



Évaluation rapide des risques liés à l'éducation (RERA) au Niger

Cette étude a été rendue possible grâce au soutien du peuple américain par l'intermédiaire de l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID). Le contenu de la présente étude relève de la seule responsabilité du LERSEA et ne reflète pas nécessairement le point de vue de l'USAID,

Décembre 2022

Table des matières

SIGLES ET ABRÉVIATIONS	3
RÉSUMÉ EXÉCUTIF	5
INTRODUCTION	7
<i>Contexte de l'éducation de l'USAID au Niger</i>	7
<i>Objectifs de la RERA au Niger</i>	7
<i>Public cible de la RERA</i>	8
<i>Structure du rapport</i>	9
1. MÉTHODOLOGIE.....	9
1.1 <i>Approche adoptée pour répondre aux questions et explication de la méthodologie permettant d'y répondre</i>	10
1.2 <i>Approche générale et données requises</i>	10
1.3 <i>Approche d'échantillonnage et taille de l'échantillon</i>	11
1.4 <i>Limites autour de la réalisation de l'étude</i>	13
2. ANALYSE DU SECTEUR ÉDUCATIF NIGÉRIEN.....	14
2.1 <i>Une politique éducative toujours en proie aux défis</i>	14
2.2 <i>Un système éducatif de plus en plus exposé à divers risques</i>	15
2.3 <i>Une faible efficacité interne du système éducatif à l'échelle nationale</i>	16
2.4 <i>Des conditions d'accès, entre progression et faible couverture au niveau national</i>	16
3. ANALYSE DES CAUSES ET DES DYNAMIQUES DES PRINCIPAUX RISQUES CONTEXTUELS.....	17
3.1 <i>Un système éducatif enfoncé dans l'insécurité et les conflits</i>	17
3.2 <i>Diversité des risques et leurs effets sur la scolarisation dans les sites de l'étude</i>	21
o <i>La suppression du châtimement corporel comme obstacle à l'enseignement/apprentissage</i>	28
o <i>Le passage automatique du primaire au collège ou la suppression du certificat</i>	29
4. LES RÉSILIENCES CONTEXTUELLES (STRATÉGIES ENDOGÈNES CONSIDÉRÉES COMME BONNES PRATIQUES).....	45
4.1 <i>Des initiatives individuelles et collectives au secours pour régler le problème de fournitures scolaires</i>	45
4.2 <i>Les alternatives éducatives pour contourner les difficultés de l'école traditionnelle</i>	47
4.3 <i>Les initiatives communautaires porteuses</i>	51
CONCLUSION	54
5. RECOMMANDATIONS	55
5.1 <i>A l'endroit de l'État</i>	55
5.2 <i>A l'endroit des enseignants</i>	57
5.3 <i>A l'endroit de la communauté</i>	58
5.4 <i>A l'endroit de l'USAID et des partenaires extérieurs intervenants dans le secteur de l'éducation</i>	58
6. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	59
ANNEXES.....	62
<i>Annexe 1 : Cahier des charges RERA</i>	63
<i>Annexe 2 : Offre technique</i>	66
<i>Annexe 3 : canevas de l'étude RERA</i>	73
ADOLESCENTS SCOLARISÉS ÂGÉS DE 10 À 18 ANS	73
<i>Annexe 4 : Chronogramme activités de la recherche RERA</i>	81
<i>Annexe 5. Fiche d'information et formulaire de consentement éclairé</i>	82
<i>Annexe 6 : Délibération du comité d'éthique</i>	86



Sigles et abréviations

ADL : Actions Pour le Développement Local

AME : Association des Mères éducatrices

APE : Association des Parents d'Élèves

ASP : Agro-Sylvo-Pastoralisme

BAC : Baccalauréat

BEPC : Brevet d'Études du Premier Cycle

CEG : Collège d'Enseignement Général

CES : Complexe d'Enseignement Secondaire

CET : Centre d'Études Techniques

CFEPD : Certificat de Fin d'Études du Premier Degré

CFM : Centre de Formation aux Métiers

CFT : Centre de Formation Technique

CGDES : Comité de Gestion Décentralisé de L'Enseignement Secondaire

CI : Cours d'Initiation

CM : Cours Moyen

COGES : Comité de Gestion des Établissements Scolaires

DDEN : Direction Départementale de l'Éducation Nationale

EF : Économie Familiale

FDS : Forces de Défense et de Sécurité

FNLA : Front National de Libération de l'Azawad

GANE : Groupes Armés non Étatiques

LKO : Lycée Kristiamba Olymega

LOSEN : Loi d'Orientation du Système Éducatif Nigérien

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MUJAO : Mouvement pour l'Unité et le Jihad en Afrique de l'Ouest

ONG : Organisation Non Gouvernementale

OXFAM : Oxford Committee for Relief Famine

PAM : Programme Alimentaire Mondial



PDDE : Programme Décennal de Développement de l'Éducation

PDI : Personne Déplacée Interne

PSEF : Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation

PSL : Paix et Salut sur Lui

PTSEF : Plan de Transition du Secteur de l'Éducation et de la Formation

RERA : Analyse des Risques liés à l'Éducation

RESEN : Rapport d'État du Système Éducatif National

RN1 : Route Nationale 1

SIFA : Sites Intégrés de Formation Alternative

STD : Service Technique Déconcentré

TBS : Taux Brut de Scolarisation

TDR : Termes de Référence

USAID : Agence des Nations Unies pour le Développement International

VBG : Violences Basées sur le Genre



Résumé exécutif

La recherche menée au Niger sur l'évaluation rapide sur les risques liés à l'éducation (RERA) a pour objectif principal d'analyser les interactions entre les risques contextuels (dans leur diversité) et le secteur de l'éducation afin de pouvoir expliquer les formes de résiliences développées par les communautés dans l'accès à l'éducation de qualité.

La stabilité politique que connaît le Niger depuis plus d'une décennie n'est malheureusement pas accompagnée d'une stabilité sécuritaire et économique. En effet, le pays se trouve encerclé par des pressions sécuritaires à ses frontières. Il s'agit de la présence des groupes de violence de toutes sortes (idéologiques, opportunistes et d'autodéfense) aux frontières du Mali et du Burkina faisant des incursions répétées dans les régions de Tillabéry, de Tahoua et de Dosso ; et la présence de groupes islamistes radicaux violents : Boko Haram aux frontières nigérianes provoquant une insécurité notoire dans la région de Diffa et dans le sud de la région de Maradi. Cette insécurité aggrave une situation économique déjà fragile car, basée essentiellement sur le secteur primaire.

Sur le plan éducatif, les dispositifs internationaux et nationaux de promotion de l'éducation restent ainsi confrontés à une réalité assez composite des contextes locaux de leur application. Ces contextes renvoient à des situations plurielles d'instabilités (économique et sécuritaire) et de mouvements forcés de populations qui constituent des facteurs de forte influence sur l'éducation scolaire dans de nombreux pays. Si la Commission de l'Union africaine (2019) considère clairement les expulsions massives comme une remise en cause de la jouissance du droit à l'éducation garanti à l'article 17 de la Charte africaine, il faut par extension dire que tous les types de déplacements qu'ils soient forcés ou non exercent une influence négative sur l'éducation scolaire. Les déplacements des populations, qu'elles soient réfugiées, personnes déplacées internes (PDI) ou migrantes économiques dans des contextes de crises sécuritaires, alimentaires et politiques, impactent sérieusement le fonctionnement des écoles.

La mise en œuvre de cette recherche, réalisée sur quatre régions du pays : Tillabéry, Dosso, Maradi et Zinder, (avec deux sites investigués par région), a permis de déceler une pluralité de risques autour du secteur éducatif. Ces risques sont de deux ordres : des risques internes au système éducatif et ceux exogènes, c'est à dire induits par des facteurs extérieurs au système.

Les risques internes relèvent à la fois de la gouvernance même du système éducatif mais aussi des comportements non observants des acteurs de l'école. En termes de gouvernance, les risques les plus importants relevés, concernent l'instabilité des programmes de formation avec des réformes multiples sans un accompagnement effectif et efficace des acteurs de mise en œuvre, la précarité des infrastructures scolaires avec une prédominance des classes en paillotes et des écoles non clôturées, une faiblesse des équipements et des fournitures scolaires, une gestion lamentable des ressources humaines à travers l'introduction de la contractualisation de la fonction enseignante et d'une politisation progressive de gestions des ressources humaines. Des réformes pédagogiques (passage automatique, interdiction de châtimement corporel, etc.) qui impactent négativement le système de suivi des élèves et de leur évaluation contribuent à



dégrader drastiquement le système éducatif dans sa globalité. De plus, les acteurs du système éducatif eux-mêmes développent et intériorisent des pratiques qui entravent la qualité de l'enseignement. Il s'agit de la corruption et des divers trafics d'influence constatés à différents niveaux de la gestion du système.

Les risques externes ressortis des données empiriques, font état de la précarité du maintien des enfants à l'école à travers des pratiques sociales et/ou économiques à ampleur variable selon les sites. Il s'agit des pratiques comme le mariage précoce, les grossesses non désirées des élèves, les travaux domestiques des enfants en période de cours. De plus, des conflits locaux et l'insécurité à grande échelle avec des incursions de groupes de violence (dans les communes investiguées ou à leurs alentours) dégrade d'avantage la situation des écoles déjà précaire.

Face à cette situation générale préoccupante de l'école à différents niveaux, des initiatives individuelles et collectives, bien qu'isolées et précaires, se créent et s'exécutent pour accompagner l'institution scolaire.

Tenant compte des effets peu visibles et surtout non durables de ces initiatives, une diversité de suggestions sont formulées et qui peuvent se résumer autour des points suivants :

- Redonner à l'école son image d'institution de production d'élites nationales en refondant son image ;
- Crédibiliser la fonction enseignante à travers la prise en charge d'une vraie carrière enseignante ;
- Appliquer fermement les règles de l'éthique et de la déontologie dans les milieux scolaires
- Promouvoir la formation alternative des jeunes dans l'ensemble des communes ;
- Concilier les calendriers agricoles et scolaires pour une plus grande mise à disposition des enfants des institutions scolaires ;
- Encourager les initiatives locales de résiliences faces aux défis de la scolarisation.
- Coordonner les actions des partenaires œuvrant dans le secteur de l'éducatifs



Introduction

A l'entame de ce rapport de recherche, trois principaux points sont abordés en guise d'introduction. Il s'agit du contexte de la vision de la politique de l'USAID au Niger, des objectifs de la RERA dans situation spécifique du Niger et du public cible pour une telle activité de recherche.

Contexte de l'éducation de l'USAID au Niger

Selon la stratégie globale d'éducation de base internationale (2018) du gouvernement américain pour le quinquennat 2019-2023, l'objectif en termes d'éducation est de parvenir à un monde où les systèmes éducatifs des pays partenaires permettent à tous les individus d'acquérir l'éducation et les compétences nécessaires pour être des membres productifs de la société. Pour atteindre cet objectif, le gouvernement américain vise de manière spécifique à améliorer les résultats d'apprentissage et élargir l'accès à une éducation de base de qualité pour tous, en particulier les populations marginalisées et vulnérables.

C'est dans cette perspective qu'en matière d'éducation, la vision de la politique de l'USAID, publiée en novembre 2018, est d'aider les pays partenaires à renforcer leurs capacités et à offrir des opportunités d'apprentissage de qualité aux enfants et aux jeunes. C'est pour cela que cette institution se fixe pour objectif général d'obtenir des améliorations durables et mesurables des résultats d'apprentissage et du développement des compétences. Dans la pratique, cette politique de l'USAID s'intéresse à tous les niveaux de l'école notamment du préscolaire à l'enseignement supérieur. Pour accroître ses chances d'être efficace, la politique éducative de l'USAID s'efforce de s'adapter aux contextes spécifiques des pays d'intervention. Ainsi, cette politique a pour vocation de se mettre en cohérence aussi bien avec les contextes stables que les environnements (formels et non-formels) touchés par des crises et des conflits, mais aussi les acteurs (étatiques et non étatiques) qui fournissent les services de l'éducation.

Au Niger, 71 % de la population est analphabète et seulement 54 % des élèves filles du primaire atteignent la 6e année. L'USAID a contribué à l'ambitieux programme d'éducation nationale du gouvernement du Niger avec des activités qui ont apporté des progrès dans ce secteur. Cela comprend l'amélioration des compétences en lecture dans les langues locales pour les élèves du primaire ; un environnement scolaire amélioré, en particulier pour les filles ; un engagement parental accru et des liens communautaires renforcés avec les responsables de l'éducation.

Objectifs de la RERA au Niger

Au Niger, outre la contrainte démographique, un certain nombre de risques naturels ou humains vulnérabilisent le pays en général et son système éducatif en particulier. Cette vulnérabilité est liée notamment à la sécheresse, à l'insécurité alimentaire, aux inondations et aux récentes formes d'insécurité caractérisées par une violence de groupes armés non étatiques avec des



conséquences drastiques à des endroits dont les mouvements intenses de populations des zones de conflits à d'autres moins affectées.

À ces risques extérieurs au système éducatif, il faut ajouter ceux qui sont en son sein et qui, par leur récurrence ou leur sévérité, perturbent le déroulement des activités éducatives. Il s'agit des mouvements syndicaux, de la corruption et des violences en milieu scolaire. Étant donné ces chocs divers auxquels le pays fait face et qui impactent les activités d'enseignement/apprentissage, l'USAID Niger a entrepris de mener une étude rapide des risques en matière de fourniture des services de l'éducation au Niger.

Objectif général

Cette recherche vise à étudier les interactions entre les risques contextuels (conflits et insécurité en général) et le secteur de l'éducation, et expliquer les formes de résiliences développées par les communautés dans l'accès à l'éducation de qualité.

Objectifs spécifiques

- Analyser les facteurs de risques susceptibles d'influencer la fourniture du service de l'éducation dans les zones cibles ;
- Déterminer les acteurs clés et leurs rôles dans la réponse aux risques liés à la fourniture du service de l'éducation ;
- Étudier les stratégies développées par les acteurs clés pour faire face aux risques influençant la fourniture et l'accès au service de l'éducation.

Public cible de la RERA

La production d'un rapport sur une RERA visant à analyser les interactions entre les risques contextuels et le secteur de l'éducation a pour finalité de produire de connaissances sur la diversité des risques liés à l'éducation pour accompagner le pouvoir public dans ses politiques et stratégies éducatives. Ainsi, de façon plus précise, il s'agit des informations utilisables par le gouvernement du Niger à travers les services déconcentrés du ministère de l'éducation nationale (MEN), les enseignants, les ONG intervenants dans le secteur de l'éducation, les structures de la société civile active en éducation.

Les résultats de la présente étude permettront à l'USAID (qui en est le commanditaire) de disposer des informations affinées sur les différents risques contextuels dans leur nature et leurs enjeux sur la fourniture du service de l'éducation en général et sur la gestion du système éducatif, son accès et sa qualité en particulier.

Tous ces acteurs tireront partie des résultats de cette recherche à travers la mise à leur disposition du présent rapport.



Structure du rapport

Le présent rapport se structure autour de cinq principaux chapitres. Le premier, présente la méthodologie utilisée pour la mise en œuvre de cette recherche ; le second, examine le secteur de l'éducation dans le contexte actuel du pays ; le troisième, analyse les causes et les dynamiques des principaux risques contextuels en matière d'éducation ; le quatrième examine les formes de résiliences institutionnelles, individuelles ou communautaires considérées comme pratiques à l'échelle locale. Le cinquième et dernier chapitre fait le point des suggestions émiques qui peuvent être partagées.

1. Méthodologie

Cette étude a été menée dans quatre (4) régions du Niger. Elle a mis en exergue les risques réels et potentiels qui affectent la fourniture du service de l'éducation tout en documentant les liens entre les deux variables (éducation et risque). Elle s'est déroulée autour de deux principales questions de recherche qui se déclinent comme suit :

- Quelle est l'interaction bidirectionnelle entre les risques contextuels et le secteur de l'éducation, en particulier au niveau des écoles et des communautés ?
- Quels sont les facteurs de résilience qui influencent positivement l'accès à l'éducation ainsi que la sécurité et la qualité de celle-ci ? Comment ces facteurs peuvent-ils être renforcés ?

De façon **plus spécifique**, ce travail répond aux questions suivantes :

i) Comment la violence et l'insécurité influencent-elles l'accès à l'éducation et sa qualité ?

- Quel est l'impact sur la scolarisation, l'absentéisme des enseignants et les conditions d'enseignement, notamment les infrastructures scolaires et le matériel didactique ?
- Quel est l'impact psychosocial des conflits sur les adolescents, les enseignants, les familles et les communautés ?
- Quels sont les risques contextuels pour les adolescentes en ce qui concerne l'accès, le maintien et l'achèvement de l'éducation ?
- Qu'est-ce qui incite les collectivités à fermer des écoles ? Quels paramètres utilisent-elles pour les rouvrir ?

ii) Comment les communautés peuvent-elles être plus résistantes à la violence et à l'insécurité pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation ?

- Quelles capacités d'absorption, d'adaptation ou de transformation de la résilience existent déjà au niveau de l'apprenant, de la famille, de l'école et de la communauté ?
- Des plans d'intervention communautaires sont-ils mis en place pour atténuer les effets de la violence sur l'accès à l'éducation ?



- Quelles sont les possibilités d'éducation non formelle qui existent lorsque les jeunes adolescents ne peuvent pas accéder à l'éducation formelle ?

1.1 Approche adoptée pour répondre aux questions et explication de la méthodologie permettant d'y répondre

Cette recherche, tenant compte de la sensibilité des aspects qu'elle aborde, nécessite pour sa mise en œuvre, une approche de type socio-anthropologique. A cet effet, deux techniques majeures de collecte de données sont utilisées : les entretiens semi-directifs et les observations.

Mais au préalable, une recherche documentaire a été menée pour familiariser l'équipe de recherche avec la problématique de la RERA et du contexte éducatif nigérien dans ses principales caractéristiques. Cette recherche documentaire qui s'est poursuivie jusqu'au moment de l'analyse des données a permis de consulter une diversité de documents tant scientifiques que de la littérature grise sur les risques contextuels liés à l'éducation.

- *L'entretien*

Il a été question de la réalisation des entretiens semi-directifs et des focus groups :

Les entretiens semi-directifs : les données de la revue de la littérature ont participé à affiner l'identification des acteurs clés à interroger : les membres des « groupes stratégiques ». Des entretiens semi-directifs ont été réalisés avec ces acteurs. Ces entretiens sont à la fois individuels et de groupe selon la configuration de chaque type d'acteurs et de la nature de l'aspect à investiguer. Les entretiens de groupe ont concerné surtout les parents d'élèves et des jeunes non scolarisés des localités, des enseignants ou des acteurs religieux. Pour chaque groupe stratégique un canevas spécifique a été élaboré (Voir annexe 3)

Les focus group : ils ont été réalisés à des cadences variables selon les sites et les acteurs. Ils concernent prioritairement les enseignant-es, les associations ou groupements de femmes ou de jeunes (scolarisés ou non). Il est utile de souligner que les TDR précisent déjà les catégories d'acteurs à interroger dans le cadre des focus group. Un guide spécifique aux acteurs ciblés pour ces focus se trouve en annexe.

- *L'observation directe*

L'observation directe est utilisée de façon systématique lors de cette recherche. Elle a concerné à la fois les interactions entre acteurs locaux qui s'expriment sur les aspects liés aux risques mais aussi, les effets de ces risques sur l'environnement et sur les divers aspects de la vie économique. Les espaces locaux de débats publics et les écoles ont constitué les lieux de ces observations. Les données collectées dans le cadre de ces observations complètent celles issues des entretiens.

1.2 Approche générale et données requises

Cette recherche est de type qualitatif avec une approche socio-anthropologie qui privilégie la collecte de données essentiellement qualitatives. Ceci justifie l'usage des techniques de collecte

de données développées ci-haut. Celles-ci ont permis de collecter des données approfondies sur les contextes locaux des sites d'investigation, les caractéristiques des structures éducatives et la qualité de l'enseignement, mais surtout les contraintes de l'accès et de la qualité de l'offre éducative dans ces sites.

1.3 Approche d'échantillonnage et taille de l'échantillon

Les acteurs interrogés sont sélectionnés sur la base d'un échantillonnage typique. Ce choix relève de la raison et exprime l'exemplarité des répondants. Ainsi, ce sont les caractéristiques propres aux enquêtés qui ont guidé leur choix dans la composition des personnes enquêtées. De façon plus précise, la connaissance des formes de risques locaux, du système éducatif formel et/ou non formel, des conflits communautaires et intercommunautaires, des questions d'insécurité dans la zone ont été les critères mis en avant pour choisir les personnes interrogées. Les acteurs directs de l'éducation et de la gestion de la sécurité au niveau local, ont constitué des informateurs clés à partir desquels les entretiens ont démarré.

D'ores et déjà, une entrée par l'inspection primaire et secondaire, l'exécutif communal et la chefferie coutumière a permis de baliser les groupes d'acteurs pertinents à interroger.

Ainsi, le nombre d'enquêtés n'est pas connu à l'avance. Seul le niveau de saturation a permis de disposer des effectifs globaux et par sites des personnes et groupes de personnes enquêtées. Les tableaux ci-dessous donnent une idée des entretiens individuels et focus group réalisés par site et par catégorie d'acteurs ou groupes stratégiques.

Tableau n° 1 : Effectif des enquêtés par site et par catégorie d'acteurs

Groupe Stratégique	Oullam		Damana		Gaya		Doutchi		G. Roundji		G. Sori		Magaria		Tinkim		Total
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F	
Exécutif Communal	1		1		2	1	1		1		1		1		1		10
Elus Locaux	2	2					2				1		1		1		9
Inspecteur	1		2	1	2		3		2		1		1				13
Enseignant	10	8	9	2	10	2	11	3	9	3	2		3	2	8	5	89
APE	3	2	6	3	2	1	2		2	2		1	1	2	2	3	32
AME		3		3						1		1	1				9
COGES	2		1		1		2		1		1		1		1		10
Adolescents scolarisé	4	4	1	2	4	1	1	3	8	2			1	1	2	2	36
Adolescent non scolarisé	1			1		1		3	3	3			1	2			16
Services techniques	6		2	1	3		2		4		2						20
ONG locale	2			1			3	1					1				8
Groupement /Asso ciation Locale	2		4	2	1		1	1	1		1	1					14
Chefferie Coutumiere/Religieux	2		3		2		2		5		4		2		4		24



Total	36	19	29	16	27	6	30	11	36	11	13	3	14	7	1	9	10	287
--------------	----	----	----	----	----	---	----	----	----	----	----	---	----	---	---	---	----	------------

Source: tableau réalisé à partir des entretiens

Au-delà des entretiens individuels réalisés sur chacun des sites, des focus ont été organisés selon les groupes pertinents pour la problématique.

Tableau n° 2 : Effectif des focus réalisés selon les groupes stratégiques et par site

Sites/Groupes Stratégiques	Ouallam	Damana	Gaya	Doutchi	Guidan Roudji	Guidan Sori	Magaria	Tinkim	Total
Adolescents scolarisés	2	1	1	2	2	2	1	1	12
Adolescentes scolarisées	2	2	2	2	1	3	2	1	14
Adolescents non scolarisés		1			2		2	1	6
Adolescentes non scolarisées	1	1			1				3
Adolescente Déscolarisés			1			1			
Enseignants			1		1	1	3		5
Enseignantes		1			1	1	1		4
Groupement/Association locale			1						
Services Techniques						1			1
Chefferie Coutumière							1		1
Total	5	6	6	4	8	9	10	3	47

Source : Tableau réalisé à partir des focus réalisés sur le terrain

1.4 Limites autour de la réalisation de l'étude

La mise en œuvre de cette activité de recherche a connu trois sortes de difficultés : la mise en cohérence entre prestataires et commanditaires, l'autorisation administrative de la recherche et les contraintes du terrain de l'enquête.

- *La mise en cohérence du contenu de l'activité de recherche entre prestataires et commanditaires.*

La compréhension de départ du contenu des TDR avait poussé l'équipe des chercheurs à produire une méthodologie qualitative autour d'un outil général qui s'adapte en fonction de l'acteur interrogé. Cette démarche a été peu comprise par le commanditaire. Ce qui a conduit à une redéfinition de la stratégie de l'enquête à travers laquelle chaque type d'acteur devait être interviewé avec un outil spécifique. Ce travail de remodelage a pris du temps tant dans l'élaboration que dans le partage des canevas spécifiés « livre !!! »¹. Ainsi, un consensus autour de la méthodologie a été trouvé après plusieurs séances de discussions qui sont pris énormément de temps.

- *L'autorisation administrative de la recherche*

L'obtention de l'autorisation de la recherche a été un moment de lenteur avec la présentation et la défense du projet devant le comité d'éthique. Les règles de convocation des sessions de ce comité sont à la discrétion de ses seuls membres et donc difficile d'être agendé dans le programme global de la recherche. Ceci a également causé un retard dans le démarrage de l'étude.

- *Les contraintes du terrain de l'enquête*

Le récapitulatif des entretiens individuels et des focus réalisés sur les différents sites, donnent à lire une disparité. On peut relever des spécificités propres à chacun des espaces de l'étude qui

¹ Expression utilisée par Marcelle EMPEY de l'USAID pour qualifier le document de méthodologie présenté par l'équipe du LERSA.



permettent peu ou pas l'effectivité de l'organisation de focus groups ou qui les rendent plutôt peu pertinents pour des catégories d'acteurs précis. C'est le cas par exemple à Tinkim où la grande majorité des enseignants vit à Magaria et non sur le site de leurs activités professionnelles. Ceci a posé d'énormes difficultés pour les assistants à rassembler le nombre nécessaire d'enseignants pour un focus group.

De même sur plusieurs sites, il a été difficile de trouver des adolescent-e-s non scolarisé-e-s. L'alternative a été de faire les enquêtes sur les déscolarisés même dans ce cas aussi, dans différent site les membres de cette catégorie se trouve en exode y compris les filles

A Douchi, un conflit entre agriculteurs et éleveurs au moment de l'enquête n'a pas permis de faire des entretiens dans l'école nomade qui était une situation particulière du fait de la spécificité des dites écoles « écoles nomades ».

2. Analyse du secteur éducatif nigérien

Le Niger, caractérisé par un climat désertique et extrêmement sec, est un pays où les précipitations ne dépassent guère les 800 millimètres par an. Aussi, le désert progresse d'environ 200 000 hectares chaque année. Ces conditions climatiques très rudes impactent la production agropastorale et par ricochet les conditions de vie des ménages. Ainsi, des conflits liés à l'utilisation des terres à des fins agricoles et pastorales sont réguliers avec des conséquences néfastes sur le système éducatif. Par ailleurs, les politiques publiques en matière d'éducation mises en œuvre jusqu'ici ont été peu efficaces rendant le système éducatif peu performant.

2.1 Une politique éducative toujours en proie aux défis

Depuis l'accession à l'indépendance, la gestion du système éducatif se faisait sur la base de projets gouvernementaux. Il a fallu les années 90 pour que le Niger s'engage dans une définition d'une politique éducative cohérente. Ainsi, c'est en 1998 que fut adoptée la Loi d'Orientation du Système Éducatif Nigérien (LOSEN) qui devint le cadre juridique et institutionnel de référence en matière de gouvernance de l'éducation. L'adoption d'une telle loi a permis de mettre en œuvre un certain nombre de programmes qui ont enregistré des résultats encourageants. En témoigne le PDDE (2003-2013) dont la mise en œuvre a été faite en trois (3) phases caractérisées par des progrès importants en matière d'accès et de couverture. L'évaluation du PDDE a montré que les indicateurs de couverture et d'accès à l'école primaire ont presque doublé. Ainsi, le taux brut d'admission au CI est passé de 49,8% à 99,2% et le taux brut de scolarisation quant à lui est passé de 41,7% en 2002 à 82% en 2013.

De ces leçons tirées à partir du PDDE ont découlé des perspectives ayant permis aux autorités d'initier une lettre de politique éducative en juin 2012 pour la période 2012-2020 fixant les grands axes du développement du secteur de l'éducation, les priorités et les engagements de l'État. Les orientations et les axes prioritaires du gouvernement de la République du Niger sont



exprimés à travers les engagements souscrits sur les plans national, régional et international. Le Niger a en particulier intégré ses priorités dans celles des Plans d'action des Décennies de l'Éducation pour l'Afrique mis en œuvre par l'Union Africaine, de l'Agenda éducation 2030. Elle s'inscrit dans une logique de consolidation des acquis du Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF, 2014-2024) notamment l'amélioration de l'accès et de la couverture et l'amélioration de la qualité. Après l'évaluation de ce programme, le gouvernement, compte tenu de la fragilité de l'état du système éducatif, a élaboré un Plan de Transition du Secteur de l'Éducation et de la Formation (PTSEF, 2020-2022).

En dépit de tous ces efforts, de nombreux défis restent encore à relever dans le système éducatif nigérien et les principaux sont : (i) la création d'un cadre organisationnel et institutionnel adéquat pour la promotion du secteur de l'éducation et de la formation ; (ii) l'amélioration des capacités techniques et infrastructurelles du secteur de l'éducation et de la formation ; (iii) la création d'un environnement favorable au développement de l'éducation et de la formation ; (iv) l'accroissement de la capacité d'accueil et de maintien des apprenants dans le secteur de l'éducation et de la formation ; (v) le renforcement de l'enseignement à distance et (vi) l'amélioration de la qualité de l'offre de l'éducation et de la formation.

2.2 Un système éducatif de plus en plus exposé à divers risques

Aujourd'hui, à tous ces défis évoqués ci-haut s'ajoutent ceux liés aux divers risques contextuels qui rendent le système éducatif nigérien plus vulnérable. En effet, le système est impacté de manière récurrente par des catastrophes naturelles (incendies, sécheresses, inondations) et autres situations d'origine extérieure nées des conflits et de l'insécurité. Cette situation a de lourdes conséquences comme les pertes en vies humaines, les déplacements de la population ou encore la fermeture des écoles. À l'interne, le système doit aussi faire face à des risques liés aux facteurs endogènes tels les grèves des enseignants et des élèves.

En août 2022, un rapport du Cluster Éducation Niger alertait que quatre régions et 17 départements étaient affectés par la situation de l'insécurité. Ainsi, 855 écoles primaires et 35 établissements secondaires ont été fermés à cause des djihadistes mettant en déroute la scolarisation d'environ 77 919 élèves dont 38 394 filles (soit 49.27%). Toujours s'agissant de la vulnérabilité, le 18 février 2021, on a enregistré la mort de 10 élèves dont 3 filles du Collège d'Enseignement Général (CEG) de Tabalak par noyade dans la mare de ladite localité, le 13 avril de la même année 20 enfants sont décédés de manière tragique dans un incendie à l'école primaire du quartier Pays Bas de Niamey et 26 autres enfants nigériens ont trouvé la mort dans un incendie sauvage à Maradi le 8 novembre. Plus récemment un élève a assassiné son enseignant en pleine pratique de classe à Tahoua, tandis qu'à Maradi, c'est la population qui attaquait à l'école une équipe pédagogique. Toutes ces situations montrent combien de fois la vulnérabilité du système obstrue indéniablement l'accès et la qualité de l'éducation ainsi que la gouvernance et le pilotage du système éducatif.



2.3 Une faible efficacité interne du système éducatif à l'échelle nationale

La performance du système éducatif est appréciée à partir de son efficacité interne notamment son aptitude à favoriser l'achèvement des élèves dans les différents cycles. Ainsi au Niger, selon les prévisions, les niveaux attendus pour l'achèvement du primaire (62 %) et celui du collège (19 %) indiquent que plus de huit Nigériens sur dix n'auront pas achevé une éducation de base dans les prochaines années. Cette difficulté d'achèvement est particulièrement ressentie au secondaire où à peine six élèves sur cent auront accédé à la dernière année de ce niveau d'enseignement dans le court terme.

Le redoublement constitue aussi un autre indicatif de mesure de l'efficacité interne du système éducatif. Au Niger, on assiste depuis une décennie à une montée fulgurante du phénomène de redoublement. Par exemple en 2016-2017, 4 % des élèves du primaire ont redoublé et environ 17 % des élèves de CM2 sont des redoublants. Le secondaire enregistre aussi des taux de redoublements importants avec toutefois une amélioration au lycée là où on a noté un recul de 4 points de pourcentage dans le redoublement entre 2015-2016 et 2016-2017.

2.4 Des conditions d'accès, entre progression et faible couverture au niveau national

En termes d'accès, une nette progression est observée dans l'ensemble des niveaux d'enseignement au Niger avec quelques disparités qui ne sont pas trop significatives entre les niveaux. Ainsi, au préscolaire, les effectifs ont quasiment triplé entre 2009-2010 et 2016-2017, passant de près de 68 000 à plus de 177 000 élèves. Dans la même période, on a observé une progression moins rapide au niveau du primaire dont les effectifs des élèves sont passés de 1 726 452 en 2009-2010 à 2 768 305 à la rentrée scolaire 2016-2017.

Quant au cycle de base 2 (collège d'enseignement général), ses effectifs ont été multipliés par 2,5 au cours de la période initiale passant ainsi de 253 643 à 632 242 en 2016-2017.

Au secondaire général (lycée), les effectifs ont pratiquement triplé passant de 33 134 en 2009-2010 à 97 882 en 2016-2017.

En ce qui concerne l'éducation non formelle, les inscriptions dans les centres d'alphabétisation ont connu une évolution plutôt irrégulière entre les années scolaires 2009-2010 et 2016-2017. Ainsi, on avait 67 991 inscrits en 2009-2010, mais seulement 47 758 en 2015-2016.

L'enseignement supérieur a, quant à lui, connu une évolution soutenue depuis le début de la même période. De moins de 20 000 étudiants en 2009-2010, ses effectifs étaient estimés à près de 65 000 en 2016-2017.

Malgré ces évolutions, il est loisible de constater que la couverture scolaire demeure encore faible au regard de la population scolarisable. A titre illustratif, dans l'enseignement primaire, le Taux Brute de Scolarisation (TBS) a connu une évolution timide. Estimé à 60,1 % en début de période, le TBS a atteint 72,2 % en 2016-2017.



3. Analyse des causes et des dynamiques des principaux risques contextuels

La survenue des risques est déterminée par des phénomènes structurels et conjoncturels. Les risques peuvent toucher une ou plusieurs parties du territoire national. Les données du terrain montrent que les régions investiguées sont touchées par l'insécurité avec des variations en fonction des localités.

3.1 Un système éducatif enfoncé dans l'insécurité et les conflits

La sécurité humaine est une condition nécessaire à l'accomplissement de toute activité de développement. En effet, « *certaines régions touchées par des conflits ou des catastrophes naturelles connaissent des difficultés dans la mise en œuvre des politiques éducatives* » (Abdourahamane, 2019, p 10). Ainsi, les activités scolaires dans des contextes d'insécurité subissent les effets de ces risques en fonction de leur nature et du rôle de leurs acteurs.

3.1.1 Crise sécuritaire au Niger : de la chute de Kadafi à l'émergence des groupes armés non étatiques

La chute du colonel Kadafi en 2011 a été le déclic de la situation d'insécurité et d'extrémisme violent dans la bande sahélo saharienne. En effet, plusieurs de ses combattants, libyens, nigériens et maliens, et des migrants lourdement armés, se sont repliés au nord du Mali frontalier du Niger. Le retour de nombreux subsahariens de la Libye (Bayala et al, 2012) dans un contexte de pillage de plusieurs casernes libyennes entraîne une circulation massive d'armes à feu dans la bande du Sahel. Dans cette situation d'instabilité éclate en 2012 une rébellion touarègue, le Front National de Libération de l'Azawad (FNLA) qui s'allie à Ansar dine et au MUJAO pour s'emparer de Kidal, Gao et Tombouctou les 30, 31 mars et 1er avril 2012 (Gregoire, 2013).

La situation d'insécurité au nord Mali gagne finalement le Niger et le Burkina Faso. Aujourd'hui, la zone entre le Mali, le Burkina Faso et le Niger appelée zone des trois frontières vit une grave insécurité sur fond d'extrémisme violent. Au Niger, ce sont notamment les régions de Tillabéri et de Tahoua qui sont particulièrement affectées. Par ailleurs, les régions de Diffa et de Maradi connaissent également une grave crise sécuritaire.

La situation du Niger sur le plan sécuritaire est assez préoccupante. De manière générale, le Niger est classé 13^{ème} sur 191 pays² fortement exposé aux chocs et aux aléas (conditions climatiques extrêmes, conflits externes, insécurité).

Les menaces sécuritaires, les enlèvements de personnes et d'animaux, les exactions, les assassinats, les attaques criminelles de villages perpétrés par les groupes armés non étatiques (GANE) islamistes ou non ont provoqués le déplacement forcé de plusieurs milliers de

² <https://drmkc.jrc.ec.europa.eu/inform-index/INFORM-Subnational-Risk/Nige>



ménages réfugiés maliens, burkinabés et de personnes déplacées internes (PDI). Le Niger accueille des milliers de réfugiés maliens et burkinabés et enregistre plusieurs milliers de personnes déplacées internes.

L'extrémisme violent et les déplacements forcés qu'il engendre impactent gravement la disponibilité, la délivrance et la qualité des services sociaux de base. En effet, au Niger, selon Abdourahamane (2019, p.12) « *le Rapport d'État du Système Éducatif [RESEN, 2018] aborde l'étude de la vulnérabilité du système éducatif sous trois dimensions* » dont celle relative aux conflits d'origine humaine, à l'extrémisme violent et à l'insécurité qui en découlent. En fait, même si pour certains comme (Krueger et Maleckova, 2003), « *les recherches sur la relation de cause à effet entre l'éducation, en général, et l'extrémisme violent ou le terrorisme sont peu concluantes* », elles restent tout de même évidentes au regard des expériences comme celle du Niger. En effet, d'une part la posture idéologique des groupes armés se clamant d'obédience islamique combat l'école qu'elle considère contraire à l'islam. D'où les attaques ciblées contre les infrastructures scolaires et le personnel enseignant. D'autre part, les déplacements massifs que provoquent les actions terroristes et criminelles des GANE obligent un nombre considérable d'enfants à quitter l'école. En somme, sous les effets conjugués des déplacements forcés et de l'aversion des islamistes contre l'éducation, celle-ci prend un coup sérieux.

En termes d'impact, dans certaines situations d'urgence et de conflit de haute intensité, les menaces contre la sécurité personnelle des enfants, des enseignants et la destruction des infrastructures et matériels scolaires constituent les obstacles les plus importants à l'accès à l'éducation (PAM, 2020). L'impact négatif de l'insécurité et de l'extrémisme violent sur l'éducation scolaire concerne aussi bien les localités directement touchées que les zones d'accueil des populations déplacées.

3.1.2 L'école, entre extrémisme violent et déplacements forcés

Au Niger, l'insécurité affecte plusieurs régions dont certaines sont particulièrement touchées à savoir Tillabéri, Diffa, Tahoua et Maradi. Sur l'ensemble de ces régions, ce sont quelques vingt (20) départements qui vivent cette insécurité touchant tous les aspects de la vie des communautés. Cependant, il est clair que la situation de ces régions et départements est beaucoup plus alarmante dans le secteur de l'éducation.

Selon le cluster éducation de l'Unicef Niger³, sur l'ensemble du pays, on dénombre en août 2022 quelque 890 établissements scolaires dont 855 du primaire et 35 du secondaire qui sont fermés pour cause d'insécurité. La carte suivante est plus illustrative concernant les écoles fermées au Niger et leur répartition selon les régions.

³ https://reliefweb.int/attachments/2e066b8c-a47c-42ef-bf61-4da117e31ec3/ecoles_fermees_062022.pdf

Carte n° 1 : Situation des écoles fermées au Niger et par région



Situation des écoles fermées au Niger - Août 2022

Chiffres clés

855

écoles primaires fermées

35

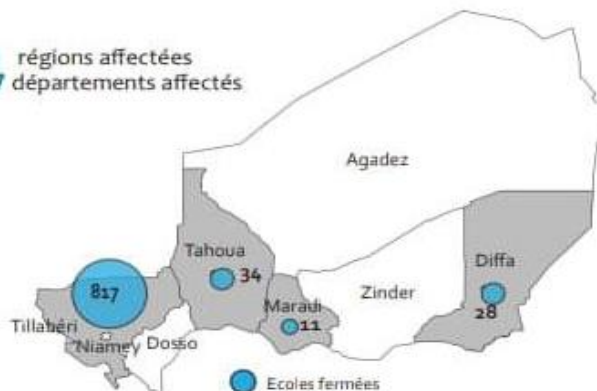
établissements secondaires fermés

77 919

enfants affectés par la fermeture des écoles (38 394 filles)

Nombre d'écoles fermées par région

4 régions affectées
17 départements affectés



Nombre d'écoles fermées par département - Région de Tillabéri

784

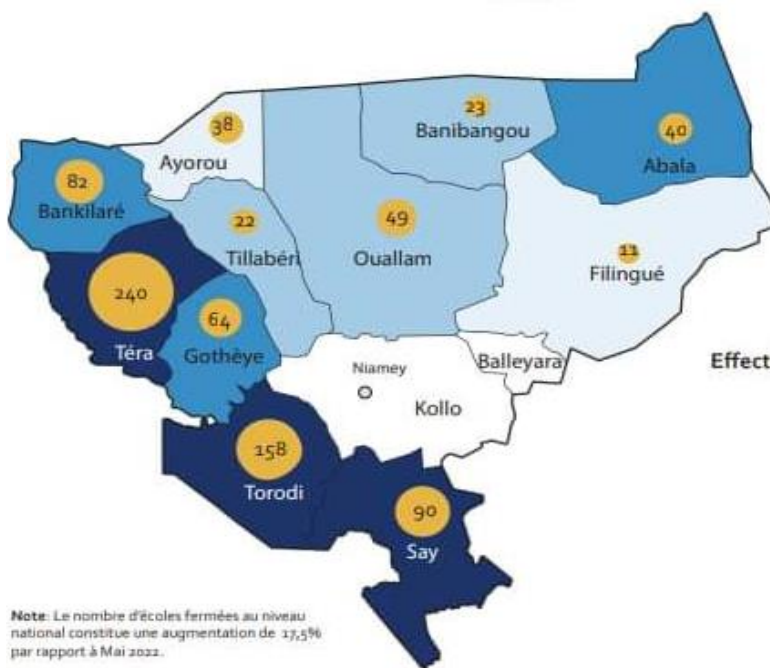
écoles primaires fermées

33

établissements secondaires fermés

71 936

enfants affectés (35 811 filles)



Légende

Effectif élèves affectés

- 0
- 1-1600
- 1601-3500
- 3501-5500
- 5501-22650

● Ecoles fermées

Effectifs des élèves affectés par département

Départements	Effectifs
Abala	4 042
Ayrou	1 580
Banibangou	1 846
Bankilaré	5 498
Filingué	8 39
Gothèye	4 934
Ouallam	3 407
Say	7 842
Téra	21 637
Tillabéri	2 106
Torodi	18 205

Note: Le nombre d'écoles fermées au niveau national constitue une augmentation de 17,5% par rapport à Mai 2022.

* UNICEF ne saurait être tenu responsable de la qualité des limites, des noms et des désignations utilisés dans ce document.

Source: Ministère de l'Éducation Nationale

Contacts: pslombo@unicef.org; lkhoury@unicef.org; unyamsi@unicef.org



Parmi les régions touchées, celle de Tillabéri enregistre le plus grand nombre d'écoles fermées. Elle compte en effet 687 écoles fermées, représentant les 64,68% du total des écoles fermées au Niger. La fermeture des établissements scolaires impacte la quasi-totalité des 13 départements que compte la région de Tillabéri. La carte qui suit présente la situation des écoles fermées par département dans la région de Tillabéri à la date de mai 2022.

La fermeture de ces 890 établissements scolaires affecte quelque 77.919 enfants. Dans la région de Tillabéri en particulier, 71.936 enfants (dont 31.811 filles) sont affectés par cette fermeture. S'agissant des enseignants touchés sur les 4 régions, ils sont estimés à environ 2 430 selon le ministre de l'Éducation Nationale⁴.

Concernant les raisons de la fermeture des écoles, elles restent d'ordre sécuritaire mais sont assez variables du point de vue des spécificités. En effet, certaines écoles sont fermées parce que les habitants, y compris élèves et enseignants des localités concernées ont été obligés de fuir. D'autres sont fermées parce qu'elles ont été brûlées, saccagées. Mais dans la plupart des cas, ce sont les enseignants pris pour cible par les groupes armés qui fuient leurs zones d'affectation.

L'extrémisme violent et les déplacements forcés des populations réfugiées impactent également la situation des écoles dans les zones d'accueil. Cela revêt plusieurs dimensions. D'abord, quand les déplacés (réfugiés ou PDI) arrivent dans une zone d'accueil, ils sont le plus souvent logés dans les écoles en attendant un site. Ensuite, l'arrivée des élèves PDI dans les zones d'accueil crée une surcharge des établissements scolaires qui impacte sur la qualité de l'éducation. Enfin, les élèves PDI ayant abandonné l'école influencent les élèves des localités d'accueil qui dans certains cas finissent par abandonner les classes.

En somme, il faut retenir que la situation d'insécurité et d'extrémisme violent qui sévit dans le Sahel et au Niger affecte sérieusement le système scolaire. Selon le Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation (2020-2022), plus de 50% des enfants de 7 à 12 ans sont hors de l'école. Pour les jeunes de 13 et 16 ans ce pourcentage s'élève à plus de 60 %⁵.

3.1.3 Les activités scolaires restreintes par les conflits communautaires

Les conflits intra et intercommunautaires constituent des facteurs qui entravent parfois le fonctionnement normal de l'école. Oumarou et al. (2022) montrent que les conflits au sein d'une communauté et entre communautés peuvent avoir des implications négatives en matière d'éducation scolaire. Ils s'appuient sur des données empiriques concernant deux villages

⁴ <http://www.anp.ne/article/deperdition-scolaire-en-zone-d-insecurite-environ-130-centres-de-regroupement-realises-et>

⁵

https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/31012021_ner_hno_2021_0.pdf



constituants chacun un exemple particulier d'impact négatifs des conflits de type communautaire sur l'école.

Dans un premier cas, il s'agit d'un conflit qui oppose les membres d'une même communauté villageoise divisée en deux blocs autour de la chefferie du village et qui s'est complexifié au point de toucher l'école. En effet, même si les enfants du village (partagé en deux parties de part et d'autre du goudron (RN1) fréquentent encore la même école, ce n'est pas sans grande difficulté. D'une part, l'association des parents d'élèves est bicéphale, avec un président pour chacun des deux bords du village. Cela joue sur le niveau d'efficacité de cette association devenue bipolaire. Le président appartenant à l'un des deux quartiers dissidents ne s'intéresse pas aux problèmes des élèves de l'autre quartier. Cela affecte également les relations entre les populations et le corps enseignant car, lorsqu'un enseignant s'entend avec des gens d'un bord, ceux de l'autre le lui en veulent. Ainsi, les enseignants ont presque toujours des problèmes avec la population et ne restent que peu de temps avant de préférer quitter le village et ceux qui viennent sont confrontés à la même situation.

Pour le second cas, Oumarou et al. (2022) ont montré que les conflits intercommunautaires opposant deux villages voisins influent sur la fréquentation scolaire des enfants. En effet, le conflit entre les deux villages est si vif que les élèves d'un des villages dont l'école a été fermée pour insuffisance d'effectif préfèrent abandonner leur scolarité que de fréquenter l'école de l'autre village. Cela indique clairement que les conflits intercommunautaires au-delà de leur dimension sociale ont une influence négative sur l'école. La même situation s'est présentée dans deux villages de la commune de Magaria comme le souligne ce responsable d'éducation :

Il y a des anciens conflits qui existent entre les communautés et qui ont de l'influence sur l'éducation des enfants. Il y a des enfants qui, après avoir été admis au CFEPD ne se rendent pas dans certains villages pour le collège. Les parents n'acceptent jamais que leurs enfants fréquentent des villages contre lesquels ils sont en conflit. Il y a aussi des villages qui n'ont pas d'école mais n'acceptent pas d'inscrire leurs enfants dans les villages proches pour cause des conflits qui sont peut-être très anciens. Même l'année passée nous avons enregistré un cas où 11 élèves étaient admis au CFEPD mais leurs parents leur ont refusé la rentrée en 6ème à cause de ces conflits. Malgré notre intervention, la situation n'a pas été résolue et les enfants ont fini par abandonner comme ça »(DDEN, Magaria, le 24/10/2022).

3.2 Diversité des risques et leurs effets sur la scolarisation dans les sites de l'étude

L'analyse des données empiriques des zones investiguées permet de relever une pluralité des risques liés à l'éducation. Ces risques peuvent être regroupés en deux grands groupes : les risques internes au système éducatif lui-même et ceux relevant des facteurs extérieurs au système.

3.2.1 Les risques internes aux systèmes éducatifs des sites investigués

- Le système éducatif porte en lui-même les germes de sa propre instabilité. En effet, certains phénomènes qui naissent, précisément au sein du système, fragilisent la qualité



des activités d'enseignement/apprentissage. Il s'agit notamment des divers risques institutionnels et des pratiques des acteurs au sein du système éducatif qui peuvent avoir un impact négatif soit sur la qualité soit sur le fonctionnement de l'école. ***Les risques institutionnels***

Les risques institutionnels sont de plusieurs ordres. Ce point examine les risques liés aux facteurs institutionnels entravant l'accès et/ou la qualité des services de l'éducation.

- *Une prédominance des classes en paillotes dans les sites d'investigation*

Sur l'ensemble des sites de la recherche, un des constats ressortis de façon transversale est la présence importante de classe en paillotes. Le tableau n°3 permet de voir l'effectif des classes sur les sites selon la nature de l'infrastructure.

Tableau n° 3 : Effectifs des classes selon la nature de l'infrastructure et par site

Sites	Tillabéry		Dosso		Maradi		Zinder	
	Damana	Ouallam	Gaya	Doutchi	Guidan Roundji	Guidan Sori	Magaria	Tinkim
Écoles traditionnelles	129	144	72	85	106	117	24	2
Écoles franco-arabe/Medersa	13	53	07	13	13	15	3	1
Écoles alternatives	3	47	-	0	23	9	4	0
Nombre total de classes	390	739	508	571	501	480	217	23
Classes en matériaux définitifs	230	371	284	284	187	171	136	19
Classes en paillotes	156	264	212	217	291	292	99	4
Classes en banco	1	30	12	27	9	4	1	0
Autres types de classes	3	64	-	35	14	13	10	0
Nombre de latrines	67	121	238	224	41	157	68	8
Blocs administratifs	2	8	04	6	2	0	9	0

Source : données de terrain

Outre les conditions générales d'accès à l'école à l'échelle nationale, dans les localités investiguées, on note un effectif important des classes en paillotes. En effet, le phénomène de classe en paillote constitue une problématique transversale aux sites étudiés.

« Le manque d'infrastructures en matériaux définitifs est le plus grand problème que notre école rencontre. Jusqu'à présent nous n'avons pas commencé les cours à cause du manque des classes. Ils ont commencé à construire les paillotes mais ils n'arrivent pas à les finaliser. La classe est très petite pour prendre tout le monde, les élèves sont entassés et s'assoient à même le sol. Dans ces conditions, il est très difficile de travailler » (Une enseignante, Tinkim, le 28/10/2022).

« En matière d'infrastructures la quantité est assez bonne mais demeure insuffisante. Quant à la qualité, on note une prédominance des classes paillotes à l'échelle de la commune. En ce sens, on dénombre une pluralité d'écoles dont les salles sont construites intégralement en paillotes. Et vous savez déjà que dans une école en paillote on ne va pas parler de bloc administratif ou de latrine » (Un agent communal, Magaria, le 27/10/2022)

Ainsi les écoles ayant un effectif important de classe en paillotes s'exposent à plusieurs formes de risques : incendie, intempéries, reptiles et même le non-respect des calendriers scolaires du fait des pluies précoces.

Par ailleurs, on note pour plusieurs écoles des sites investigués, une absence de clôture qui expose ces écoles à des divers risques : circulation des véhicules, passages de piétons et des animaux, toutes choses susceptibles d'obstruer les activités d'enseignement/apprentissage

« Mais, pour les établissements non clôturés, c'est un calvaire. On constate le passage des piétons, des motos, des voitures à tort et à travers. Si le responsable de l'établissement n'est pas patient ou s'il ose parler à ces usagers et piétons, il risque de se bagarrer avec ces derniers et d'autres vont même profiter pour te dire que cet espace ne t'appartient pas. Surtout si la personne est native de la localité. À mon avis c'est parce qu'il manque des sanctions face à ces comportements » (Un élu local, Doutchi, le 21/10/2022).

« Mon établissement n'est pas clôturé malgré que ce soit en pleine brousse avec tous les risques que cela comporte. Les gens entrent et sortent comme ils veulent quand ils veulent. L'école n'est pas sécurisée avec sa position à côté du Goulbi et du fadama ; il y a un « campanin in bara i, in daba », exposant les enfants à tous les risques » (Une directrice d'école primaire, Guidan Roundji, le 28/10/2022).

Il n'est pas rare de voir des véhicules et autres engins à deux roues faufiler à des vitesses excessives et traversant les cours des écoles non clôturées exposant ainsi les occupants de l'établissement à tous les dangers.

« Par manque de clôture, cette école est devenue une route pour les motocyclistes. Ils traversent l'école tout le temps que ce soit pendant les heures de classe ou non et passent avec vitesse pour éviter d'être démobolisés. J'en ai parlé aux structures de gestion de l'école mais jusque-là la pratique continue. Bien que nous n'ayons pas eu de victime, ces passages hasardeux mettent en danger la vie des élèves qui jouent des fois dans la cour » (Un directeur d'école, Tinkim, le 26/10/2022).

« Avec la proximité au goudron, assez souvent, les piétons et les motocyclistes quittent leur voie pour faufiler dans la cour surtout le jour de marché, même les animaux passent et certains se reposent même sous les arbres se trouvant dans la cour. La cour de l'école devient un couloir de passage pour les animaux. L'année passée, il a fallu que les élèves dressent une barricade de pierres pour empêcher les automobilistes qui évitent les nids de poule ou les flaques d'eau pour faufiler dans la cour » (Un responsable d'école, Magaria, le 26/10/2022).

Pire, dans la commune de Gaya, des serpents ont été retrouvés dans des cours d'écoles peu protégées, sans clôture, et comptant de nombreuses classes en paillotes.

Tout ceci dénote de la gravité et de la complexité des risques qui entourent une école sans clôture. Dans ces conditions, aucun des acteurs n'est n'a la concentration sur les activités pédagogiques. Il est donc urgent de sécuriser les écoles afin qu'enseignants et élèves se concentrent sur l'essentiel qui est l'apprentissage scolaire.

○ *On se débrouille !!! De l'insuffisance au manque total de fournitures scolaires*

La dotation en fournitures scolaires dans les écoles et centres de formation professionnelle et technique est assurée par une diversité d'acteurs. En effet, dans ce domaine, l'État occupe la première place dans la mesure où il offre ce service à tous sans distinction. Chaque année, les différentes écoles et centres de formation sont dotés d'un minimum de fournitures scolaires, de manuels pédagogiques et didactiques, du matériel et de la matière d'œuvre. Il revient aux acteurs en place de créer les conditions pour combler les gaps laissés par l'État. En ce sens, les parents individuellement pris et les structures communautaires (CGDES, APE, AME) sont mis à contribution pour mettre les élèves dans les conditions minimales de travail.

Dans la région de Maradi, l'une des difficultés qui entravent la qualité de l'éducation est l'insuffisance des manuels scolaires.

« Les fournitures scolaires sont fournies par l'État. Cette année nous avons eu une dotation en livres d'arabe et français (guide et manuel d'élèves toutes les matières) de la classe de CI à la terminale. Unicef de son côté a appuyé quelques écoles dont une seule par commune en livres d'arabes et français. Pour la répartition de cette dotation, nous allons faire la situation pour savoir si elle permet de couvrir tout le besoin, sinon nous allons demander aux directeurs de donner un livre pour deux élèves » (Un agent d'une inspection, Guidan Roumdji, le 04/11/2022).

C'est aussi le cas de la région de Zinder où les interviewés de Magaria montrent une insuffisance des fournitures scolaires.

« En matière de matériel didactiques et fourniture on peut dire que c'est passable, mais pour les livres ce n'est pas un effort de l'État. En 18 ans l'État n'a fait de dotation qu'une seule fois en livres de terminale. Toutefois, pour les fournitures c'est chaque année même si c'est en quantité insuffisante » (Un responsable d'établissement, Magaria, le 26/10/2022)

Les parents des élèves prennent habituellement en charge le reste de fournitures que l'Etat n'a pas pu assurer. Mais assez souvent ils sont confrontés à des difficultés d'accès à aux fournitures. En effet, dans certaines localités, les manuels ne sont pas disponibles sur le marché.

« A Damana on ne peut avoir des livres sur le marché, il faut aller à Niamey. Mais les cahiers sont accessibles (Un membre d'une AME, Damana, le 20/11/2022).

« Les livres et manuels sont aussi en nombre insuffisant dans les écoles. La difficulté réside dans le fait que les manuels en arabe sont des traductions du français en arabe ; ils ne sont donc pas disponibles sur le marché puisqu'ils sont confectionnés spécifiquement pour les écoles. On peut cependant, on peut trouver des documents de certaines matières (grammaire et orthographe arabe) sur le marché mais le contenu ne correspond pas forcément à ce qui est enseigné dans le programme officiel » (Un agent d'une inspection, Douchi).

L'école est devenue progressivement une structure à fonctionnement précaire. Une précarité qui s'évalue au gré des conditions des infrastructures, de la qualité de l'équipement, de la disponibilité du matériel didactique et de l'effectivité de la présence des acteurs principaux que sont les enseignants et les élèves.

○ *Manque de tables bancs dans certaines classes*

Dans plusieurs écoles, des classes sont construites et paillotes et les élèves sont assis à même le sol.

Photo n° 1 : Exemple de classe sans tables bancs dans la commune urbaine de Gaya





Source : Enquête Gaya, novembre 2022

○ *Foisonnement des réformes/innovations et confusion généralisée*

Au Niger, le système éducatif est l'un des secteurs qui subit le plus de réformes et d'innovations. En général, les réformes ont toujours comme objectif de renforcer les capacités du système à atteindre ses objectifs. Cependant, pour le système éducatif nigérien, les réformes sont considérées de plus en plus comme inopportunes et de ce fait fortement critiquées dans la manière par laquelle elles sont introduites. Si d'aucuns critiquent la manière dont elle est introduite, d'autres attaquent les motifs qui les sous-tendent, leur essence et les objectifs qui leurs sont assignés. Par contre, d'autres pensent que les réformes ne sont pas forcément mauvaises mais c'est la sélection des acteurs qui sont censés être formés sur les réformes qui est à critiquer.

« Aujourd'hui si vous voulez vous en rendre compte de la situation de l'enseignement laissez voir quand on dit qu'il y a une réforme. On fait une formation d'un mois pour les inspecteurs qui vont venir restituer aux conseillers en 3 jours. À leur tour les conseillers vont briefer les directeurs une journée et lui le praticien, le technicien du terrain, c'est-à-dire l'enseignant va être briefé sur deux heures de temps pour quelque chose qu'on doit transmettre aux élèves. Vous voyez, celui qui est en contact direct avec la cible a été négligé sur toute la chaîne et c'est de lui qu'on attend des résultats. Si on n'a pas de bons résultats, on va dire qu'il ne fait pas bien son travail. Avec cette allure on ne va nulle part » (entretien de groupe avec des enseignants, Magaria, le 03/11/2022).

« Le programme scolaire est très perturbé d'en haut, même pas à cause des problèmes de grève des enseignants, mais à des réformes introduites de manière désordonnée. Ces changements perturbent la dynamique et le rythme des enseignants ainsi que des élèves. Parce qu'à vrai dire même les enseignants ne finissent pas de maîtriser la réforme et une nouvelle intervient. On vous fait une formation et après un mois ou moins on vous dit de venir pour une autre formation non pas pour le renforcement de capacité mais pour vous dire que c'est ça qui est en vigueur » (entretien de groupe avec des enseignants, Magaria, le 03/11/2022).

Les enseignants se plaignent de ces réformes en montrant qu'ils ont de la peine à les comprendre et à les maîtriser.

« Sans cache-cache, avec ce programme on ne sait plus où aller, on est juste en train de tâtonner. Comparativement aux années antérieures où l'enseignant a un programme standard, il maîtrise le niveau de ses élèves, s'il y a un problème il sait quoi faire. Il y a lieu de faire une refonte du programme, revenir à l'ancien. Ils disent qu'il y a un programme mais à vrai dire il n'y en a pas » (entretien de groupe avec des enseignants, Magaria, le 03/11/2022).

« Avec les réformes, tout est mélangé. Dès qu'on commence un programme, il est vite changé. Ça perturbe ; l'État doit faire des programmes fixes, tout est bouleversé. Les enseignants ne reçoivent pas de formations sur la nouvelle réforme. Les enseignants ont besoin de recyclage avec les nouvelles réformes » (extrait d'entretien avec responsable de l'éducation, Magaria, le 27/10/2022).

« Aujourd'hui s'il y a un problème auquel l'éducation fait face c'est celui de cadrage mais comme ni les inspecteurs ni les autres hauts responsables ne partent véritablement sur le terrain pour rapporter cela comme problème. On fait juste du tapage sur les mass médias pour dire que des dispositions sont prises mais elles ne sont jamais appliquées. Il n'y a rien de sérieux. On doit cesser de chercher à plaire aux bailleurs. Il faut penser à aller sur le terrain pour voir ce qui se passe. Les décisions qui sont prises sont-elles mises en application ? Mais on laisse l'avenir de l'éducation dans les mains des personnes tapies



à l'ombre qui ne maîtrisent rien du terrain, c'est eux qui réfléchissent sur quelque chose qu'ils ne connaissent pas » (Un responsable de l'éducation, Magaria, le 27/10/2022).

« On n'a pas fini de maîtriser un programme, l'État introduit un autre programme. Ni les conseillers, ni les enseignants ne sont à jour par rapport à certains programmes. Car les enseignants n'ont pas été formés à la base sur ces programmes. Il faut se donner le temps d'évaluer un programme avant d'en amener un autre » (entretien du 23/10/2022, avec des enseignants du primaire à Guidan Roundji).

Finalement, l'introduction des réformes dans le programme scolaire constitue un obstacle à la qualité de l'enseignement. Même si la qualité des nouveaux programmes scolaires introduits régulièrement est diversement appréciée, il n'en demeure pas moins vrai que la plupart des acteurs interviewés considèrent ces réformes faisant partie des facteurs qui affaiblissent la qualité du système éducatif.

« Pour ce qui est de la pertinence des programmes, il faut insister sur la culture du Niger, l'Afrique après l'indépendance, les résistances africaines à la pénétration coloniale. Le nouveau programme au primaire n'est pas efficace en termes d'approche d'apprentissage. Il n'insiste pas sur la lecture et l'écriture qui constituent une dimension importante au primaire. Avec ces nouveaux programmes, il y a des élèves de la classe de 6^{ème} qui ne savent pas lire. Les programmes ont été changés, ils ne font que des mathématiques qui ne servent à rien pour les enfants, puisqu'il faut d'abord maîtriser la lecture et l'écriture. Tout est politisé, les gens ne pensent qu'à leur satisfaction personnelle » (Un responsable scolaire, Gaya, le 27/10/22).

« On ne peut pas évaluer la pertinence des programmes, parce que si vous prenez de 2016 à nos jours il y a eu trois programmes mis en œuvre, alors qu'on devait suivre une cohorte pendant le cycle primaire avec un seul programme pour pouvoir évaluer l'efficacité d'un programme. Cette situation de parachutage des programmes ne permet pas une meilleure mise en œuvre d'un programme pertinent. L'élaboration des tels programmes doit faire intervenir le concours des acteurs directs qui sont les enseignants qui sont sur le terrain. Par exemple, le fait d'enlever la syllabation en passant directement à la lecture au niveau CI rend difficile l'apprentissage aux enfants » (une autorité communale, Damana, le 16 oct. 2022).

Conclusion partielle 1 : L'introduction de nouveaux programmes a toujours été émaillée de contraintes. En effet, ce sont des programmes peu vulgarisés, le plus souvent pas tout à fait en adéquation avec les besoins des acteurs. Ces programmes sont mal compris par des enseignants qui, d'ailleurs, disposent de peu de qualification pour leur mise en œuvre. Cette multitude de réformes inopportunes ou mal conduites est l'une des causes profondes de la baisse de niveau des apprenants.

○ *La création anarchique des écoles dans certaines zones*

Aux situations précédentes vient s'ajouter une prolifération, à effet négatif, de la création des écoles dans des villages très proches. Chaque village voulant avoir son école à lui. Des écoles sont ainsi créées sans pour autant que le recrutement des élèves puisse être assuré. Dans plusieurs écoles nomades et dans certains villages sédentaires, il faut plusieurs années pour que l'école puisse procéder à un nouveau recrutement. Le petit nombre d'élèves dans les villages ne permet pas d'avoir des classes bien pleines d'élèves. Il faut alors mettre plusieurs niveaux



ensemble et attendre qu'une première cohorte avance pour penser à prendre de nouveaux élèves dans les classes inférieures. Cette situation met les enseignants dans une situation démotivante. Ainsi, aucun enseignant ne souhaite être affectés dans ces zones parce qu'elles n'offrent pas un cadre favorable à l'exercice du métier de l'enseignant.

« Les enfants préfèrent rester à la maison à ne rien faire pendant que quelques parents préfèrent confier leurs enfants à un marabout qui les tient sur place. A chaque recrutement, on n'arrive difficilement à avoir des élèves pour tous les niveaux. On n'a que deux niveaux qu'on tient toutes les années jusqu'à ce qu'ils épuisent leur scolarité avant de procéder à un nouveau recrutement. Dans les deux classes c'est à peine qu'on arrive à avoir un nombre qui permet de tenir les cours. Par exemple, cette année, nous avons une classe de 17 élèves et une autre de 21 élèves. Cela est aussi justifié par le fait que dans la localité, existent d'autres écoles dans les villages haoussa. En effet, les villages haoussa voisins de cette école ne veulent pas que leurs enfants fréquentent ici parce qu'ils considèrent que l'école est pour les peuls uniquement et que chaque village veut avoir une école pour lui. Et lorsqu'il n'obtient pas d'école pour lui, les populations préfèrent envoyer leurs enfants dans d'autres localités pour l'école au lieu de les inscrire ici» (Un directeur d'école nomade, Douthi, 04/11/2022).

Les conditions de création d'une école sont fixées par le ministère de l'éducation et comportent des normes précises. En autres normes, est la capacité de la localité à fournir une inscription régulière d'élèves d'au moins 60 enfants. Mais à des moments, ces conditions ne sont pas toujours respectées et mettent en mal la fonctionnalité des écoles ainsi créées. Cet état de fait est régulier dans les communes rurales nigériennes.

○ *La suppression du châtement corporel comme obstacle à l'enseignement/apprentissage*

Le châtement corporel à l'école longtemps pratiqué au Niger a été supprimé dans le cadre de l'assainissement de la gestion pédagogique du système. En revanche, cette suppression est aujourd'hui assez critiquée et même pointée du doigt comme étant un facteur défavorable à l'enseignement/apprentissage.

« C'est parce qu'on aime trop nos enfants. On ne veut rien qui puisse les toucher. C'est ce qui fait que maintenant ils ne font jamais ce que nous voulons et aujourd'hui, il y a un problème de délinquance qui nous guette » (Un parent d'élève, Magaria, le 27/10/2022).

Un autre enquêté d'ajouter :

« Parfois les enfants ne sont pas attentifs en classe, ils jouent en classe. Et cela est dû à l'interdiction du châtement corporel. Cette interdiction impacte négativement sur l'apprentissage des enfants et la qualité de l'éducation parce que les enfants, sachant bien qu'il y a cette interdiction, font ce qu'ils veulent, ils n'apprennent pas leurs leçons, ils viennent quand ils veulent » (des enseignantes, Magaria, le 03/11/2022).

Cette mesure, pour plusieurs enquêtés a plus de désavantage au système scolaire à travers l'effritement progressif des relations enseignants-élèves.

« Aujourd'hui avec l'interdiction du châtement corporel les enfants prennent leurs maîtres comme leurs camarades. Ils n'ont plus peur d'eux. Ce qui fait qu'ils n'apprennent pas les leçons. À notre époque tu ne vas pas oser sortir de la maison si tu n'as pas appris tes leçons parce que si tu rencontres l'enseignant et que demain tu n'arrives pas réciter tu sais ce qui t'attends. Et ça marchait bien parce que ça obligeait



les enfants à fournir des efforts. Il faut aussi ramener en même temps le symbole obligeant les élèves à s'exprimer en français » (Un leader coutumier, Mai Damoussa/Magaria, le 05/11/2022).

« Le manque du châtement corporel fait que les élèves n'ont plus peur de personne et n'apprennent rien » (des enseignantes, Damana, le 21/10/2022).

« Les enseignants usent parfois du châtement corporel pour gérer la classe. Or c'est interdit par la loi. Tu te débrouilles pour mettre de l'ordre dans la classe on te dit de ne pas frapper les enfants. Par ailleurs, il y a des enfants, même pas les frapper, "ko shahwa su ka yi" (même si tu les caresses), tu as des problèmes. Toutes ces difficultés accentuent l'hostilité envers l'enseignant » (un enseignant du primaire, Guidan Roudji, le 23/10/2022).

Un enseignant interrogé, réagit en ces termes :

« Il y avait eu aussi l'année passée, un incident entre les élèves et nous les enseignants. Un jour, les élèves s'étaient mis à nous jeter des pierres jusqu'à ce que nous fermions les classes sur nous jusqu'à l'arrivée de leurs parents. Ces élèves nous exigeaient un congé parce qu'ils sont fatigués d'étudier » (Un directeur d'une école primaire, Ouallam, le 28/10/22).

Il est important de souligner que cette question d'interdiction de châtement corporel au-delà de la complication qu'elle pose autour de l'engagement personnel de l'élève à se former, pose des difficultés majeures entre enseignants et parents d'élèves lorsqu'elle n'est pas appliquée. En effet, des entretiens révèlent que la dégradation des relations entre parents d'élèves et enseignants est liée assez souvent au non-respect de cette interdiction. Le refus pour certains enseignants d'abandonner cette pratique pourtant interdite, crée des malentendus entre certains enseignants et certains parents d'élèves qui pensent qu'un enseignant n'a pas le droit de mettre la main sur un enfant.

« Il y a aussi des parents qui viennent insulter les enseignants voire se bagarrer à cause de leurs enfants. Un jour, il y a un élève qui, juste parce que sa maîtresse l'a grondé, est parti raconter à sa maman que l'enseignante l'a frappé et à menacer de le chasser de l'école à cause de l'argent du COGES. La maman de l'élève s'est présentée à l'école en voulant se bagarrer avec la maîtresse » (Un chef de quartier, Guidan Roudji, le 22/10/2022).

« La semaine passée c'était à l'heure de la récréation et j'ai trébuché et les élèves de ma classe se sont mis à rire de moi. Ainsi, je leur ai donné une tape à chacun. Au moment où je le faisais, une des élèves était atteinte à l'œil qui est devenu rouge. Une fois rentrée à la maison elle a dit à sa maman que c'était moi qui l'avais tapée jusqu'à ce que son œil soit dans cet état. Alors, sa maman l'a raccompagnée pour venir me demander pourquoi je vais taper sa fille alors qu'il est interdit de frapper les enfants ? j'ai ainsi posé la question à la fille qui était là "est-ce qu'elle est la seule que j'ai tapée ; elle dit non. Est-ce que c'était en voulant te frapper que je t'ai tapé à l'œil et elle a répondu non. Est-ce que je l'ai fait exprès ? elle dit non. J'ai dit à la maman voilà enfin ce qui s'est passé » (Une enseignante, Magaria, le 03/11/2022).

- *Le passage automatique du primaire au collège ou la suppression du certificat*

Sur la liste des écueils des politiques étatiques dans le domaine de l'éducation figure le passage automatique des élèves au niveau de l'école primaire. Si d'ordinaire le passage au niveau primaire est connu, la transition de ce niveau vers le secondaire se faisait après une évaluation permettant aux élèves de décrocher le Certificat de Fin d'Études du Premier Degré (CFEPD)



attestant leur niveau à aller au collège. Depuis plus d'une décennie cette évaluation est retirée du système éducatif. De nos jours, la non-tenue de cette évaluation est fortement critiquée après les conséquences que cela a entraîné en termes de non maîtrise du niveau des élèves. De ce fait, des élèves n'ayant pas le niveau requis sont envoyés au collège avec comme conséquence le renvoi d'un grand nombre d'élèves dès la classe de 6^{ème}.

« À l'école primaire c'est le passage automatique sans évaluations rigoureuse puisque l'état, ce sont les taux qui l'intéressent, pas la qualité. Ce qui fait qu'il n'y a aucune certitude qu'ils peuvent tenir au collège » (Un agent communal, Magaria, le 27/10/2022).

« Nous disposons de 2000 élèves cette année ; ces chiffres étaient à 3000 l'année passée. Le problème auquel nous sommes confrontés ce sont les cas des redoublements et exclusions surtout au collège. Dans les classes de 6^e et 5^e, on nous envoie des élèves qui ne savent même pas lire encore moins écrire leur nom. Le taux d'exclusion est tellement élevé qu'on a fait des arrangements pour garder certains élèves » (Un responsable administratif d'un lycée, Guidan Roumdji, le 27/10/2022).

« Relativement à la qualité, il y a une faille dans ce sens. Les supports pédagogiques qui sont d'usage ne permettent pas une bonne acquisition et assimilation. Ce sont des livres « Pour lire et pour écrire », or ce genre de manuels n'est plus adapté. L'absence des examens de CFEPD aussi est une faille parce qu'auparavant l'enseignant quand il sait qu'il sera évalué à la fin de cycle à travers ces examens, il va mettre plus de sérieux à enseigner pour avoir des bons résultats » (un responsable de l'éducation, Magaria, le 28/10/2022).

Cette réforme, si elle a atteint son objectif de maintien des élèves à l'école, a eu pour effet, la baisse drastique de niveau général des élèves en secondaire. En effet, le passage automatique a introduit des élèves de faible niveau dans le secondaire émoussant de fait toute volonté de persévérer.

○ *La pléthore des effectifs/massification entrave la qualité de l'éducation*

La construction des classes en pailote constitue une alternative des acteurs de l'éducation pour combler le déficit en classe en matériaux définitifs. Cette stratégie permet aux écoles de gérer leurs effectifs et de continuer les cours en attendant une construction des classes en matériaux définitifs.

« La majorité des écoles sont confrontées à un problème de surnombre, or cela constitue une entrave à l'action de l'enseignant. D'abord sur le temps d'évaluation et de correction des copies. Pour une classe qui a environ 80 élèves à supposer que chaque copie va prendre 2 minutes de correction, ça peut prendre énormément de temps. Cela fait que les enseignants ont même peur de faire de devoir ou d'interrogation à cause de la pléthore des copies par crainte d'accuser de retard dans leurs cours. Cet état de fait empiète sur le calendrier et la qualité de l'enseignement. À la fin du semestre ou de l'année l'enseignant n'a pas fini son programme » (Un enseignant, Magaria, le 26/10/2022).

A Douthi par exemple, l'équipement des ateliers pour la filière EF semble insuffisant car on rencontre des centres qui disposent seulement de trois machines pour un besoin de 15 machines pour un effectif qui dépasse 100 apprenants. C'est en ce sens qu'une enquête dit :

« Cependant, pour notre formation nous faisons face à un problème de manque de matériel de travail. On est souvent deux voire trois personnes à utiliser une seule machine à coudre. Ce qui fait que tu peux venir aujourd'hui et retourner à la maison sans pour autant avoir accès à une machine pour les applications. Il faut revenir demain pour cela. Cette année en termes de fournitures scolaires nous avons



reçu un cahier de 100 pages par apprenant et un Bic. Ce qui n'est pas suffisant pour l'enseignement qui nous est donné » (Une apprenante, Douchi, Le 25/10/2022).

De ce précède, on constate qu'une pluralité de facteurs concourt à impacter la qualité de l'éducation. On note entre autres le passage automatique du primaire au collège, la massification des classes, la baisse de niveau, le manque de vocation des enseignants et la non-conformité du support pédagogique.

- *La contractualisation : du manque de vocation de l'enseignant à la baisse de niveau de l'apprenant*

Tous les acteurs parlent du manque de vocation des enseignants qui, étant dans l'enseignement par contrainte, par manque d'occupation souhaitée et non pas par vocation, ces derniers ne cherchent pas à se perfectionner afin de faire des performances.

« Un autre aspect qui réduit la qualité de l'éducation c'est la question des enseignantes qui ont en grande partie un bas niveau. On voit du tout. Certaines enseignantes achètent des cahiers de préparation. Il suffit de les mettre en confiance elles vont te dire même ceux qui leur font la préparation. On n'a même pas besoin de vous dire, dès que tu vois le cahier très bien préparé tu sais que ce n'est pas elle qui a fait ça. Il n'y a pas de renforcement de capacités pour les enseignants. Pour faire face à ce problème on choisit de faire d'encadrement pédagogique puisque c'est tout ce qu'on peut faire. Il vaut mieux les encadrer que de les remplacer parce que si on les remercie on ne sait pas quel type on va recevoir et surtout que certaines ont des maris fonctionnaires qui travaillent ici. Mais le véritable problème de l'éducation c'est qu'il n'y a que des rejets dans l'enseignement, les compétents qui ont la vocation d'enseigner quittent de plus en plus, soit en retraite soit ils convergent vers la politique. L'année passée lorsque nous avons décidé de faire un suivi craie en main, on a décelé 25 enseignants qui ne méritent au grand jamais d'enseigner parce que ne maîtrisant ni la méthode ni le programme. Il y a une baisse de niveau criarde, on se demande même comment ils ont fait pour obtenir le Brevet ou le BAC » (un responsable de l'éducation, Magaria, le 27/10/2022).

Par ailleurs, il faut noter aussi que le nombre pléthorique des classes en paillotes constitue un grand retard pour la rentrée des classes. Ce qui joue sur le programme scolaire annuel. Par exemple, la rentrée scolaire de l'année 2022-2023 qui est prévue pour le 03 octobre n'est pas encore effective dans certains établissements à la période de l'enquête car il n'y a pas encore les classes en paillote.

- *Les COGES / CGDES, une appropriation controversée des structures de gestion scolaire*

Les comités de gestion figurent parmi les principales structures collégiales de gestion des établissements primaires et secondaires. Mais leur mauvaise appropriation par les différents acteurs entraîne des pratiques qui contrastent avec les règles de bonne gouvernance. En effet, l'acquiescement des frais de cotisation du comité de gestion est à la fois une obligation pour tous les élèves mais un enjeu de taille pour les responsables. Ces frais s'élèvent à 500F pour le primaire et 2000F pour le secondaire et leur non-paiement peut priver les élèves de certains avantages voir les exposer au renvoi.

« Le COGES collecte une cotisation de 2000F/élève/an. Après versement, l'élève a un reçu pour avoir les cahiers. Ces frais sont utilisés pour confectionner les tables bancs, les bancs, payer les seaux d'eau,



de la craie, pour imprimer et photocopier les épreuves. En fait, les problèmes mineurs ne doivent pas exister dans l'établissement » (des élèves à Guidan-Roundji, le 26/10/2022).

Cependant, ces comités se détournent parfois de leur mission de contribuer au développement de l'école.

« Il y a des conflits entre les membres des COGES et les enseignants qui les accusent d'une mauvaise gestion des fonds mis à leur disposition pour uniquement servir l'école. Par exemple, il y a des cas de détournements et d'emprunts non remboursés par des enseignants et cela leur vaut la colère des parents d'élèves qui cotisent leur argent » (Un enseignant d'un CES, Gaya, octobre 2022)

Il y a des COGES qui sont fonctionnels mais qui ne sont pas transparents car ils prennent 2000f par élèves mais c'est seulement des seaux qu'ils payent avec ces sous, on ne sait pas ce qu'ils font avec le reste des fonds. Ces COGES n'apportent aucune contribution dans l'amélioration des conditions de l'école car on n'a jamais vu une seule fois où on dit que c'est le COGES qui a amené une telle aide pour l'école (Un adolescent scolarisé, Damana, le 23 octobre 2022).

« Généralement c'est quand l'argent passe qu'il y a des problèmes entre directeur et villageois. Ces derniers estiment que c'est leur bien, et ils doivent pouvoir en disposer à leur guise alors qu'il y a des directives qui sont données au directeur qu'il est obligé de suivre » (Un responsable administratif à Guidan Roundji, le 25/10/2022).

En pratique, les fonds qu'ils collectent auprès des parents d'élèves sous forme de cotisation annuelle ne sont pas toujours utilisés dans le sens de l'amélioration des conditions de vie des élèves comme la construction des classes en paillotes et des classes améliorées, les réfections des tableaux, l'achat de craies et bien d'autres matériels scolaires sont souvent utilisés à des fins personnelles. En revanche, on observe plusieurs cas réels ou de soupçons de détournement dont se plaignent les parents d'élèves même si par ailleurs, ces derniers sont représentés au sein des COGES et CGDES.

Pour les élèves, les frais de COGES constituent une source de frustration et de discrimination. En effet, dans certains cas, tout élève ayant manqué à l'obligation de s'acquitter de ses frais est expulsé de la classe jusqu'à la régularisation. A titre illustratif un élève affirme :

« Si l'élève ne paye pas le COGES, il sera chassé de la classe jusqu'à ce qu'il trouve les frais. Mais on ne trouve pas des élèves ayant abandonné à cause des frais de COGES. L'administration ne donne pas de bulletin à un élève qui n'a pas payé les frais de COGES. "Pour moi ce n'est pas une bonne chose de retenir le bulletin de l'enfant parce que certains, leurs parents n'ont pas les moyens pour payer les frais. L'élève quant à lui n'a pas un travail qui peut lui procurer de l'argent. Parce que quand on refuse à l'élève d'accéder à la salle, ses camarades peuvent le devancer et il sera en retard par rapport aux autres. Il peut se sentir gêné dans la salle si toutefois il est le seul à ne pas pouvoir payer les frais de COGES par manque de moyens » (Un adolescent scolarisé, Damana, le 23 octobre 2022).

Si le cadre d'une gestion concertée de l'école bénéficie d'un cadre institutionnel, la participation communautaire dans les faits, reste tributaire d'un fonctionnement peu effectif selon les localités, une perception différenciée de l'utilité des différentes parties prenantes mais aussi du rôle de chaque acteur.

« Plusieurs parents ne comprennent pas ce qu'est le COGES, on leur explique que c'est une opportunité pour eux d'avoir un œil regardant sur la scolarité de leurs enfants. Cela leur permettra d'agir en faveur de l'éducation de leurs enfants, formuler et régler les plaintes sur tout ce qui ne marche pas à l'école.



Mais fort malheureusement, ils ne sont pas nombreux à être intéressés par l'offre. Vous invitez les parents d'élèves à une réunion, ils ne viennent pas ; même les réunions de renouvellement de bureau, les parents n'y participent pas. Par exemple, l'année passée, on n'avait pas 20 parents qui étaient à la réunion, bien que nous ayons passé l'information à la radio. Pourtant, les gens parlent beaucoup, les parents disent donner de l'argent sans savoir les usages qui en sont faits. Nous suivons le fonctionnement des écoles pour contribuer à la gestion. Nous vérifions également les plaintes des élèves. Pour avoir de l'argent, le COGES a décidé de précipiter les cotisations des élèves, mais quelqu'un est allé dire ça au DDEN, il a appelé le proviseur pour lui dire d'y renoncer. La direction n'a pour mission que de montrer à l'élève sa classe, et ses enseignants. L'État a certes dit prendre les cotisations mais n'a pas dit de les contraindre » (Un membre de COGES, Guidan-Roundji, le 27/10/2022).

Ainsi, au-delà de toutes les critiques, il est important de souligner que les structures communautaires (AME, APE, CGDES) jouent un rôle important dans l'offre éducative des différents espaces d'investigation. Elles contribuent à la mobilisation des enfants en âge d'aller à l'école, participent à la gestion des établissements scolaires en élaborant un plan d'action annuel où les besoins sont exprimés, jouent l'intermédiation entre les acteurs de l'école et les parents d'élèves. Ce sont elles qui pilotent l'école ; elles ont les yeux ouverts sur le fonctionnement de l'école ; sans elles, l'école ne va pas fonctionner comme il se doit, a affirmé un interlocuteur. Néanmoins, elles sont confrontées à un problème de perception qui conduit à des soupçons de détournement des frais de cotisation. Ce qui a un impact sur leur fonctionnement.

Conclusion partielle 2 : Les risques internes au système éducatif qui viennent d'être examinés permettent de comprendre que le secteur de l'éducation au Niger est malade de sa gouvernance, et ceci sur l'ensemble de la chaîne de gestion. Face aux orientations nationales, les acteurs à différents niveaux développent des logiques qui mettent en difficulté l'utilisation rationnelle des ressources déjà limitées.



- ***Les risques liés aux comportements non observants***

Le système éducatif est avant tout un espace de production de pratiques diverses parfois non conformes aux normes officielles. En effet, certains acteurs internes développent parfois certains types de comportements qui, non seulement contrastent avec les règles mais aussi peuvent influencer négativement les activités d'enseignements/apprentissages

- *Les violences basées sur le genre (VBG) exacerbent la précarité de la scolarisation des filles*

Il s'agit de toutes les formes de harcèlements en milieu scolaire subies par les élèves. Ces harcèlements renvoient à toutes formes de relations entretenues entre enseignants et élèves ou entre élèves contre la volonté expresse d'une des parties. On peut relever deux principaux types de harcèlement qui peuvent impacter sur la scolarité des élèves : les relations enseignants et élèves filles et les relations entre les élèves filles et garçons.

Le harcèlement des enseignants sur leurs élèves filles est une pratique qui se fait souvent dans la cour de l'école. Dans ce cas de figure, l'enseignant abuse de son pouvoir que lui accorde l'institution scolaire pour avoir l'accord verbal de son élève. Ainsi, l'attribution des notes de classe après les évaluations, constitue une des stratégies utilisées afin de maintenir la fille dans la relation.

« Dans notre classe, un jour l'enseignante était absente. Une autre enseignante qui nous a vu dehors nous a dit de rentrer dans la classe pour réviser ou nous exercer. Quand on était rentrée dans la classe, certains garçons de la classe ont fermé la porte et menaçaient de nous frapper jusqu'à dire « a tchi douhou ». On s'était mises à crier et une enseignante était venue à notre rescousse. Dans cette débandade, une élève a été blessée au bras. On a aussi dans notre classe un garçon qui pose ses pieds sur les filles et aime s'adosser sur elles. J'ai une amie à l'école qui se faisait draguer par un camarade, elle l'a recalé en lui disant de la laisser tranquille qu'elle n'est pas à l'école pour l'amour. Depuis ce jour, dès qu'il la croise dans la cour de l'école, il la traite de « karouwa » (prostituée) » (des adolescents scolarisés, Guidan Roumdji, le 01/11/2022).

Cependant, ce ne sont pas seulement les filles qui sont victimes d'abus. Les garçons aussi en sont également victimes. Chez eux, c'est la loi du plus fort ou du plus grand. Les grands veulent imposer leur supériorité aux plus petits et ils pensent que c'est en les intimidant ou en les frappant qu'ils vont réussir.

« Il y a un élève qui a été chassé du collège qu'on a ramené dans notre classe de CM2 qui nous rend la vie dure. Il nous bouscule, filles comme garçons, il nous menace et nous donne des coups de pieds sans raison valable. Il y avait un grand élève qui a été mis à genou, parce que j'ai ris de lui avec d'autres élèves de la classe, il m'a enfoncé un stylo dans le nez, j'ai beaucoup saigné » (des adolescents scolarisés, Guidan Roumdji, le 01/11/2022).

« Il y a ceux qui lorsqu'ils ne sont pas satisfait de la décision de la surveillance peuvent choisir de se faire justice d'eux-mêmes. Parmi les élèves il y a aussi ceux qui rackettent les plus faibles. Ils arrachent des biens matériels qui leur ont plu chez les plus faibles et les menacent de ne pas les dénoncer à la surveillance » (des adolescents scolarisés, Douthi, le 29/10/2022).

Ce rapport de supériorité entre les élèves d'une même classe résulte d'une mauvaise efficacité du système. En effet, la plupart des grands élèves sont ceux qui ont redoublé plusieurs fois dans



le cycle. A la faveur des “petits arrangements”, ils se retrouvent avec des plus jeunes qu’eux, auxquels ils tentent d’imposer leur suprématie.

- *La corruption et les diverses formes d’influences, des pratiques au cœur du système éducatif*

Les données de terrain font ressortir une diversité de pratiques ancrées dans les comportements quotidiens des acteurs du système éducatif et qui entravent son bon fonctionnement. Il s’agit des pratiques qui portent atteinte à la qualité des services fournis et l’équité dans leur accessibilité. Ces pratiques sont entre autres la corruption, la fraude à divers niveaux et le trafic d’influence.

Les pratiques corruptives sont perceptibles surtout au moment des affectations du personnel enseignant, de leurs participations aux formations, lors des évaluations ou au moment des examens (passage et maintien des élèves), etc. Ces pratiques sont de plus en plus ancrées dans les comportements quotidiens des communautés qui l’acceptent et peut être qui l’encouragent. A cet effet une enseignante explique :

« Personnellement, j’ai perdu un enfant en 2019 à cause de ce phénomène de corruption. J’étais enseignante de l’école Diakora, quand on m’a affecté à 10 km de Ouallam parce que l’inspecteur voulait emmener la femme d’un garagiste à ma place. En ce moment j’avais une grossesse avancée. Pour pouvoir aller à mon lieu de travail, mon mari enseignant à Ouallam m’a acheté une moto en disant qu’il ne donnerait jamais d’argent à l’inspecteur à cause de mon affectation. Mes allers-retours dans la chaleur sur les pistes rurales, ont certainement contribué à ce que je perde mon bébé. Je n’oublierai jamais cela. En ville si vous n’avez pas quelqu’un qui vous soutient tout de suite vous allez être remplacé par la femme d’un boss » (Une enseignante, Ouallam, le 26/10/22).

« Les affectations arbitraires sont plus fréquentes dans les écoles à cantine où les hommes politiques recommandent leurs militants. La dépolitisation de l’école ; la création abusive des écoles ou la création politiques ; le manque d’autorité des supérieurs hiérarchiques, l’inspecteur ne peut pas sanctionner un enseignant fautif de peur qu’il soit lui-même affecté » (un enseignant du primaire à Guidan Roundji, le 23/10/2022).

Les affectations ne sont pas les seuls moments d’expression de pratiques corruptives. Pour maintenir son enfant à l’école, les parents d’élèves effectuent souvent des offrandes aux directeurs d’écoles comme l’expriment ces extraits d’entretien :

« Le domaine scolaire est un monde où la corruption ne manque pas, il y a beaucoup d’études qui ont démontré cet état de fait. Il y a des élèves exclus dans une école qui sont récupérés par une autre école ; des enfants qui ont épuisé leur scolarité dans un établissement qui sont transférés dans un autre établissement. C’est quand on renvoie leurs enfants qu’ils partent négocier pour leur réintégration. Ces genres de corruption sont décelables parce que les parents viennent aussi à la mairie pour exposer leur problème, quand tu leur dis que c’est impossible, ils te racontent des cas d’enfants exclus qu’on retrouve dans d’autres écoles » (Un responsable communal à Guidan Roundji, le 20/10/2022).

De plus, lors des examens de fin d’année de BEPC ou de BAC, des pratiques non observantes sont assez fréquentes.

« La fraude ne manque pas dans le secteur de l’éducation. Même l’année passée il y a eu des enseignants qui ont été arrêtés à l’approche des examens pour fraude, c’est à Zinder que l’incident s’est produit. Mais



ici nous n'avons jamais eu de corruption. Et encore, même s'il y en a eu ici on ne peut pas le savoir car ça se fait toujours en interne, pour qu'on sache, il faut qu'il y ait un plaignant » (Un leader coutumier, Tinkim, le 26/10/2022).

Dans le même ordre d'idées, un responsable de l'administration scolaire de Doutchi s'exprime en ces termes :

« C'est une forme de corruption morale voire sociale qui fait que les enseignants sont contraints de laisser ces élèves passer sans le niveau. Et le système d'évaluation en lui-même ne permet pas une bonne sélection puisque tout le monde sait maintenant que ce sont les directeurs qui organisent et décident des résultats. Et c'est en cela que réside la difficulté de ce système d'évaluation contrairement au système d'évaluation par examen où les épreuves sont nationales et sont proposées par des acteurs qu'on ne connaît pas. Actuellement lorsqu'un directeur veut faire son travail correctement comme cela se doit, c'est sa compétence qui est remise en cause. On a un cas ici qui appelé *mai matsala* parce qu'il tient à faire son travail sans favoriser quelqu'un » (DDEN, Doutchi, le 19/10/2022).

Le phénomène de réintégration des élèves exclus dans des établissements publics est aussi un autre moment d'expression des pratiques corruptives.

« Une des filles que j'avais exclu à cause de ces relations avec les commerçants m'avait proposé un téléphone de 100.000f pour revenir à l'école mais j'ai refusé car on n'a pas besoin d'elle ici, si elle revient dans l'établissement elle va contaminer d'autres filles aux mêmes pratiques » (Un directeur d'une école de Tinkim, le 26/10/2022).

« Même les enseignants entre eux s'asseyent pour regarder la situation des élèves et font des arrangements pour ne pas les jeter à la merci de la rue. Maintenant, les parents de leur côté aussi cherchent de "alfarma" (faveur) pour leurs enfants et certains glissent quelque chose pour que leurs enfants, au lieu de redoubler ou être exclus, soient transférés dans un autre établissement sans mentionner qu'ils redoublent » (un parent d'élève, Magaria, le 04/11/2022).

« Il faut reconnaître que maintenant les enfants des riches sont plus favorisés que ceux des pauvres à l'école. Ce sont eux qui font ce qu'ils veulent, quand ils redoublent, leurs parents leur arrangent "*sunacin karen sou ba babbaka*" (pour dire qu'ils font ce qu'ils veulent). Aussi, nous pensons que "*anasaida ma masu kudi karatun mu*" (on vend aux enfants des riches nos études) » (des élèves du collège, Guidan Roudji, le 03/11/2022).

Ainsi, parmi les vices du système éducatif actuel qui ressortent des données de terrain, il y a les formes de manipulation de note et de transferts qui se passent entre les parents d'élèves et les enseignants ou entre les enseignants et les élèves. Les arrangements entre élèves et enseignants pour négocier des notes de passage qu'ils monnayent. Il y a des enseignants qui se laissent dominer par leurs sentiments d'appartenance en disant c'est un parent, c'est un neveu donc, "*agyara*" qui veut dire en langue haoussa "*arrangement*".

○ *Les rapports entre acteurs internes de l'école : une diversité de violences*

Les violences verbales comme les insultes de certains enseignants à l'encontre de certains élèves, la mise à la porte, l'humiliation des élèves par les enseignants pendant les cours, et certaines violences physiques comme les gifles dans la salle de cours sont entre autres pratiques qui ressortent des entretiens et qui poussent certains élèves à abandonner l'école, et ce au niveau primaire ou même secondaire. Un élève âgé de 20 ans dit dans un focus groupe avec ses collègues scolarisés ce qui suit :

« Certains enseignants nous empêchent de rentrer dans leur classe parce que nous avons une coiffure qui ne leur plaît pas, ou même quand nous entrons, ils nous disent à la porte [exclure un élève du cours]. Il y a aussi des enseignants qui ont un principe. Eux, dès qu'ils entrent en classe, aucun élève n'entre après. Parfois il y a aussi des violences verbales à notre rencontre. Il y a ceux qui nous insultent « suna zagin mu » [1] [...]. Nous n'aimons pas ces insultes et ces humiliations » (extrait d'un focus groupe du 22 octobre 2022).

Les écoles de la zone enregistrent des cas de blessures liées aux bagarres fréquentes entre élèves et rarement entre élèves et enseignants.

« Dans la classe, certains garçons à l'absence de notre madame nous harcèlent. De fois, ils se déshabillent en ne laissant que leurs shorts et nous demandent de venir pour faire le rapport. Quand nous voyons cela, c'est la peur et la fuite pour être hors de la classe parce qu'ils ne peuvent pas nous suivre par peur d'être vu par le directeur » (entretien de focus avec des adolescentes scolarisées le 27/10/22).

Dans certains milieux investigués, c'est la loi du plus fort ou du plus grand qui domine à l'école. « Les grands mangent les petits !!! ». Les grands veulent imposer leur supériorité aux plus petits et ils pensent que c'est en les intimidant ou en les frappant qu'ils vont réussir cela.

« Il y a un élève qui a été chassé du collège qu'on a ramené dans notre classe de CM2 qui nous rend la vie dure. Il nous bouscule, filles comme garçons, il nous menace et nous donne des coups de pieds sans raison valable. Il y avait un grand élève qui a été mis à genou, parce que j'ai ris de lui avec d'autres élèves de la classe, il m'a enfoncé un stylo dans le nez, j'ai beaucoup saigné » (des adolescents scolarisés, Guidan Roumdji, le 01/11/2022).

Conclusion partielle 3 : La vie scolaire regorge en son sein des formes plurielles de risques qui impactent fortement le système scolaire dans sa globalité. Les pratiques non observantes décrites dans ce sous chapitre contribuent à la dégradation de la qualité du système éducatif nigérien. Ces pratiques encouragent la médiocrité et découragent les performances des acteurs principaux de l'école que sont les enseignants et les élèves. Le souci majeur est leur tendance à s'étendre sur l'ensemble des échelles de la gouvernance éducative.

3.2.2 Les risques externes aux systèmes éducatifs des sites d'étude

L'analyse des résultats de la recherche permet de dresser une série de risques externes au système éducatif mais ayant de forts effets sur son déroulement. Il s'agit des risques autour des élèves (filles et garçons), des risques liés aux facteurs sociaux (les conflits), ceux liés au contexte d'insécurité nationale et enfin ceux relevant des aléas naturels.

- ***Les mariages précoces ou forcés et les grossesses, un frein à la scolarisation de la fille***

Les questions du mariage des filles et particulièrement celui des jeunes filles scolarisées donnent l'occasion de saisir dans un premier temps la conception locale autour de la scolarisation, puis comment le phénomène de mariage précoce ou forcé se présente comme un élément social qui impacte à la fois la vie scolaire d'une partie des filles et la construction d'une position défensive et de protection d'une image de soi chez les parents de filles.



« Une élève du niveau 3^e dans un collège à Ouallam a accouché des jumeaux suite à une césarienne. Elle n'a pas pu se présenter au BEPC de la session 2022. Une fille du Collège d'enseignement technique s'est mariée en classe de 5^e et elle a abandonné l'école. Pour la migration, un des élèves est parti en migration à Accra au Ghana l'année passée » (Une parente d'élèves, Ouallam, le 02/11/2022)

« Souvent ce sont même aux filles qu'on met l'idée de ne pas performer à l'école dans l'objectif d'être renvoyées et enfin pouvoir se marier. Cela c'est parce que les gens ont une certaine crainte de ce qui peut arriver si on refuse le mariage à une fille. Les parents se trouvent partagés entre les sanctions contre le mariage et la volonté de ne pas faire courir à leurs filles le risque d'une grossesse hors mariage » (Un responsable de l'administration scolaire, Douthi, le 19/10/2022).

« Le mariage précoce c'est vraiment une réalité ici, et cela constitue une des causes d'abandon dans cette zone. C'est vrai qu'il y a des sensibilisations mais ça reste à faire. L'année passée il y avait une élève du CM2 dont le parent voulait donner en mariage, mais nous sommes intervenus pour expliquer aux parents et au fiancé même les risques liés à ce mariage. On l'a convaincu de la laisser encore grandir avant de faire le mariage. Et comme ça on a eu à reporter certains mariages voire à les annuler » (un responsable de l'éducation, Magaria, le 10/11/22).

Parmi les stratégies qui se développent pour contourner le dispositif de contrôle et de vigilance, le recours au transfert scolaire est couramment évoqué par les enquêtés. En effet, les grossesses sont un frein pour la scolarisation des filles. Les filles, comparées aux garçons sont systématiquement considérées comme très vulnérables et cela nourrit une certaine peur qui abrite les parents qui choisissent alors de donner en mariage la fille très tôt, que de la laisser courir le risque d'une grossesse non désirée (hors mariage).

« Les communautés perçoivent l'école comme un risque pour les filles qui sont inscrites. La réticence est l'un des facteurs qui freinent la scolarisation de la jeune fille par peur que cette dernière soit confrontée à des risques comme grossesse et viol. Face à cet état de fait, les parents préfèrent donner leurs filles en mariage précocement » (Un agent des STD, Douthi, le 24/10/2022).

« On ne peut pas empêcher les parents de marier leurs filles parce que l'État que nous représentons ne peut prendre aucune précaution pour empêcher que ces filles ne tombent enceintes. Seulement on a plus de cas de mariage précoce que de mariages forcés » (un inspecteur de l'enseignement, Gaya, octobre 2022).

« Dès que les parents trouvent quelqu'un de bien, même si c'est partiel, on lui accorde la main de la fille. Le plus souvent, l'administration n'est pas informée parce qu'ils savent que nous allons avertir la hiérarchie. Les paysans sont devenus très malin maintenant » (Un inspecteur de l'enseignement, Guidan Roudji, le 25/10/2022,).

Si cette situation affecte plus ou moins la perception de l'école, le taux de scolarisation des jeunes filles reste important. Dans les niveaux inférieurs, les filles sont plus nombreuses que les garçons. C'est là aussi qu'elles commencent à avoir des signes de puberté et que leur scolarité commence à être menacée. Le nombre de filles à l'école baisse et le risque d'abus et d'exploitation augmente. Les filles semblent plus vulnérables et moins matures entre le primaire et le collège ; c'est lorsqu'elles arrivent au lycée que leur scolarité est prise au sérieux et donne un certain espoir de réussite. Les filles, elles-mêmes, à ce stade ne pensent plus au mariage et peuvent se concentrer aux études.



Les conflits familiaux et inter familiaux sont des phénomènes qui peuvent entraver la scolarisation des enfants. Il s'agit ici de faire l'étalage des conséquences des divorces sur la scolarisation des enfants.

Ainsi, en cas de divorces, les élèves, notamment ceux du primaire, suivent le plus souvent leurs mères qui quittent la localité où se trouve leur école. Même s'il existe quelques cas rares de transfert qui sont faits pour que la scolarité de l'enfant puisse continuer une fois arrivée à sa nouvelle destination, il arrive qu'il y ait des difficultés du point de vue de l'intégration sociale des enfants dans les nouvelles localités.

« Le cas des divorces des parents est aussi un facteur de perturbation pour l'enfant, souvent l'enfant suit sa mère et abandonne l'école. Il arrive qu'on suive l'enfant pour qu'on lui trouve un transfert pour qu'il continue ses études là où sa mère va l'emmener » (Un responsable d'école, Damana, le 19 octobre 2022).

Conclusion partielle 4 : Pour les parents, les mariages précoces constituent des réponses aux grossesses non désirées des élèves filles. Pourtant, plus les filles sont mariées précocement et plus difficile sera leur maintien dans le système scolaire. Ce qui annihile tous les efforts en termes de scolarisation de la fille. Mais les parents deviennent résilients face à des mariages précoces dont ils ont la responsabilité en procédant à des transferts pour éviter la dénonciation auprès de l'autorité administrative.

Talla, yan zinariya, yan kabu-kabu des pratiques à fort risque pour la scolarisation des enfants

Le *talla* par les élèves est devenu un phénomène récurrent dans les sites étudiés. Ce phénomène concerne à la fois les filles et les garçons qui sont utilisés par leurs parents dans le petit commerce notamment dans la vente ambulante de produits de consommation. Les garçons sont plus concernés par la vente de l'eau fraîche mise en sachets et les filles pour la vente de la boule (*fura*) dans les marchés ou utilisées dans la petite restauration dans les marchés et gares de la place.

Dans la conception locale des milieux investigués, et celle des parents particulièrement, cette pratique permet de se procurer des revenus et pouvoir subvenir aux besoins de la famille. Lorsque ces filles ne sont pas maintenues à la maison pour se consacrer exclusivement aux tâches ménagères, elles doivent, même lorsqu'elles sont élèves, faire le marché pour les parents pendant les moments creux des cours (récréation, avant le début des cours).

« Il y'a des filles qui continuent de faire du petit commerce jusqu'au collège. Il y a celles qui vendent de la boule pour les parents bien qu'elles soient à l'école. Souvent ce sont les mères qui font ça et elles disent que c'est parce que les pères sont partis les laisser avec des enfants à prendre en charge. Mais généralement, c'est une activité qui se transmet à travers les générations. Ce sont les mères qui ont commencé, et puis les filles prennent la relève et lorsqu'elles deviennent grandes ce sont les plus petites qui prennent » (Un acteur de syndicat, Douchi, le 02/11/2022).



Les discussions autour des risques à l'accès des enfants à l'école montrent que la pratique du *talla* est un grand frein à la scolarisation des enfants surtout dans les sites de Gaya, Doutchi, Guidan Roumdji et Magaria. A cet effet, un membre CGDES, Guidan Roumdji explique en ces termes : « Plusieurs femmes empêchent leurs filles d'aller à l'école pour la pratique du *talla*. Ce phénomène est amplifié par le *talauci*, la pauvreté des parents » (Entretien du 27/10/2022).

« La pauvreté des parents est un obstacle à l'accès des enfants à l'école. Les femmes exposent leurs filles à la vente pour gagner de l'argent. On voit ces filles circuler dans la ville et dans le marché en train de vendre divers produits (awara, arachides, criquet, tuwo, galettes, plumpy ...) » (Un leader coutumier, Guidan Roumdji, le 22/10/2022).

Le *talla* est une pratique initiée par les femmes pour préparer le trousseau de mariage de leurs filles. Si la fille veut avoir des meubles de qualité pour son mariage, elle doit être dynamique dans la pratique de *talla* et rapporter le plus d'argent dans la famille.

« Cette vente est un moyen pour la maman d'économiser de l'argent pour l'achat des futurs meubles pour sa fille. Chez nous, quand une fille se marie, les meubles qui lui sont dédiés sont exposés à la vue de tous pour les appréciations. Pour préparer ce moment crucial, les mères vont exposer leurs filles à des « *talla* », ce qui va avoir un effet négatif sur leur scolarité » (Un leader coutumier, Guidan Roumdji, le 25/10/2022).

Mais, le *talla* n'est pas seulement l'apanage des filles, il y a également des garçons qui en font pour gagner de l'argent pour le compte de la famille. Cette pratique ne permet pas aux enfants scolarisés de se concentrer comme le signalent beaucoup d'enquêtés :

« La recherche de l'argent pousse certains parents à exposer leurs enfants à la vente. Les élèves qui font ça ne peuvent pas étudier sérieusement, on ne peut pas associer la recherche de l'argent aux études. « *dala na bata yara* » (l'argent détruit les enfants) dans le sens où ils seront accros à la recherche de l'argent au point de ne plus accorder d'importance aux études » (Une parente d'élève, Guidan Roumdji, le 31/10/2022)

« La pauvreté des parents est à la base de la pratique du *talla* des enfants. « *Talla na da matsala* » c'est un problème et ça ne permet pas à un enfant de se concentrer en classe. Le manque de moyens des parents nuit à la scolarisation de leurs enfants » (des adolescents non scolarisés, Dan Dajin Makao Guidan Roumdji, le 02/11/2022).

On peut aisément déduire de ces propos qu'il est difficile de concilier le *talla* et les études, surtout si c'est le choix des parents. Cette pratique de *talla* vient le plus souvent au désengagement du chef de famille dans la prise en charge des besoins de son ménage, laissant ainsi cette tâche aux femmes. Plusieurs enquêtés ont évoqué ce fait :

« Il y a l'irresponsabilité de certains hommes qui laissent la gestion de leur famille aux femmes. Cette situation pousse les femmes à s'investir dans le petit commerce et n'hésitent pas à entraîner les filles dans cette activité. Ces dernières, bien qu'inscrites à l'école, font aussi les rues et le marché pour faire du *talla* » (Un leader coutumier, Guidan Roumdji, le 25/10/2022,).

« Il y a parmi nous celles qui font des petits commerces pour subvenir aux besoins de la famille. Nous vendons pour nos mamans et elles nous donnent l'argent de la récréation dans ce qu'on vend. Nous vendons des Dan watche, Sala, Kassey Le commerce nous empêche des fois d'aller à l'école surtout si on se fatigue » (Entretien réalisé le 31/10/2022 à Tinkim).



La pratique des activités domestiques et commerciales ne sont pas compatibles avec la réussite scolaire lorsque celles-ci sont exercées les jours ouvrables. Au-delà de l'habitude d'accès à des ressources financières qu'elles créent chez l'élève, elles engendrent les retards, les absences et même les abandons scolaires. Elles bloquent le développement de l'esprit réflexive chez l'enfant et le conduisent plutôt à la migration de travail.

- *Les conflits locaux*

Les conflits locaux sont omniprésents dans le monde rural nigérien. Mais leur nature et leur ampleur varient selon les communes. Les conflits les plus transversaux dans les sites d'étude sont ceux qui opposent les agriculteurs aux éleveurs. Leur ampleur est fonction de leur gestion locale (chefferie coutumière) mais aussi départementale (services déconcentrés de l'Etat : FDS et justice).

Ce type de conflit, lorsqu'il perdure, crée des rapports tendus entre groupes socioculturels qui coexistent ensemble. Cette année, des altercations ont émaillé la cohésion sociale entre les éleveurs et les agriculteurs dans la commune de Douchi. Sur fond de lutte d'accès aux ressources naturelles, les conflits récents prennent racine sur une double situation d'une part d'impatience et d'autre part de préservation. Les éleveurs dont la mobilité se trouve réduite, par les groupes armés non étatiques entre le Nigéria et le Mali ne trouvent refuge que dans les espaces à vocations agricoles encore en exploitation par les paysans. Chacun des groupes cherche alors à défendre ses intérêts particuliers.

Sans être une guerre ouverte ou clairement déclarée, dans certaines zones, les rapports restent tout de même tendus entre les communautés qui créent des conséquences visibles dans les écoles. Le village de Kasko (département de Douchi) est, à ce titre, assez illustratif de la coexistence difficile mettant à mal le fonctionnement de l'école. Le CEG du village est prévu pour être alimenté par les écoles des villages environnants. Mais, l'établissement étant réalisé dans un village peul, dans le cadre d'un programme visant à susciter un intérêt particulier des nomades vis-à-vis de la scolarisation, est considéré par les autres villages environnants (des villages haoussa) comme la propriété des nomades. De ce fait, ils n'inscrivent pas leurs enfants dans cet établissement et la capacité des villages nomades à fournir des élèves ne permet pas à elle seule de faire fonctionner l'établissement. Les haoussas considérant cette école comme uniquement pour les nomades n'aident pas dans la gestion et la régularisation du fonctionnement de cette école.

« Autre aspect c'est l'analphabétisme de certains parents d'élèves notamment les nomades (kwakore peul, Kasko peul). Dans ces zones, certaines écoles ne reçoivent pas un fort taux de recrutement d'élèves parce que les parents eux-mêmes méconnaissent l'importance de l'éducation. Un père nomade préfère garder avec lui deux à trois enfants avec pour conduire les animaux au pâturage et c'est par chance qu'il laisse un seul aller à l'école. Nous avons un enseignant dans cette zone ; ça fait deux ans qu'il est seul sans recrutement » (Un agent de l'administration scolaire, Douchi, le 24/10/2022).

Par ailleurs, il existe des incompréhensions entre les acteurs de l'école (le directeur surtout) et les populations par rapport à la traversée des écoles. A Guidan Roudji par exemple, il y a très peu d'écoles qui sont clôturées, ce qui donne libre cours aux passants de frayer des chemins



pour aller à leurs occupations. Le plus flagrant, ce sont ceux qui, les jours ouvrables, traversent la cour de l'école à moto, perturbant ainsi les cours.

D'autres pratiques créent des différends entre responsables d'établissements scolaires et les populations. Il s'agit de la mise en œuvre de certaines décisions de l'Etat que sont le maintien des filles à l'école et la suppression des examens du CFEPD. Ces mesures décrédibilisent les directeurs et les mettent en conflits avec certains parents d'élèves.

« Beaucoup de parents estiment que les enseignants discriminent leurs enfants en les faisant redoubler en classe de CM2 alors qu'ils devront passer en classe de 6^e. « ka tura dan wane ka ci tura dana » tu as fait passer l'enfant d'un tel pas le mien. En deuxième instance, il y a la question du maintien des filles à l'école pour permettre de lutter contre les mariages d'enfants. De ce fait, l'enseignant se trouve entre le marteau et l'enclume. Entre des parents qui veulent marier leur fille et l'État qui veut garder les filles à l'école. Quand l'enseignant s'oppose à ce qu'on exclut une fille, c'est un problème, la population vous prend pour cible. Il y a un vrai travail à faire en amont, une fille qui redouble plusieurs fois à l'école primaire, alors qu'on a diminué son âge à son entrée. Pour les parents, son physique montre qu'elle est prête pour le mariage. Généralement ces filles « jindima jindima », redoublées plusieurs fois ne connaissent rien, c'est pourquoi les parents insistent. À un moment, il faut libérer l'élève » (des enseignants du primaire, Guidan Roundji, le 23/10/2022).

Ces genres de conflits surgissent également entre enseignants et communauté autour de la gestion d'une ressource surtout celles des projets. Les communautés veulent gérer les ressources des projets à leur guise, face à un directeur tenu de rendre compte à sa hiérarchie. De ce fait, les conflits naissent et le plus souvent, le directeur en question est affecté, laissant croire à une forte politisation de l'administration scolaire.

Une autre forme de conflit identifiée dans la commune de Guidan Roundji et Magaria est celle qui oppose deux camps de jeunes appartenant à des Fadas différents. À plusieurs reprises, des fadas de quartiers différents s'affrontent à cause d'une fille ou pour s'affirmer.

« On peut avoir dans deux clans de fadas deux garçons qui aiment une seule fille. Ils partent s'affronter à cause d'elle. Il y a certaines filles qui sont fières de voir deux garçons se battre pour elles. Ce phénomène d'amour entre jeunes est un effet de mode, les garçons ne peuvent pas rester sans fréquenter les filles » (des adolescents déscolarisés, Guidan Roundji, le 03/11/2022).

Ce type de conflit mérite d'être relevé ici du fait que les jeunes qui les composent sont le plus souvent des scolaires qui sèchent les cours pour les rendez-vous intra et inter groupes de fadas. Cette pratique prend de l'ampleur dans la ville de Guidan Roundji et Magaria et interpelle quelque peu les autorités administratives et coutumières locales, mais aussi celles de l'administration scolaire.

- *L'insécurité nationale, des attaques armées aux kidnappings ciblés*

La question sécuritaire dans le sens de la présence des groupes de violences concerne peu, de façon directe, nos sites d'investigation. Par contre, les années précédentes, les communes de Ouallam, de Douthi, de Guidan Sori et de Guidan Roundji ont été concernées par des attaques et ou des menaces des groupes de violence. La commune de Ouallam, étant frontalière aux communes de Banibangou et de Ayorou qui sont les zones fortement impliquées par la présence



de ces groupes armés violents, enregistre une plus grande psychose créée par ces groupes terroristes et pousse les enseignants à abandonner leurs écoles.

« Les crises sécuritaires ont entraîné la fermeture de plusieurs écoles dans la zone et créent la psychose et la méfiance entre les gens. Il y a beaucoup d'élèves qui ont été obligés d'abandonner l'école exposant les filles au mariage précoce et forcé et les garçons à l'exode et la migration. Même étant ici à la périphérie nous avons peur d'être attaqué par les bandits (Entretien en focus avec des scolaires le 31/10/22).

Une présidente d'AME d'une école de Ouallam souligne pour sa part :

« Ces bandits étaient venus dans notre village Kaoura kéri au moment de la prière de 14 h, ils étaient nombreux et ils nous ont menacés de quitter le village avant la prière de « magarib » (tombée du soleil). Avec les enfants et les femmes enceintes, le trajet sous le soleil a été dur. Cependant, ici nos enfants scolarisés se sentent en sécurité avec les autres acteurs de l'école » entretien du 22/10/2022.

La question sécuritaire a une influence directe au niveau de la commune urbaine de Doutchi. Elle concerne principalement les communes de Dogon kirya, de Soucoucoutane, de Dan Kassari et quelque peu la commune de Kiéché. Dans une partie du département, la situation sécuritaire a, à un certain moment, entraîné une fermeture temporaire des classes et la mobilité des familles. Dans ces communes, les enfants risquent de ne plus retrouver le chemin de l'école. Les parents partent en exode et les filles sont mariées.

« Et dans une partie du département (commune de Dankassari, Matankari, Soucoucoutane) la situation sécuritaire a, à certains moments, entraîné une fermeture de classe et la mobilité des familles. Dans ces communes, les enfants risquent de ne plus retrouver le chemin de l'école. Les parents partent en exode ou les enfants sont confiés aux grands-parents. Ces enfants finissent souvent dans la délinquance (prise de stupéfiant), les grossesses hors mariage chez les filles et le mariage précoce pour celles qui ont eu la chance de l'obtenir » (Un agent d'une inspection, Doutchi, le 24/10/2022).

Dans le milieu scolaire, cette insécurité se traduit surtout par des menaces sur les enseignants et des arrêts de cours dans les écoles. Et même si les enseignants continuent de faire cours, ils le font avec une certaine peur permanente. Ils sont toujours inquiets et craignent que ces groupes ne s'en prennent à eux dans leur travail parce qu'il y a à plusieurs reprises des écoles où des enseignants ont été menacés de ne pas faire cours. Cette situation conduit certains enseignants à perdre toute envie d'exercer leur métier.

« Ici en termes de risques nous avons d'abord l'insécurité dans certaines localités du département. Il y a des menaces sur les enseignants qui font que dans les communes rurales du département des écoles ont connu des arrêts des cours. Et même dans les écoles où les enseignants continuent de faire cours, ils le font avec une certaine peur permanente. Ils sont toujours inquiets et craignent que ces groupes ne s'en prennent à eux dans leur travail parce qu'il y a à plusieurs reprises des écoles où des enseignants ont été menacés de ne pas faire cours » (Un membre du conseil de la jeunesse, Doutchi, le 30/10/2022).

« Les risques sécuritaires sont fréquents dans les villages de la commune qui sont près de la frontière du Nigéria. Au moment fort de l'insécurité, un de nos collègues de Guidan Gaja a été assassiné par des bandits. Nous ne nous sentons pas en sécurité à l'école car il y a des risques d'enlèvement ou d'attaque. Certains de nos collègues ne restent pas dans leur village de travail, mais font des navettes pour aller et revenir » (des enseignants du primaire, Guidan Roudmji, le 23/10/2022).

La sécurité c'est aussi des groupes armés qui opèrent par kidnapping de personnes ciblées et après réclamer des rançons pour libérer la victime. Les communes de Guidan Roudmji et de



Guidan Sori sont les plus concernées par cette forme d'insécurité. En effet, la proximité avec les frontières du Nigeria favorise l'émergence de divers groupes de ce genre et qui étendent leurs interventions jusque dans certaines communes du département de Doutchi. Il y a deux types de groupes qui menacent la sécurité locale : les groupes djihadiste qui sont hostiles à l'école et les groupes armés qui se constituent d'opportunistes pour tirer profit de la peur des communautés.

« Il y a un groupe de djihadiste qui opère dans ces zones ; ils sont contre l'école et tous qui ont un lien avec l'école sont aussi menacés » (un agent de l'administration scolaire le 31/10/2022 à Doutchi).

« Dans le Nord, il y'a eu des moments des groupes viennent prélever de la *zakat* sur les populations. Et par moment ils prolifèrent des menaces à l'endroit des écoles et des enseignants. Il y a même un directeur d'école à qui une lettre de menace a été adressée. Dans cette zone, les écoles qui étaient dans cette situation ont dû suspendre leurs activités pour une durée d'environ dix (10) jours où il n'y a pas cours. Et certains enseignants étaient contraints de quitter ces villages » (Un responsable de l'administration scolaire, Doutchi, le 19/10/2022).

« Il y a le phénomène de yan kidnapping vers le Nigéria. Ça fait peur car tu penses qu'ils sont partout et peuvent te prendre à tout moment » (des filles scolarisées, Guidan Roundji, le 26/10/2022).

Le manque de scolarisation est aussi pris comme un facteur qui contribue à la dégradation de la sécurité (ta'addanci) de la région. Lorsque les enfants n'ont rien à faire, ils entrent dans les pratiques déviantes (consommation de stupéfiants, petits vols, etc.) et finissent par intégrer les groupes de violence. Mais la sécurité ne se traduit pas partout par la dégradation du cadre de vie des populations.

Dans certains milieux investigués, le déplacement des populations constitue un facteur de déstabilisation des écoles d'accueil qui, le plus souvent, ne sont pas prêtes à accueillir des effectifs pléthoriques. A Ouallam par exemple, l'arrivée de ces élèves dans les milieux d'accueil a engendré au début la pléthore des effectifs au niveau des écoles les plus proches de leur site.

« L'arrivée des élèves déplacés et réfugiés a eu un impact sur la qualité de l'éducation de nos élèves. Nous étions déjà dans l'insuffisance des classes et on nous a ajouté d'autres élèves. Ce qui a créé ainsi une surcharge et par conséquent une baisse de niveau. Surtout que les élèves venus de la brousse n'ont pas le même niveau de compréhension que les élèves de la ville » (Un responsable de l'éducation, Ouallam, le 20/10/22).

En somme, dans les sites de l'étude, hormis Ouallam, Guidan Roundji et Guidan Sori, il existe une sécurité relative en termes de présence de groupes de violence. Malgré tout, une psychose règne dans ces sites et le fonctionnement normal des établissements scolaires.

- *Les inondations et autres phénomènes de la nature*

A Guidan Roundji, il y a des parties de la commune qui sont cycliquement touchées par les inondations. Car la ville est installée dans le lit du Goulbin Maradi. Toutes les eaux de pluie sont drainées vers le Goulbi entraînant des inondations. Une seule école le SIFA est placée sur le lit du Goulbi, pour des raisons objectives, la prise en compte des filières agricoles. À certaines périodes, tous les terrains de pratique agricole sont inondés.



Par contre, dans les autres écoles, c'est la nature des infrastructures très vétustes, des paillotes simples, des paillotes améliorées, qui ne supportent pas les eaux de pluie. Beaucoup de classes se sont effondrées, pour les paillotes, il faut chaque année les reprendre. Par ailleurs, les vents violents sont aussi des causes d'effondrement des classes en paillotes et de tôles emportés.

En plus des inondations, il ressort des entretiens l'existence d'un autre type d'obstacle naturel qui influe sur l'éducation. Il s'agit du froid :

« Au fait, pendant la saison froide, les élèves de la commune de Magaria sont confrontés à des retards et absences liés au froid, notre commune fait partie des zones les plus froides du Niger et ce froid a des impacts sur le déroulement des cours surtout avec les classes en paillotes » (Une autorité municipale, Magaria, le 29/10/2022).

« En plus, on enregistre des vents violents qui impactent sur l'éducation surtout en période froide et les moments de poussière où les enfants viennent en retard ou s'absentent carrément. Souvent ce froid et cette poussière nous font tomber malades, ce qui occasionne des absences » (Une enseignante du primaire, Guidan Roumdji, le 22/10/2022).

La violence des vents et des pluies impacte fortement les infrastructures scolaires surtout, lorsque celles-ci ne sont pas construites en matériaux définitifs. La dégradation des classes ainsi engendrée met en insécurité les élèves et leurs enseignants et pousse assez souvent à une prise précoce des vacances scolaire dans l'établissement concerné.

4. Les résiliences contextuelles (stratégies endogènes considérées comme bonnes pratiques)

Face aux multiples risques contextuels auxquels est confrontée l'éducation, une diversité de stratégies sont mobilisées par des acteurs pluriels. Ces stratégies de résilience sont observées aussi bien au niveau individuel que collectif.

4.1 Des initiatives individuelles et collectives au secours pour régler le problème de fournitures scolaires

L'analyse des données empiriques fait ressortir une diversité d'initiatives aussi individuelles que collectives, mais à portées variables selon les sites.

4.1.1 Des associations communales et la diaspora, des acteurs actifs dans l'appui à scolarisation des enfants

Dans chacun des sites de la recherche, des associations et groupements d'acteurs se mobilisent par moment pour faire face aux contraintes d'accès ou de qualité de la fourniture de service de l'éducation.

Par exemple, à Magaria, l'association des anciens élèves du lycée Daoura fait des dotations des écoles en livres audit lycée. En 2021, l'école a reçu un lot de 160 livres de toutes matières confondues de la part de cette association.



A Damana, les populations se sont organisées en mobilisant les organisations communautaires (diaspora, amicale des anciens élèves et structure des vacances des étudiants ressortissants) autour de la question de l'école. Ces initiatives sont portées en majorité par des commerçants qui appuient les écoles à travers des dons en liquide (argent) et en natures (tables bancs et manuels scolaires).

« Il y a un groupe de ressortissants qui fait des mobilisations des ressources au profit de l'école. Il y a toujours des bonnes volontés qui apportent secours aux demandes de l'école » (Une autorité communale, Damana, le 19/10/2022).

« (...). Ici nous avons été gâtés par une amicale des anciens élèves de la commune de Damana et celle de Balayera. Ladite amicale nous fournit des livres, des annales et diverses aides » (Un responsable d'établissement, Damana, le 20/10/2022).

4.1.2 Les actions des mécènes

Dans les localités de l'étude, il n'est pas rare de voir des richissimes ressortissants qui prennent des initiatives pour prendre en charge des difficultés visibles ou exprimées des écoles de leur village/commune.

A Magaria, un ancien élève de l'école garçon, devenu mécène, a construit un bloc de trois classes qu'il a ensuite équipé et électrifié.

« Tu l'aurais constaté toi-même qu'il y a un manque parce que les classes en paillotes sont plus nombreuses. Ce qui fait que l'État fait 1/3 et les 2/3 ce sont les parents d'élèves et les enseignants qui se débrouillent pour le faire. Là c'est une école que tu vois tout le mur de clôture, là c'est un ancien élève et quelques volontés qui ont fait ça, il n'y a pas 1F de l'État dedans » (Un parent d'élèves, Magaria, le 04/11/2022).

A Gaya, ce sont de riches fonctionnaires ressortissants de la commune qui apportent une contribution à la prise en charge des fournitures des écoles.

« Lorsque Y D était Ministre, il a fait construire un mur de clôture au niveau du lycée LKO. De même, un officier supérieur, qui avait auparavant un cyber café, l'a fermé pour distribuer les imprimantes et les ordinateurs dans les écoles, pour faire des photocopies. Il a aussi doté des écoles en livres de lecture pour lire et pour écrire. C'était avec lui que les écoles ont connu des matériels informatiques » (Un directeur d'école, Gaya, le 27/10/22).

4.1.3 Des initiatives individuelles exemplaires

Plusieurs personnes physiques prennent aussi des initiatives dans l'amélioration de l'offre des services de l'éducation.

Face à la difficulté de paiement des cotisations du COGES à Guidan Roudji, des responsables d'établissement ont autorisé certains parents à fournir des céréales fruits de leurs récoltes en lieu et place de l'argent liquide.

« Les directeurs avertis acceptent de prendre 4 mesures de mil avec les paysans ou tout autre produit local dont les tiges de mil, les foins, etc. Il doit faire cela à temps aussi, c'est-à-dire durant les deux mois des récoltes. Pour assurer la transparence de la gestion et éviter les soupçons, les enseignants ne doivent pas garder l'argent du COGES. Il est vrai que chaque mois il gagne de l'argent mais le paysan



ne voit pas cela, il va penser que ce sont les frais de cotisation qu'il est en train de dépenser. D'ailleurs, c'est ce qui bloque le fonctionnement des COGES. Dès que le directeur s'implique dans la gestion de la caisse, il y a un problème » (Un conseiller pédagogique, Guidan Roumdji , le 25/10/2022).

A Damana, des enseignants se documentent eux-mêmes à leurs frais. Ils n'attendent pas l'Etat qui apporte peu ou pas de fournitures pédagogiques.

« Depuis un certain temps, ce sont les enseignants eux-mêmes qui se documentent du fait que l'Etat n'arrive plus à couvrir le besoin des écoles en manuel didactique » (Un animateur pédagogique Damana, le 17/10/2022).

Un directeur d'une école explique cet état de fait :

« Quand j'ai pris fonction dans cet établissement, je n'ai trouvé que 5 livres pour toute l'école » (Un responsable d'une école, Damana, le 19/10/2022).

En effet, dans la localité de Tondikandia, les fournitures sont de plus en plus insuffisantes dans les écoles publiques. Face à cette situation, certains parents font recours à leurs poches pour procurer à leurs enfants les fournitures nécessaires.

« Notre école n'a pas suffisamment de fournitures scolaires. Les cahiers sont insuffisants. Chaque élève a eu seulement trois cahiers l'année passée. Il faut que les parents achètent pour compléter. Aussi nous n'avons pas de livre. Et même à Damana les livres ne sont pas disponibles sur le marché. Il faut aller à Balleyara » (Une responsable de COGES, Damana, le 26/10/2022).

A Guidan Roumdji, pour prévenir les cas d'agression des parents sur les enseignants qui nuisent à leurs enfants, le directeur contraint les parents à passer d'abord par les structures collégiales de l'école en cas de plaintes.

« Depuis mon arrivée dans cet établissement pour éviter toute sorte de conflits avec les parents d'élèves surtout, j'établis des règles de conduites. Un parent ne peut pas s'en prendre directement à une enseignante, il faudra qu'il passe d'abord me voir ou se plaindre auprès du président du CGDES qui va venir me parler » (un responsable d'école, Guidan Roumdji, le 01/10/2022).

Conclusion partielle 5 : Les populations des sites investigués sont moins résilientes au plan individuel face à aux risques qui affectent l'école cela en raison de leur perception de l'école comme un service relevant exclusivement de la compétence de l'État. Par contre, on remarque une relative présence d'initiatives collectives communautaires et institutionnelles dans le cadre de la résilience face aux risques autour de l'école.

4.2 Les alternatives éducatives pour contourner les difficultés de l'école traditionnelle

Dans les sites de l'étude, plusieurs catégories de personnes non touchées ou exclues précocement du système formel de l'éducation sont prises en charge à travers d'autres mécanismes dont l'alphabétisation, la formation aux métiers divers ou l'éducation non formelle.



4.2.1 L'alphabétisation

Dans le volet alphabétisation, l'offre éducative se fait à travers des programmes de courte et de longue durée. Ces programmes sont mis en œuvre et financés soit par l'État, soit par ses partenaires. Les partenaires qui interviennent dans ce cadre sont : l'USAID à travers des ONG de mise en œuvre dans les communes d'intervention ; l'ONG ADL de la coopération espagnole, la croix rouge, OXFAM, etc.

Plusieurs partenaires financent les formations en alphabétisation sans pour autant prévoir d'accompagner les bénéficiaires à se prendre en charge à la fin du programme. Or, dit-on, sans pratique, les bénéficiaires vont vite oublier. Mais, ce mécanisme est pris en compte dans le programme de l'ONG Yelwa.

« YELWA est le seul partenaire qui a pensé à cela car après la phase alphabétisation, il y a un appui pour l'ouverture des centres autogérés. Nous assurons la formation, la supervision. Ce qui permet aux gens qui n'étaient pas réguliers d'être pris en charge par les autres. Et aussi de prendre en charge ceux qui n'ont pas pu s'inscrire lors des formations. Il y a un comité de gestion qui est mis en place pour coordonner les activités » (Un responsable d'une inspection, Guidan Roudjji, le 04/11/2022).

4.2.2 Les centres de formations professionnelles et techniques

Le Niger dans sa politique à l'éducation alternative a initié différentes formes de centre de formations avec l'appui de différentes coopérations bilatérales. Ces centres sont créés dans les chefs-lieux de département et/ou des communes. Il s'agit principalement des Centres de Formation aux Métiers (CFM), des Sites Intégrés de Formation Alternative (SIFA) et des Centres de Formation Techniques (CFT). Ces structures permettent aux jeunes, surtout déscolarisés et non scolarisés, de disposer d'une formation pratique pour soutenir leur auto-employabilité.

- *Le CFM, une école de dernier recours pour les pauvres*

Le Centre de Formation aux Métiers accueille les adolescents déscolarisés et non scolarisés quelle que soit leur situation matrimoniale pour une formation sur deux ans. Il existe deux catégories d'apprenants au CFM : les orientés de l'État et les inscrits libres. Pour cette dernière catégorie, les frais de formation sont fixés à 14.000Fcf avec une possibilité de payer par tranche. Les inscrits libres doivent représenter 20% de l'effectif des apprenants. Ces principes comportent beaucoup d'insuffisance dans la mesure où le plus souvent les orientés de l'État n'effectuent pas leur rentrée. Il faut donc prendre en compte cet état de fait pour accueillir plus de d'apprenants libres. A la fin de la deuxième année de formation, l'apprenant sort avec un diplôme national : le certificat de qualification professionnelle.

Cette formation comporte plusieurs filières : électricité, mécanique, réparation auto, ASP (agro-sylvo-pastoralisme), réparation cellulaires, menuiserie bois, économie familiale, plomberie, construction métallique. Les filières les plus prisées sont : économie familiale avec un paquet d'activités dont la couture, le tricotage, la cuisine. Les filières où il y a moins de monde sont la réparation cellulaire, ASP.



Ces formations sont bien appréciées par la population des communes où elles sont créées.

« L'avantage d'être formé dans le centre professionnel, tu apprends un métier qui va te servir dans l'avenir. Tu as aussi le libre choix soit de te lancer dans le monde entrepreneurial ou de travailler dans une entreprise. J'ai des amis qui me disent souvent qu'ils veulent quitter l'école traditionnelle pour s'inscrire au centre. Ils avancent des arguments selon lesquels quand tu fais l'école traditionnelle même après avoir fini, c'est difficile d'avoir un travail » (Un élève dans un centre de formation, Douchi, le 25/10/2022).

Les bienfaits de telles formations sont reconnus et partagés dans tous les sites où les centres sont créés.

- *Le SIFA, une alternative contre le chômage « zamman banza »*

Le SIFA est un Site Intégré de Formation Alternative qui accueille les jeunes déscolarisés et non scolarisés des deux sexes âgés de 15 à 35 ans. Les apprenants inscrits au site sont soit orientés par l'État, soit recrutés par un projet dont Suisse contact dans certaines communes comme Gaya ou Guidan-Roundji. La durée de la formation est de 4 à 6 mois, avec la possibilité de renouvellement, de renforcement des capacités. Il y a également des formations de courte durée (15, 20 jours par exemple) de recyclage.

Les filières enseignées au site sont : APS Agro-sylvo-pastoralisme, élevage, transformation des produits locaux (kayan galgajiya), alphabétisation. Le cours d'alphabétisation est obligatoire pour tous dans la mesure où les apprenants doivent apprendre à lire et à écrire en Haoussa.

Les difficultés rencontrées sont entre autres l'insuffisance en tables bancs, le problème d'accès à eau potable, le manque de kit aux diplômés du site. Ce qui oblige certains à rester sans occupation « zamman banza ». L'insuffisance des classes « ce que nous avons ici ce ne sont pas des classes c'est un hall » et la difficulté d'accès au centre.

« Nous faisons face à des situations qui nous surprennent parce que nous formateurs ça nous fait mal de voir que les élèves que nous avons formés ne sont pas en train de faire le métier qu'ils ont appris. Certains se reconvertissent après la fin de leur formation dans des activités comme le petit commerce, le taxi-moto par manque d'accompagnement. Nous formons des centaines par an, mais on les retrouve encore à faire autre chose que ce qu'ils ont appris. Un autre inconvénient est le jeune âge des élèves qui sont orientés dans les centres de formations, il y'a ceux qui nous arrivent ici à l'âge de 14 ans et à 16 ans et déjà ils sortent avec une attestation. Alors qu'à cet âge ils ont un diplôme dont ils ne mesurent même pas l'importance. [...] Et pendant, la formation, il y'a des exercices dont ils n'ont pas la force suffisante pour faire. Et même lors des travaux pratiques, la différence avec les grands apprenants se constate. Dans la filière électricité bâtiment il ya des élèves qui n'arrivent pas aux étaux » (Un formateur au CFM, Douchi, le 27/10/2022).

Par ailleurs, plusieurs perceptions négatives sont construites autour de ce centre et des élèves qui y sont inscrits. Par exemple, des appellations populaires sont attribuées au centre dont : CFM pour les institutionnels, centre, foyer pour ceux qui sont plus ou moins proches et école « yan jakkai » pour la population, surtout pour les élèves de l'école publique.

« C'est un centre pour ceux qui sont exclus de l'école « sai wanda aka hiddo lokol a ce kawo ». Quand les gens me disent cela, ça me fait mal « ina zin zahi », je les insulte parfois. Il y a même des apprenants qui abandonnent à cause de cela, bien qu'ils n'aient pas une autre activité, « say yawo ». *Guidan gona*



ta école toudou, bula da bula, in kasu, chejan kay, zakay, sont les qualificatifs mobilisés pour désigner le SIFA et/ou les apprenants. C'est parce que ce sont les exclus des autres écoles qui sont inscrits au SIFA, c'est pourquoi, ils sont considérés comme des « *jakkay* », qui non rien dans le cerveau. Les moqueries ne s'arrêtent pas uniquement à la parole, il y a des gens qui touchent ou tirent la tenue, tu es obligé de réagir. Nous leur répondons que c'est mieux que de rester à ne rien faire « *yahi zaman banza* ». Mais, tu ne peux pas insister parce que les enfants risquent de te suivre » (des filles apprenantes du SIFA, Guidan Roundji, le 26/10/2022).

Ces formes de perceptions constituent des risques pour ce centre car productrice de valeurs négatives qui découragent les élèves déjà inscrits et diffusent des éléments de blocage pour des futurs candidats.

- *Le Centre de Formation Technique,*

Au CET, la durée de la formation est de quatre (04) ans. Il s'agit de la 1^e, 2^e, 3^e, et 4^e année contrairement au système des lycées. En 1^e et 2^e année, on trouve 70 à 80 élèves par classe. Certaines filières telles que les mathématiques, manquent d'enseignants, même celles qui en ont, ils sont insuffisants. Ce qui ne permet pas d'épuiser le volume horaire. Par ailleurs, le matériel (poste à souder par exemple) et matière d'œuvre (le fer) sont insuffisants par rapport aux besoins exprimés.

Conclusion partielle 6 : La pluralité de centres de formation offre une diversité d'alternatives pour les jeunes et participe activement à l'amélioration de leurs capacités professionnelles en les aidant considérablement dans la lutte contre l'exode rural et l'insécurité alimentaire. L'une des limites de ce dispositif est que la plupart des jeunes ayant suivi la formation n'ont aucun prérequis professionnel et ne reçoivent généralement pas de soutien et de motivation nécessaires pour leur insertion professionnelle. Par ailleurs, des construits sociaux négatifs autour de certains centres pourraient être une occasion de blocage dans certaines localités si des dispositions ne sont pas prises.

4.2.3 Les makaranta ou enseignement coranique

Les écoles d'enseignement coranique constituent un cadre de formation qui accueille tous les élèves quelle que soit leur situation. Notre pays les classe parmi les centres de formation non formels. Mais quand on y va à la direction de l'Éducation Non Formelle, ils ne sont pas pris en compte.

Les écoles coraniques existent et ont des portées variables selon les sites. Elles sont plus expressives dans les régions de Maradi et de Zinder que dans celles de Dosso et de Tillabéri. Mais dans leur ensemble, elles sont appelées « *makarantar islamiyya* ». Elles sont de deux types : les *makarantar allo* et les *makarantar yan izala*.

Les *makarantar allo* sont les classiques, elle relève de l'enseignement coranique de type traditionnel. Auparavant, les enseignements dans ces écoles se faisaient la nuit autour d'un feu. Mais de nos jours ils se font même dans la journée. La plupart des élèves qui les fréquentent



viennent des villages environnants. Les parents donnent à un enfant un *allo* (une tablette en bois) et de l'argent de transport pour venir chez un mallan, un marabout (maître coranique). Les horaires des cours sont de 8h-12h, 14h-16h et la nuit 20h30-23h et se font tous les jours à l'exception du jeudi. En ville, ils ont obligation de se nourrir par eux-mêmes. Pour ce faire, certains pratiquent la mendicité et d'autres de petits métiers tels que le porte bagage (docker), la vente de pure-water, l'aide domestique. Ceci les rend vulnérable et les expose à des risques d' enrôlement à des formes plurielles de radicalités.

Les *makarantar yan Izala* qui peut se traduire par l'école des salafistes. Les *yan izala* sont des musulmans orthodoxes donc, sunnites. Ces écoles à la différence des *makaranar allo* sont plutôt modernes à travers l'usage de classes, de tableaux noirs pour dispenser les cours. Les apprenants reçoivent des enseignements sur le coran, les *hadiths*, le *fikhou*, la *sira* (Histoire du prophète PSL), la langue arabe. Ces apprenants sont soit des locaux, soit des allochtones, venants des villages environnants et sont sous la tutelle d'un proche parent. Généralement, les enfants qui fréquentent ces écoles sont aussi inscrits dans le système d'éducation formelle. Les frais d'inscription sont fixés à 500 par apprenant. Et chaque semaine un frais appelé « *Ihsan* » est donné en fonction du Niveau de l'apprenant.

Ces écoles coraniques, comme l'a noté Abdourahamane (2019), partagent des spécificités que sont :

- Elles font face au problème de débouchés professionnels pour les sortants
- Leurs programmes ne sont pas harmonisés et ne sont pas forcément en adéquation avec les politiques éducatives nationales (d'ailleurs il n'ya pas actuellement un programme national d'éducation coranique)
- Les manuels utilisés ne sont pas harmonisés (chaque maitre coranique utilise les manuels qu'il juge pertinent)

Conclusion partielle 7 : La particularité de ces écoles coraniques est qu'elles accueillent les enfants sans limite d'âge. Par ailleurs, elles reçoivent peu ou pas d'assistance de la part de l'État ou d'autres partenaires du système éducatif. L'apport majeur de ces écoles dans leur diversité est qu'elles aident à prendre en charge les enfants non-inscrits ou scolarisés.

4.3 Les initiatives communautaires porteuses

En termes de résilience au niveau communautaire, au cours de cette recherche, plusieurs stratégies ont été observées selon les sites.

A Doutchi par exemple, les ressortissants de la commune de Kiéché ont financé l'installation d'un forage et au CEG2 tandis qu'à Dogon Kirya, les élèves viennent du village, accompagnés par la mère de l'un d'entre eux. Ils apportent avec eux de l'argent du vivre ; ils prennent une maison avec l'argent et la femme qui est avec eux reste à la maison pour leur préparer à manger pendant qu'ils sont à l'école. Et elle les contrôle aussi pendant une semaine, et le jour du marché, une autre femme va venir avec un nouvel approvisionnement pour prendre le relais de



l'autre femme. Ceci permet de faire face au problème de tuteurs pour ces jeunes collégiens qui, sans cette initiative, finiront par abandonner l'école

A Guidan Sori, des parents s'organisent pour louer des chambres pour leurs enfants venant des autres villages pour fréquenter le secondaire. Ils les approvisionnent en vivres et engagent des personnes pour s'occuper de la préparation de leur nourriture. Ce qui les met à l'abri des allers-retours entre leurs villages et le lieu d'implantation de l'école.

Pour faire face au problème du tutorat, certains parents de Tinkim qui habitent dans les villages qui sont loin des écoles, achètent des bicyclettes à leurs enfants pour qu'ils puissent venir à leur à l'école à l'heure.

A Magaria, la "maîtresse de la cour" (de l'école) est une stratégie administrative de résilience innovante en faveur de l'école pour faire face à certaines difficultés comme les jeux violents entre les enfants, le manque de clôture et l'assiduité des élèves en classe.

A Tinkim, les élèves s'adaptent aux difficultés qu'ils rencontrent. Par exemple, les élèves du collège qui parcourent des longues distances pour venir à l'école ont développé des stratégies pour éviter la marche à pied. Ces stratégies consistent à chercher des voitures ou des motos qui peuvent les acheminer gratuitement à l'école. Bien que cette stratégie soit incertaine, elle contribue à amoindrir les souffrances des élèves. En ce sens un élève affirme que :

« Nous venons tous à pied à l'école, mais il arrive des fois à ce qu'on trouve des occasions des motos à travers les connaissances mais aussi des inconnus. Et cela est valable pour l'aller et le retour. Des fois les motos nous prennent deux à trois sur une moto » (des élèves, Tinkim, le 07/11/2022).

Il faut souligner que la marche à des longues distances fait partie des plus grandes difficultés auxquelles les élèves du secondaire du Tinkim font face. Beaucoup viennent en retard, s'absentent, voire abandonnent l'école à cause de cette marche.

Par ailleurs, d'autres stratégies de maintien des filles à l'école sont développées par les communautés. Il s'agit entre autres du transfert d'un établissement à un autre. Plusieurs parents procèdent à des transferts de leurs enfants s'ils se rendent compte d'un malaise que vivent ceux-ci dans lesdites écoles. Par exemple, un enfant exclu dans une école est réinscrit dans une autre pour continuer après négociation avec le directeur. De même, une fille qui se marie précocement, peut être transférée dans une autre école pour éviter au parent la pression du dispositif mis en place pour lutter contre ces genres de pratiques.

« Les filles peuvent aller à l'école jusqu'au CM et après, elles sont exposées au mariage. Et pour donner la fille en mariage, les communautés ont développé diverses stratégies dont les transferts d'un établissement à un autre, occasion lors de laquelle la fille peut quitter son établissement d'origine sans pour autant arriver à l'établissement pour lequel elle a demandé le transfert. Mais depuis que le chef de canton a fait de lutte contre le mariage précoce son combat et les mesures qu'il a prises, les gens développent des voies de contournement » (Un responsable de l'administration scolaire, Douchi, le 19/10/2022).



Conclusion partielle 8 : Ainsi, on comprend que la communauté n'est pas restée sans stratégies d'adaptations face aux multiples défis que leur pose la scolarisation de leurs enfants. Au-delà des stratégies individuelles isolées, des initiatives collectives de résilience sont adoptées à l'échelle des villages pour permettre une meilleure accessibilité à l'école et de meilleures conditions de vie des élèves pour éviter les abandons et renvois scolaires.



Conclusion

L'étude des risques contextuels autour du système éducatif nigérien intervient dans un contexte assez crucial pour l'école. En effet, aujourd'hui les principaux indicateurs de performance du système scolaire ne sont pas reluisants. D'ailleurs, la plupart des documents stratégiques de l'éducation au Niger (PSEF, PTSEF) mettent en exergue un accès limité aux services de l'éducation, une précarité des infrastructures scolaires largement dominées par des classes en paillotes. A cela s'ajoute un déficit criard de la qualité des enseignements/apprentissages avec des effets tant du point de vue interne que sur le plan de l'efficacité externe. En particulier, la stratégie nationale de réduction de vulnérabilité de l'éducation (2020), met en lumière des difficultés en termes de gouvernance car, il a été prouvé que les capacités de pilotage sont limitées face à une organisation institutionnelle de plus en plus complexe impliquant des acteurs, des logiques et des stratégies diverses.

Aujourd'hui en plus des risques naturels traditionnels liés notamment aux changements climatiques et autres catastrophes naturelles, depuis 2011, l'instabilité sous-régionale couplée aux menaces djihadistes dont le Niger fait l'objet, constitue un puissant facteur qui influence la délivrance des services de l'éducation.

La présente Analyse Rapide des Risques liés à l'Éducation (RERA) menée dans les 4 régions remet sur la table les problèmes généraux de l'éducation évoqués ci-haut. Mais cette analyse met en relief certains risques propres aux sites investigués.

On retient principalement :

- le système éducatif local est confronté à un déficit d'expérience en gouvernance notamment la mobilisation des ressources financières et humaines et l'ineffectivité du transfert des compétences qui limitent les actions des communes ;
- l'insécurité qui sévit dans les zones d'étude a donné naissance à des déplacements des populations (PDI et réfugiés) accentuant la pression sur les capacités d'accueil du système éducatif déjà limitées ;
- le mariage et la migration constitue des risques majeurs qui freinent la scolarisation de jeunes filles et même celle des garçons;
- des capacités de résilience des différents acteurs sont constatées et se matérialisent par des stratégies individuelles pertinentes mais assez isolées et des initiatives collectives pouvant être mises à l'échelle pour faire face aux risques autour du système éducatif.



5. Recommandations

Au vu des contraintes plurielles qui pèsent sur le système éducatif nigérien, l'analyse des propositions des enquêtés sur les huit sites de l'étude peuvent se résumer autour des recommandations suivantes selon les acteurs :

5.1 A l'endroit de l'État

- **Redonner à l'école sa valeur en refondant son image autour :**
 - ***La création d'infrastructures durables et équipées*** : l'État doit mettre les moyens à la disposition des écoles les Infrastructures nécessaires. Pour ce faire, une politique de suppression (même progressive des classes en paillotes doit être réfléchi et mise en œuvre dans le moyen terme). Les classes doivent aussi être équipées pour garantir un minimum de confort pour la poursuite des activités d'enseignements/apprentissages.
 - ***La sécurisation systématique des espaces scolaires*** : cette sécurisation est à la fois dans la qualité des infrastructures, leur protection et la gestion harmonisée des relations entre les parties prenantes des institutions scolaires. En effet, une classe mal construite, une cour non clôturée ou des règles d'établissement mal appliquées sont autant d'occasions d'insécurité et de fragilisation des conditions d'enseignements/apprentissages.
 - ***L'élaboration et la mise en œuvre de programme crédible de l'enseignement scolaire*** : l'État doit fixer un programme d'enseignement unique et durable de l'enseignement scolaire pour améliorer le niveau de la formation de base. La multiplication des réformes dans les programmes scolaires et leur faible appropriation par les enseignants (acteurs principaux de leur mise en œuvre) est un élément d'échec fort qui doit être banni.
 - ***Le rehaussement de la qualité des enseignants et de leur effectif par commune*** : le constat général est que la majorité des enseignants dans les différentes régions du Niger n'exercent pas cette fonction par vocation. Une politique de formation à la pédagogie doit être menée pour renforcer les capacités de ceux qui sont dans de la profession enseignante. Ce rehaussement de la qualité de la fonction de l'enseignant passe aussi par la revalorisation de la fonction enseignante à travers une politique de motivation qui permettrait de disposer d'une masse critique de professionnels d'enseignement.
 - ***L'amélioration de la gouvernance de l'éducation*** à travers une gestion saine dans le recrutement et les affectations des enseignants. L'amélioration de cette gouvernance passe aussi par la dépolitisation de l'administration scolaire afin de permettre de mieux gérer les affectations et les recrutements des enseignants.
 - ***Appliquer les règles de la déontologie qui régissent le système éducation*** afin des bannir les pratiques malsaines qui portent atteinte à la qualité de l'enseignant et de l'évaluation des élèves



- **Crédibiliser la fonction enseignante**

- ***Le recrutement en quantité et en qualité des enseignants de métier.*** Il est important de renoncer à la contractualisation pour que l'enseignant retrouve son image de formateur et d'expression de bon exemple pour les jeunes. La fonction enseignante doit désormais reposer sur la compétence, l'engagement et l'assurance d'une bonne gestion de carrière
- ***Développer une politique de carrière de l'enseignant :*** à défaut d'une carrière rassurante dans la profession, il n'y aura pas d'engagement dans le métier de l'enseignant. L'initiation d'une politique dans ce sens permettra de disposer un personnel enseignant désireux du métier et convaincu de la noblesse de la profession

- **Promouvoir la formation alternative**

- ***Mettre à l'échelle les centres des formations alternatives sur l'ensemble des communes du pays et assurer un suivi des élèves sortis de ces centres.*** Une mise à disposition d'un kit aux diplômés de ces centres permettrait de les lancer dans la vie professionnelle et de leur assurer une insertion au niveau local.
- ***Redynamiser les écoles coraniques "makaranta":*** Ces écoles recrutent une masse importante de jeunes de tout âge en milieu rural. Les abandonner à leur sort (comme c'est le cas actuellement) est source d'insécurité pour les localités et pour le pays. En les contrôlant, l'État assure une orientation plus certaine de l'avenir de ces jeunes qui s'y inscrivent.

- **Encourager les actions de développement afin de réduire la vulnérabilité des populations**

Dans nombre de sites, la question de la pauvreté économique des ménages est relevée comme contrainte à l'achèvement scolaire. L'insuffisance des ressources financières des parents d'élèves poussent ces derniers à exercer des tâches ménagères, à de petits métiers (*talle* : revente de produits) ou même à la migration saisonnière.

5.2 A l'endroit des enseignants

- ***Cultiver le respect de l'éthique et de la déontologie*** gage d'une valorisation de la fonction enseignante
- ***Initier des stratégies locales d'encouragement des élèves méritants***
- ***Sensibiliser les parents d'élèves et surtout des filles sur les portées de l'école*** afin d'assurer leur achèvement scolaire



5.3 A l'endroit de la communauté

- ***Sensibiliser les parents sur les possibles effets négatifs des tâches ménagères sur la scolarisation de leurs enfants*** : dans toutes les communes, des élèves s'adonnent à de petits métiers même en semaine de cours les poussant ainsi à des absences répétées. Ceci est gage d'échecs scolaires qui pouvaient être évités.
- ***Encourager les initiatives collectives de résilience face aux défis de la scolarisation des enfants*** : dans plusieurs communes, les parents d'élèves se sont organisés pour prendre en charge le séjour (logement et alimentation) de leurs enfants dans le village d'accueil pour la poursuite de leur scolarisation. Ces genres d'initiatives méritent une mise à l'échelle tant du point de vue spatial que sur la prise en charge des autres situations scolaires
- ***Donner une place plus importante à l'institution scolaire*** : à travers l'instauration d'un climat de confiance avec les enseignants et les organisations de gestions communautaires de l'éducation

5.4 A l'endroit de l'USAID et des partenaires extérieurs intervenants dans le secteur de l'éducation

- ***Appuyer les initiatives locales en matière de résilience face aux risques autour du système éducatif***. Des bonnes pratiques de résilience localement observées peuvent être appuyées et mises à l'échelle au sein de la communauté éducative.
- ***Agir en synergie avec tous les autres acteurs intervenant dans le secteur de l'éducation***. Les interventions non coordonnées de différents partenaires dans le secteur de l'éducation produiront des résultats passables. Alors que les actions communes et concernées peuvent permettre d'agir efficacement sur les difficultés de l'école.
- ***Appuyer l'État dans la sécurisation de l'institution scolaire*** : à travers un appui à la construction de classe en matériaux définitifs, en équipement et en fourniture scolaire



6. Références bibliographiques

- ABDOURAHAMANE Mohamed Moctar (2019) « Réflexion sur la vulnérabilité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne à partir des réalités nigériennes », in *REVUE ÉCHANGES*, Laboratoire d'Analyse des Mutations Politico-juridiques, Économiques et Sociales (LAMPES), Université de Lomé, Volume 1, Sciences Humaines, Tome 2, N° 013, ISSN 2310-3329, p1139-1152.
- African union commission (2019), *Etude pilote sur la migration et le respect des droits de l'homme : focus sur les réponses apportées par le Niger*, 96 pages
- Alain Mingat, Ibrahima Diallo et Seyni Seydou, *Éléments d'évaluation externe de la première phase du PSEF-Niger*, 2019, 49 pages
- Amin Eskander (2014), « Génération perdue. L'impact de la crise sur le secteur de l'éducation en Syrie » in Armand Colin, « L'Information géographique », 2014/2 Vol. 78 | pages 106 à 118, ISSN 0020-0093, ISBN 9782200929466, DOI 10.3917/lig.782.0106
- Annaig Oiry et Delphine Grancher, « Le milieu scolaire : un terrain privilégié de l'enseignement et/ou de l'éducation aux risques naturels dans les territoires d'outre-mer ? », *Les Cahiers d'Outre-Mer* [En ligne], 280 | Juillet-Décembre, mis en ligne le 01 janvier 2022, consulté le 06 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/com/10693> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/com.10693>
- BM, Indicateurs de prestation de service 2015, *Rapport technique sur l'éducation*, Niger, 71 pages
- Cellule d'Appui à la Mise en Œuvre et Suivi de PSEF, *Rapport d'exécution annuel du PAA 2021*, 136 pages.
- Collectif des organisations de défense des droits de l'homme et de la démocratie (2014), *rapport alternatif sur la mise du pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC)*, 40 pages.
- GRÉGOIRE Emmanuel (2013), *Islamistes et rebelles touaregs maliens : alliances, rivalités et ruptures*. EchoGéo.
- IPE pôle de Dakar, Analyse du secteur de l'éducation du Niger, *Éléments pour de nouvelles orientations dans le cadre de la 2e phase du PSEF, République du Niger*, IPE-Pole de Dakar-UNESCO, 2019, 276 pages.
- KRUEGER Alan B., and Jitka Maleckova (2003). « Seeking the roots of terrorism ». in *The Chronicle Review*, 49(39), 6.
- MEN, 2022, *Annuaire statistiques volets primaire et secondaires*



MES/R/I, 2019-2020, Annuaire de statistiques nationales

MET/FP, 2018-2019, Annuaire de statistiques nationales

OMS (2019), Prévention de la violence à l'école : guide pratique [School-based violence prevention: a practical handbook], ISBN 978-92-4-251554-1, 76 pages

OUMAROU Amadou et al (2022), *Risques d'instabilité liée aux survivances de facteurs de conflits dans les départements de Boboye et de Falmey*, rapport d'étude réalisé pour le compte de Kaizen/USAID, janvier 2022.

HAMANI Oumarou (xxx), *Des femmes et des enfants de Kantché sur la route de l'Algérie Analyse socio-anthropologique d'un phénomène mal connu*,

PAM. 2020. La situation de l'alimentation scolaire dans le monde 2020. Rome, Programme alimentaire mondial. ISBN 978-92-95050-01-3 (version imprimée) ISBN 978-92-95050-05-1 (version en ligne)

Programme des Nations Unies pour le Développement, 2007, *rapport analyse intégrée des facteurs de risques au Niger*, 137 pages

Stratégie du Cluster Éducation du Niger, *L'éducation en situations d'urgence, 2021-2023*, 27 pages

Stratégie Nationale de Réduction de la Vulnérabilité du Système Éducatif aux Risques de Conflits et de Catastrophes Naturelles, juin 2020, 51 pages

Unesco (2007), *La prévention de l'extrémisme : Guide à l'intention décideurs politiques*, place de Fontenoy, 75352, Paris 07 SP, France © UNESCO 2017 ISBN 978-92-3-200124-5

Unicef (2019), *Les programmes d'éducation sensibles aux risques pour la résilience :*

Yaro Yacouba et al (2005), *Education et conflit en Afrique de l'ouest. Conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation dans les pays limitrophes, un état des lieux au Burkina Faso, Mali et Ghana*, Diakonia, Bureau Régional de l'Afrique de l'Ouest et Centrale et Aide et Action, Bureau Régional, 125 p .

1. <http://www.anp.ne/article/deperdition-scolaire-en-zone-d-insecurite-environ-130-centres-de-regroupement-realises-et>
2. https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/31012021_ner_hno_2021_0.pdf
3. file:///C:/Users/USER/OneDrive/Desktop/Etudes/RERA_USAID/Documentation%20pour%20le%20revue/NIGER-Rapport-d-Evaluation-des-Capacites-en-RRC.pdf
4. <https://inee.org/sites/default/files/resources/367435fre.pdf>



5. <https://reliefweb.int/report/niger/au-niger-les-enfants-sont-oblig%C3%A9s-de-quitter-l%C3%A9cole-pour-aider-leur-famille>
6. <https://reports.unocha.org/fr/country/niger>
7. https://www.achpr.org/public/Document/file/French/Pilot%20Study%20on%20Migration_FRE.pdf
8. https://www.achpr.org/public/Document/file/French/Pilot%20Study%20on%20Migration_FRE.pdf
9. <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2014-2-page-106.htm#:~:text=La%20crise%20a%20incit%C3%A9%20le,et%20l'efficacit%C3%A9%20des%20enseignants.>
10. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/200074fre.pdf>



ANNEXES



Annexe 1 : Cahier des charges RERA

Rappel des éléments de méthodologie de la recherche

- I. Les questions de recherche primordiales pour le RERA sont les suivantes:
 1. Quelle est l'interaction bidirectionnelle entre les risques contextuels et le secteur de l'éducation, en particulier au niveau des écoles et des communautés ?
 2. Quels sont les facteurs de résilience qui influencent positivement l'accès à l'éducation ainsi que la sécurité et la qualité de celle-ci ? Comment ces facteurs peuvent-ils être renforcés ?
 - a. Comment la violence et l'insécurité influencent-elles l'accès à l'éducation et la qualité de l'éducation ?
 - b. Quel est l'impact sur la scolarisation, l'absentéisme des enseignants et les conditions d'enseignement, notamment les infrastructures scolaires et le matériel didactique ?
 - c. Quel est l'impact psychosocial des conflits sur les adolescents, les enseignants, les familles et les communautés ?
 - d. Quels sont les risques contextuels pour les adolescentes en ce qui concerne l'accès, le maintien et l'achèvement de l'éducation ?
 - e. Qu'est-ce qui incite les collectivités à fermer des écoles ? Quels paramètres utilisent-elles pour les rouvrir ?
 3. Comment les communautés peuvent-elles être plus résistantes à la violence et à l'insécurité pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation ?
 - a. Quelles capacités d'absorption, d'adaptation ou de transformation de la résilience existent déjà au niveau de l'apprenant, de la famille de l'école et de la communauté ?
 - b. Des plans d'intervention communautaires sont-ils en place pour atténuer les effets de la violence sur l'accès à l'éducation ?
 - c. Quelles sont les possibilités d'éducation non formelle qui existent lorsque les jeunes adolescents ne peuvent pas accéder à l'éducation formelle ?



Les attendus (contenu du livrable)

- Fournir des recommandations écrites pour adapter la méthodologie RERA au contexte du Niger, en prenant en compte les risques contextuels de l'éducation, pour un RERA abrégé.
- Fournir une analyse de fond écrite sur la dynamique du conflit et le secteur de l'éducation.
- Rédiger un cadre conceptuel spécifique au Niger pour le RERA, en se concentrant sur le conflit et le secteur de l'éducation.
- Fournir des recommandations écrites relatives au conflit au Niger pour soutenir l'adaptation de la méthodologie RERA, la liste de la documentation, l'identification des informateurs et des partenaires, la collecte et l'analyse des données, la synthèse et la rédaction du rapport.
- Faciliter et/ou participer à des entretiens avec des informateurs et des groupes de discussion et faire un rapport sur les données.
- Fournir des conseils sur les stratégies visant à impliquer les informateurs clés et les parties prenantes.
- Fournir des contributions au rapport final, au rapport de synthèse et aux briefings, ainsi qu'au rapport sur les enseignements tirés.
- Faire une présentation finale et partager les résultats finaux.

Faire une revue de la littérature autour des aspects suivants

- Le document de RERA pour une compréhension globale de l'approche
- Dynamique des conflits et le secteur de l'éducation
 - Les problèmes de l'éducation au Niger : contraintes liées à la conception et à la mise en œuvre des politiques publiques en matière d'éducation, aux infrastructures, à l'organisation et à la gestion des ressources humaines,
 - Les formes de risques pouvant impacter le système éducatif au Niger : risques climatiques, politiques, économiques, socioculturels ou de violence de toute sorte pouvant impacter l'éducation
 - Les adaptations/résiliances étatiques, communales et communautaires face à ces risques et contraintes impactant l'éducation.

Les zones de l'étude

- Tillabéry : communes de Ouallam et de Tondikandia
- Dosso : communes de Gaya et de Doutchi
- Maradi : commune de Guidan Roundji et de Guidan Sori



- Zinder : communes de Magaria et de Tinkim.



Annexe 2 : Offre technique

Évaluation rapide des risques liés à l'éducation (RERA)

Juillet 2022



1. Compréhension des TDR

L'étude envisagée dans les TDR est une Évaluation rapide des risques liés à l'éducation (RERA). Une RERA est une analyse de situation "suffisante" des institutions éducatives, des apprenants et de leurs communautés en tant que système dynamique de relations impliquant des actifs et des risques contextuels multiples.

Au Niger, outre la contrainte démographique, un certain nombre de risques naturels ou humains vulnérabilisent le pays en général et son système éducatif en particulier. Cette vulnérabilité est liée notamment à la sécheresse, à l'insécurité alimentaire, aux inondations et aux récentes formes d'insécurité caractérisées par une violence de groupes armés non étatiques avec des conséquences drastiques à des endroits et les mouvements intenses de populations des zones de conflits à d'autres moins affectées.

À ces risques extérieurs au système éducatif, il faut ajouter ceux qui sont en son sein et qui, par leur récurrence ou leur sévérité, perturbent le déroulement des activités éducatives. Il s'agit des mouvements syndicaux, de la corruption et des violences en milieu scolaire.

Cette étude, qui sera menée dans quatre (4) régions du Niger mettra en exergue les risques réels et potentiels qui affectent la fourniture du service de l'éducation tout en documentant les liens entre les deux variables (éducation et risque).

2. Méthodologie

Cette étude aborde la complexité du système éducatif dans un contexte de risques pluriels. A cet effet une analyse rapide de l'éducation et des risques (RERA), contextualisée, constitue la finalité de cette recherche.

Comme l'indique les TDR, cette recherche a pour objectif de contextualiser et de rendre opérationnel l'outil RERA Toolkit de l'USAID au Niger. Il s'agit de ce fait, de documenter les interactions entre les risques contextuels (conflits et insécurité en général) et le secteur de l'éducation, et expliquer les formes de résiliences développées par les communautés dans l'accès à l'éducation de qualité.

De façon plus spécifique, il s'agit de :

- Analyser les facteurs de risques susceptibles d'influencer la fourniture du service de l'éducation dans les zones cibles ;
- Déterminer les acteurs clés et leurs rôles dans la réponse aux risques liés à la fourniture du service de l'éducation ;
- Étudier les stratégies développées par les acteurs clés pour faire face aux risques influençant la fourniture et l'accès au service de l'éducation.

A cet effet, plusieurs questions de recherche ont été formulées. Elles se résument autour de deux principaux points :



- Quelle est l'interaction bidirectionnelle entre les risques contextuels et le secteur de l'éducation, en particulier au niveau des écoles et des communautés ?
- Quels sont les facteurs de résilience qui influencent positivement l'accès à l'éducation ainsi que la sécurité et la qualité de celle-ci ? Comment ces facteurs peuvent-ils être renforcés ?

De façon plus spécifique, ce travail répondra, entre autres, aux questions suivantes :

1. Comment la violence et l'insécurité influencent-elles l'accès à l'éducation et la qualité de l'éducation ?
 - Quel est l'impact sur la scolarisation, l'absentéisme des enseignants et les conditions d'enseignement, notamment les infrastructures scolaires et le matériel didactique ?
 - Quel est l'impact psychosocial des conflits sur les adolescents, les enseignants, les familles et les communautés ?
 - Quels sont les risques contextuels pour les adolescentes en ce qui concerne l'accès, le maintien et l'achèvement de l'éducation ?
 - Qu'est-ce qui incite les collectivités à fermer des écoles ? Quels paramètres utilisent-elles pour les rouvrir ?
2. Comment les communautés peuvent-elles être plus résistantes à la violence et à l'insécurité pour améliorer l'accès et la qualité de l'éducation ?
 - Quelles capacités d'absorption, d'adaptation ou de transformation de la résilience existent déjà au niveau de l'apprenant, de la famille de l'école et de la communauté ?
 - Des plans d'intervention communautaires sont-ils en place pour atténuer les effets de la violence sur l'accès à l'éducation ?
 - Quelles sont les possibilités d'éducation non formelle qui existent lorsque les jeunes adolescents ne peuvent pas accéder à l'éducation formelle ?

Approches privilégiées pour la conduite de la recherche

Pour répondre à toutes ces questions, une approche qualitative de type socio-anthropologique sera l'épine dorsale de cette recherche. Il s'agira de privilégier des entretiens semi-directifs approfondis (individuels, de groupe ou en focus) et de systématiser les observations. Ces observations concerneront les acteurs locaux ayant des connaissances avérées sur les questions de risques en lien avec le secteur de l'éducation. Ces acteurs seront les groupes stratégiques phares de la recherche. Ainsi, d'ores et déjà plusieurs groupes stratégiques sont identifiés et seront complétés selon les spécificités de chaque site. Il s'agit entre autres de :

- Enseignants,
- Personnel scolaire,



- Parents d'élèves,
- Agents des structures locales partenaires de l'école (service de santé, de l'hydraulique, ONG locales œuvrant dans l'éducation),
- Membres de comités de gestion des écoles,
- Dirigeants communautaires : traditionnels (village, quartiers et groupements), chefs religieux (musulmans et tradipraticiens) et autres leaders d'opinion,
- Acteurs de la société civile : associations de jeunes et de femmes, groupements, ONG locales.

Cette liste des acteurs à interroger est pour l'instant indicative. Elle sera complétée sur le terrain et tiendra compte des spécificités de chacun des sites à investiguer.

2. Le déroulement de la recherche

Cette recherche se déroulera en sept phases essentielles

▪ **Revue de la littérature**

La revue de la littérature permettra de faire un état des connaissances produites à la fois sur l'objet de la recherche (éducation et risques) mais aussi sur les sites d'investigation pour leur meilleure compréhension. Ainsi, un point sur la littérature scientifique et grise produite sur ces espaces sera fait. Ceci permettra par ailleurs à l'équipe de recherche de mieux comprendre les contours de l'approche RERA dans son contenu et dans ses outils, mais aussi de cerner les spécificités propres aux régions et aux sites de l'étude dans les risques majeurs auxquels ils ont été confrontés.

Cette phase de la recherche est la plus longue parce qu'elle se déroulera tout au long de la prestation. Elle mobilisera tous les membres de l'équipe pour une plus grande appropriation de l'approche RERA.

▪ **Élaboration des outils de l'enquête**

Il est important de rappeler que cette recherche fondée sur l'approche RERA privilégiera deux types de techniques : les entretiens semi-directifs et les observations

○ **L'entretien**

Il s'agit de réaliser des entretiens semi-directifs et des focus group :

Les entretiens semi-directifs : les données de la revue de la littérature participeront à affiner l'identification des acteurs clés à interroger et que nous avons appelé plus haut « les groupes stratégiques ». Des entretiens semi-directifs seront réalisés avec ces acteurs. Ces entretiens pourront être individuels ou de groupe selon la configuration de chaque type d'acteurs et de la nature de l'aspect à investiguer. Les entretiens de groupe concerneront surtout les parents d'élèves, de jeunes de la localité ou des acteurs religieux. Un canevas général d'entretien sera élaboré et partagé avec le partenaire. Il sera adapté selon le statut de l'enquêté lors des enquêtes proprement dites sur le terrain.



Les focus group : ils seront réalisés à des cadences variables selon les sites et les acteurs. Ils concerneront prioritairement les enseignant-es, les associations ou groupements de femmes ou de jeunes. Il est utile de souligner que les TDR précisent déjà les catégories d'acteurs à interroger dans le cadre des focus group. Un guide spécifique aux acteurs ciblés pour ces focus sera élaboré et leur sera administré.

- **L'observation directe**

L'observation directe sera une technique à utiliser de façon systématique lors de cette recherche. Elle concernera à la fois les interactions entre acteurs locaux s'exprimant sur les aspects liés aux risques mais aussi les effets de ces risques sur l'environnement et sur les divers aspects économiques. Les données qui y seront issues compléteront celles des entretiens.

- **Formation**

La formation des assistants de recherche est prévue sur une journée. Cette journée sera consacrée à l'appropriation de la problématique de l'étude par les assistants, et à la compréhension pratique des outils qualitatifs de la recherche. C'est aussi le moment du partage du déroulement global de l'étude et dans la stratégie de la collecte des données empiriques.

- **Installation des équipes de recherche**

Compte tenu de la sensibilité de certains aspects de cette étude (questions de risques touchant aux conflits intercommunautaires ou du terrorisme et des acteurs comme les adolescents), les chercheurs principaux vont accompagner chaque binôme de terrain sur son site d'enquête. Il s'agira de rencontrer les acteurs clés du site de l'étude (le maire et les chefs coutumiers, le responsable local du service de l'éducation) pour leur expliquer les objectifs et les portées de cette recherche afin d'avoir leur accompagnement dans tout le processus de la collecte des données.

Un chronogramme d'installation de ces assistants de recherche sera élaboré et tiendra compte de la dispersion des sites sur l'espace de l'étude.

- **Collecte des données**

La collecte de données sera effectuée par deux assistants sur chaque site. Il s'agit d'un assistant doctorant en sociologie de l'éducation et d'un second doctorant ou masterant en socio-anthropologie et ayant une expérience en recherche sur les questions de sécurité et des risques. Ce binôme agira sous la responsabilité des chercheurs principaux chargés de veiller à la scientificité des données collectées. D'ores et déjà l'équipe de collecte sera installée par le soin de ces chercheurs qui assureront le protocole administratif et coutumier pour un meilleur déroulement de l'enquête.

Des entretiens semi-directifs individuels, de groupe et de focus seront réalisés pour la collecte des données qualitatives à partir des canevas élaborés à cet effet.

- **Traitement des données**



Le traitement des données consistera à faire des synthèses par entretien, puis un croisement par thématique permettra de dégager les tendances fortes pour une analyse plus fine et plus pointue. Une analyse thématique sera privilégiée afin d'identifier les effets réels de chaque forme de risque sur la fourniture du service de l'éducation et aussi, de dégager des recommandations par catégorie de risque.

- **Rédaction du rapport de recherche**

La rédaction du rapport se fera au fur et à mesure de l'analyse des données collectées. Ce rapport présentera l'essentiel des résultats en lien avec les objectifs de l'étude.

3. Planification de mise en œuvre

Numéro	Nature de l'activité	Nombre de jours
1	Planification et revue de la littérature	10
2	Élaboration des outils	5
3	Formation	3
4	Installation des équipes sur les sites de recherche	18
5	Collecte des données	20
6	Traitement des données	8
7	Analyse et rédaction du rapport	20
8	Restitution	1
9	Total des jours prestés	85

Les jours réels de travail pour cette étude est de 85 jours, soit deux mois et 25 jours.

4. Équipe de recherche

L'équipe de recherche est composée de :

- Deux (2) chercheurs principaux. Un socio-anthropologue maitre de conférences, spécialiste des questions de sécurité et un sociologue de l'éducation, maitre de conférences spécialiste des questions de l'éducation. Ils ont la charge de garantir la scientificité des données collectées, leur traitement et leur analyse, mais aussi de produire le rapport de l'étude et de produire les livrables.
- Seize (16) assistants de recherche dont : deux (2) docteurs en sociologie, onze (11) doctorants et trois (3) masterants. Ces assistants sont recrutés sur la base de leur expérience en recherche, de leur compétence sur une des spécialités de l'étude (éducation et risque) et leur maîtrise de langue locale de l'espace de l'étude. Ils auront la charge de la collecte des données et d'assister les chercheurs dans la revue de littérature et le traitement des données.



Annexe 3 : canevas de l'étude RERA

Ceci est un ensemble de canevas pour les entretiens individuels et en focus. A chaque type d'acteurs correspond un canevas avec des aspects spécifiques.

Ainsi, l'assistant de recherche veillera à mettre l'accent sur les éléments spécifiques aux caractéristiques propres de l'enquêté. Et pour une meilleure orientation de la collecte des données, chaque thématique sera éclatée en des questions précises donnant lieu à des réponses qui pourront aussi engager d'autres question.

Adolescents scolarisés âgés de 10 à 18 ans

1. Identification de l'enquêté

- Sexe
- Quel âge avez-vous ?
- Quelle est votre situation matrimoniale ?
 - Célibataire
 - Marié (e)
 - Divorcé (e)
 - Veuf (ve)
- Quel est votre niveau d'instruction ?
 - Supérieur
 - Moyen
 - Primaire
- Quel est votre lieu de résidence ?
- Quelle est votre localité/zone de provenance ?
- Exercez-vous une activité professionnelle ?
Si oui, laquelle ?
- Quel est votre contact téléphonique (s'il y a lieu)

2. Diagnostic du système éducatif dans les zones d'étude

- **Accès à l'éducation :**
 - Les infrastructures (*classes, latrines, bloc administratif*) et le matériel scolaire et didactique sont-ils disponibles dans votre zone de résidence ?



- Le personnel enseignant est-il disponible et suffisant en quantité pour couvrir les besoins en éducation dans votre zone ?
- Que pensez-vous des rapports entre les communautés et les enseignants ?
- Existe-t-il selon vous des rapports conflictuels entre votre communauté et vos enseignants ? Si oui, quelles sont la nature et les causes du conflit ? Et comment ces rapports conflictuels influent-ils sur l'accès à l'éducation ?
- Quels sont les types de risques sécuritaires qui influent sur l'accès à l'éducation dans votre zone ?
- En tant qu'élève vous sentez-vous en sécurité dans vos rapports avec le personnel ?
- Existe-t-il des risques contextuels (*respect du genre, mariage précoce ou forcé, migration, grossesse, violence sexuelle, VBG*) auxquels sont confrontés les adolescents (es) en termes d'accès à l'éducation ?
- Comment les communautés dans votre zone perçoivent-elles l'école et la scolarisation de la jeune fille en particulier ?
- Que pensez-vous de l'évolution des effectifs des élèves et des taux de scolarisation ?
- Y a-t-il un écart entre les taux de scolarisation des garçons et ceux des filles ? Si oui quels en sont les facteurs explicatifs ?
- Existe-t-il selon vous des inégalités et autres formes de marginalités et d'exclusions caractérisant le système éducatif dans votre zone ?

● **Qualité de l'éducation :**

- L'état actuel de vos infrastructures scolaires permet-il de dispenser une éducation de qualité ?
- Selon vous, vos enseignants sont-ils bien rémunérés ? perçoivent-ils leurs salaires à temps ?
- Selon vous vos enseignants sont-ils bien formés et suffisamment inspectés et supervisés ?
- La situation sécuritaire de votre zone permet-elle de dispenser une éducation de qualité ?
- Existe-il dans votre localité des structures communautaires de gestion de l'école (*CGDES, APE, AME*) ? ces structures sont-elles fonctionnelles ? quelle est leur contribution à la promotion de la scolarisation ?



- Selon vous le calendrier et les programmes scolaires sont-ils respectés dans votre zone ?
 - Quelle est la fréquence des grèves (des enseignants et scolaires) dans votre localité ?
 - Existe-il dans votre zone des élèves victimes de déplacement forcés (*refugiés et PDI*) ?
 - Que pensez-vous du contenu des programmes scolaires ?
 - La présence des élèves PDI influence-t-elle la qualité de l'éducation (*en termes de capacités d'accueil en infrastructures et enseignants*) ?
 - Que pensez-vous de la qualité de l'éducation en termes de :
 - Compétences pédagogiques des enseignants ?
 - Assiduité des enseignants ?
 - Motivations des enseignants ?
 - Vocation des enseignants pour leur métier ?
 - Que pensez-vous de la qualité des enseignements/apprentissages dispensés ?
 - Pensez-vous que le système éducatif est suffisamment inclusif et tient compte notamment de la prise en charge du genre, des personnes handicapées, des minorités sociales, etc. ?
 - Selon vous le matériel scolaire et didactique (manuels d'élèves, guides des maîtres/enseignants, fournitures scolaires, etc.) disponible suffit-il pour assurer une éducation de qualité ?
 - Selon vous existe-il dans votre zone des vices (*la corruption, la fraude, le trafic d'influence*) qui influent sur la qualité de l'éducation ?
- **Efficacité de l'éducation**
 - Que pensez-vous de l'efficacité de l'école dans votre zone en termes de passage, redoublement, décrochage, de maintien, et d'achèvement de la scolarisation ?
 - Selon vous dans quelles mesures l'école offre-t-elle de nos jours des possibilités d'insertion professionnelle ?
 - Comment faire pour que l'école offre aux élèves une meilleure insertion professionnelle ?

3. Formes de risques contextuels dans la zone de l'étude

- **Risques infrastructurels**

- Existe-il des bâtiments et infrastructures scolaires endommagés dans votre zone ?
- Existe-il des matériels scolaires détruits dans votre zone ?
- Existe-il des écoles fermées, inondées ou occupées par des déplacés/sinistrés ?

- **Risques relatifs aux changements climatiques et environnementaux**

- Quels sont les risques de pression sur les ressources naturelles dans un contexte de crises et de rareté qui influent sur l'éducation scolaire ?
- Existe-il des risques d'insécurité alimentaire et nutritionnelle qui influent sur l'éducation dans votre zone ?
- Existe-il des risques de catastrophes naturelles (inondations/vents violents) qui influent sur le fonctionnement normal des écoles (endommagement des infrastructures, de matériels ou d'occupation de classes par des sinistrés) ?

- **Risques relatifs aux conflits locaux**

- Quelles sont les formes de conflits dans votre zone ?
- Comment ces conflits influent-ils sur l'éducation scolaire ?
- Quels sont les acteurs (*personnes impliquées dans les conflits, les protagonistes et tiers*) des conflits dans votre zone ?
- Quelles sont les portées des conflits sur la vie sociale ?
- Quelles sont les portées de ces conflits sur l'éducation et les conditions d'enseignement (*infrastructures scolaires, matériel didactique, présence des enseignants, fréquentation des élèves*) ?
- Quel est l'impact psychosocial de ces conflits sur les acteurs de l'éducation (*adolescents, enseignants, familles et communautés y compris les leaders locaux*) ?

- **Risques relatifs à l'insécurité dans la zone**

- Quels sont les types d'insécurité dans votre zone (*présence ou non de groupes armés violents, de bandits, trafiquants*) ?
- Quelles sont les causes de ces conflits dans votre zone ?



- Quels sont les acteurs (*externes et internes*) de l'insécurité ?
- Quelles sont les portées de l'insécurité sur le fonctionnement et la qualité de l'école dans votre zone (*destruction des infrastructures et matériels scolaires, difficultés d'accès des services de l'État et des PTF, déplacement des populations, fermeture des écoles, enlèvements et intimidation des enseignants, enrôlement des acteurs de l'école, etc.*) ?

- **Risques relatifs à la gouvernance scolaire**

- Y a-t-il des moments d'interruption du fonctionnement normal de l'école dans votre zone ?
- Quel est l'impact de ces interruptions sur la scolarisation (*abandon, redoublement de classes, décrochage*) ?
- Existe-il des cas où des enseignants refusent de servir dans les zones d'insécurité ?
- La situation d'insécurité provoque-t-elle :
 - des retards/impayés de salaires ?
 - difficultés d'assurer la supervision ou l'inspection des enseignants ?
 - des difficultés dans la formation initiale et continue des enseignants ?
- y a-t-il eu dans votre zone des infrastructures éducatives (académiques et sociales) détruites du fait de l'insécurité ou de catastrophes naturelles ?
- y a-t-il selon vous des difficultés à assurer aux enfants déplacés la poursuite de leur scolarité dans les localités d'accueil ?

- **Risques psycho-sociaux**

- Existe-t-il des cas de violences sexuelles (viol, rapt, enlèvement etc.) dans les écoles de votre zone ?
- Si oui, ces pratiques influencent-elles l'accès et la qualité de l'éducation dans votre zone ?
- Existe-t-il des cas de grossesses précoces/non désirées qui impactent l'éducation scolaire ?
- Existe-t-il des cas de mariage forcé ou précoce qui impactent sur l'éducation scolaire ?
- Existe-t-il des cas d'absentéisme des élèves lié aux maladies ?



- Quel est l'impact (*en termes de surcharge/massification des effectifs d'élèves*) de l'arrivée des populations déplacées sur l'éducation ?
- Quelles sont les difficultés liées à l'accès de familles d'accueil pour les collégiens ayant quitté leurs parents et villages par manque d'un collègue ?
- Comment les déplacements des populations (*la désintégration du tissu social, la perte des moyens de subsistance, le bouleversement du mode de vie, etc.*) vers d'autres localités influent-ils sur l'éducation scolaire des enfants ?
- Comment la perte d'un membre de la famille peut-elle perturber l'éducation des enfants concernés ?

4. Stratégies de prévention, de gestion et de résilience face à la crise qui affecte l'école dans la zone

- **Stratégies communautaires face à la crise affectant l'école**

- A votre avis quelles sont les capacités (*d'absorption, d'adaptation ou de transformation*) actuelles de résilience à l'échelle individuelle (apprenant, parent) en faveur de l'éducation ?
- A votre avis quelles sont les capacités (*d'absorption, d'adaptation ou de transformation*) actuelles de résilience à l'échelle collective (famille, communautés) en faveur de l'éducation ?
- Quels sont les moyens utilisés par la communauté pour répondre aux conflits et aux catastrophes dans le passé ?
- Quels sont les mécanismes communautaires d'adaptation face à la violence et à l'insécurité pour assurer la continuité des services de l'éducation ?
- Quels sont les mécanismes d'intervention communautaires pour atténuer les effets de la violence et l'insécurité sur l'accès et la qualité de l'éducation ?
- Quelles sont les alternatives d'éducation existantes (*lorsque les jeunes adolescents ne peuvent pas accéder à l'éducation formelle*) ?
- Quelles sont les capacités de contribution des acteurs communautaires dans le fonctionnement de l'école et la qualité de l'éducation ?
- Quelles sont selon vous les forces et les insuffisances/faiblesses des stratégies communautaires de résilience dans votre zone ?

- **Stratégies institutionnelles de résilience face à la crise affectant l'école**

- Quels sont les mécanismes institutionnels de prévention et de gestion rapide et efficaces des conflits, de l'extrémisme violent et de catastrophes dans votre zone ?
- Quels sont les acteurs, les moyens, les forces mobilisés/mobilisables pour minimiser l'impact négatif des risques entravant le secteur de l'éducation ?
- Appui des partenaires techniques et financiers (associations, ONG, projet, agences, etc.) en matière d'éducation
- Comment l'offre éducative locale peut-elle s'adapter aux situations de conflits/insécurité/catastrophe naturelle ?



- Quelles sont les forces et les faiblesses du système institutionnel de prévention, de gestion et de résilience ?

5. Recommandation pour une meilleure résilience face à la crise qui affecte l'école

Quelles sont vos recommandations à l'intention de l'État

- Quelles sont vos recommandations à l'intention des acteurs communautaires (chefs traditionnels, leaders religieux, autorités municipales, parents d'élèves, structures communautaires, etc.) ?
- Quelles sont vos recommandations à l'intention des partenaires techniques et financiers



Annexe 4 : Chronogramme activités de la recherche RERA

Activités	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14
Revue de la littérature		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■		
Élaboration outils		■												
Validation outils			■											
Formation assistants			■											
Installation équipes			■	■										
Collecte des données de terrain				■	■	■	■	■						
Traitement des données							■	■	■					
Rédaction rapport									■	■	■	■		
Dépôt draft													■	
Retour observations													■	
Intégration observations													■	■
Dépôt rapport final													■	■



Annexe 5. Fiche d'information et formulaire de consentement éclairé

Titre de l'étude	Évaluation rapide des risques liés à l'éducation (RERA) au Niger
Personnes à contacter	<ul style="list-style-type: none"> - Dr. ABDOURAHAMANE Mohamed Moctar, enseignant-chercheur, responsable de l'équipe des chercheurs Tél : 227-90-40-67 00, Email : abdrmane75@yahoo.fr - Dr. OUMAROU Amadou, Chef du département de sociologie et d'anthropologie, Responsable scientifique du LERSA Tél : +227 90 19 33 35 ; Email : mobangoula@gmail.com
Commanditaire de l'étude	USAID-Niger
Partenaire(s) opérationnel	Kaizen

Ce formulaire de consentement éclairé est composé de deux parties :

- Une fiche d'information (afin de partager des informations sur l'étude) ;
- Un formulaire de consentement écrit à signer par l'enquêté.e après approbation suite à sa lecture orale par l'enquêtrice ou l'enquêteur.

En dehors de la signature, aucun nom ne vous sera demandé car cette enquête est anonyme (les informations ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques et pour la bonne marche du projet).

Partie I : Fiche d'information

En collaboration avec USAID-Niger, le Laboratoire d'études et recherche en sociologie et anthropologie (LERSA) de l'Université Abdou Moumouni de Niamey mène une recherche sur les interactions entre les risques contextuels (conflits et insécurité en général) et le secteur de l'éducation, et expliquer les formes de résiliences développées par les communautés dans l'accès à l'éducation de qualité.

Nous vous donnons ces informations car nous souhaitons que vous participiez à notre projet de recherche. Nous avons l'obligation de vous demander votre consentement pour pouvoir vous poser des questions. Nous voulons nous assurer que vous avez toutes les informations dont vous avez besoin avant de vous décider. Les membres de notre équipe sont là pour vous aider à mieux comprendre le projet. Si vous ne comprenez pas les mots ou les idées que vous avez entendus et/ou lus sur ce formulaire, veuillez nous demander de vous les expliquer. Vous



pouvez parler des objectifs de notre recherche avec toute personne de notre équipe avec laquelle vous vous sentez à l'aise.

Pourquoi ce projet est-il important ?

Au Niger, plusieurs types de risques naturels ou humains vulnérabilisant le pays en général et son système éducatif en particulier. Ces risques sont d'ordre interne et d'ordre externe au système éducatif. La fourniture normale du service de l'éducation se trouve très souvent obstruée par ces risques. Cette étude permettra d'élucider ces risques et de mettre en exergue les formes de résiliences développées par les acteurs à différents niveaux pour y faire face.

Votre participation relève de votre choix qui est volontaire

Votre participation à cette recherche est totalement volontaire. Cela veut dire que vous ne serez pas rémunéré mais aussi que vous n'êtes pas obligés de participer si vous ne le souhaitez pas. Vous ferez donc le choix de participer ou non. Si vous ne le souhaitez pas, cela n'entravera pas les éventuels programmes dont vous bénéficiez actuellement et il n'y aura aucune suite qui pourrait vous causer une gêne quelconque. Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions. Si vous souhaitez cesser de participer à l'étude une fois que vous avez commencé, vous pouvez vous arrêter à tout moment en informant l'enquêteur ou l'enquêtrice ou un membre de notre équipe de projet.

Qui peut y participer ?

Tous les acteurs clés du système éducatif, à quelque niveau de responsabilité qu'ils soient, sont invités à prendre part à ce projet de recherche car leur expérience nous fournira des informations précieuses qui faciliteront l'élaboration de politiques et programmes qui amélioreront les services de l'éducation à travers la saisie des facteurs de risques susceptibles d'influencer ce secteur.

Quelle est la durée des entretiens ?

L'entretien peut prendre entre une heure et deux heures selon sa dynamique et en fonction de son mode (individuel ou de groupe). Dans tous les cas, la personne interrogée sera libre d'arrêter l'entretien à tout moment.

Quels sont les avantages ?

Il n'y aura aucun avantage direct pour vous, mais votre participation nous aidera à en savoir plus sur la manière d'améliorer le projet et donc de comprendre comment mieux assurer la continuité des services de l'éducation même en contexte de crise.

Quels sont les désavantages et éventuels risques ?

Les informations qui vous seront demandées ne seront en aucun cas utilisées contre vous. Il s'agit d'informations qui ne concernent pas votre vie intime, vos opinions politiques ou religieuses. Et vous n'êtes pas obligés de répondre à une question ou de participer à l'enquête si vous estimez que la (ou les) question(s) est (sont) trop personnelle(s) ou si le fait d'en parler vous met mal à l'aise.



Comment allons-nous protéger vos informations et votre confidentialité ?

Nous ne noterons pas vos noms et prénoms, donc le questionnaire sera anonyme et tout ce que vous direz restera confidentiel. Toute information vous concernant portera un code à la place de votre nom. Seuls les chercheurs sauront quel est votre code. Personne ne pourra accéder à vos réponses et déclarations. Nous vous poserons ces questions en privé, ainsi personne ne pourra entendre vos réponses. Nous ne partagerons pas d'informations sur vous avec des personnes extérieures à l'équipe de recherche.

Quelle sera la dissémination des résultats ?

Les résultats de cette recherche sont d'abord destinés au projet sur l'Évaluation rapide des risques liés à l'éducation (RERA) au Niger, en vue de voir l'impact des risques contextuels sur la fourniture du service de l'éducation dans les localités visées par le projet. Si vous souhaitez être tenus informés des résultats, vous pouvez nous laisser votre contact.

Qui puis-je contacter ?

Si vous avez des questions, vous pouvez demander à n'importe qui de notre équipe maintenant ou plus tard. Si vous avez des questions ultérieurement, vous pouvez contacter :

- **Dr ABDOURAHAMANE Mohamed Moctar**, enseignant-chercheur, membre de l'équipe des chercheurs ;
Tél : 227-90-67-00, Email : abdramane75@yahoo.fr
- **Dr OUMAROU Amadou**, enseignant-chercheur, chef d'équipe et responsable scientifique du LERSA ;
Tél : 227-90-19-33-35 ; Email : oumarou371@hotmail.com mobangoula@gmail.com

Si vous avez des questions sur vos droits en tant que participant à une recherche, vous pouvez contacter :

- **Coordonnées du correspondant au sein du comité d'éthique :**
Dr Habou sakina, Membre et Secrétaire Permanente du Comité National d'Éthique pour la Recherche en Santé (CNERS) du Niger, +227 96 29 05 33,
sakinahabou@yahoo.fr

Avez-vous des questions pour le moment ?



Partie II : Consentement oral (adulte, parente, parent, tuteur ou tutrice d'un mineur, d'une mineure

J'ai lu les informations ci-dessus ou elles m'ont été lues. J'ai eu l'opportunité de poser au besoin des questions et toutes les questions que j'ai posées ont reçues des réponses satisfaisantes. Je consens oralement à participer à l'étude de façon volontaire. L'enquêteur ou l'enquêtrice a l'obligation de documenter ce consentement via l'entretien enregistré (guide d'entretien).

Une signature vous est demandée sur l'outil de collecte utilisé par l'enquêtrice ou l'enquêteur.

Autorisation de consentement [SI ET SEULEMENT SI LES CONDITIONS DE COLLECTE LE PERMETTENT SANS RISQUE DE PORTER PRÉJUDICE AU PARTICIPANT]

J'atteste que la fiche d'information a été lue au participant potentiel, et que l'individu a eu l'opportunité de poser des questions d'éclaircissement. Je confirme que l'individu a donné son consentement de façon libre et éclairée.

Signature du
Responsable

DD/MM/AAAA



Annexe 6 : Délibération du comité d'éthique

REPUBLIQUE DU NIGER

Niamey le 02 10 2022



MINISTRE DE LA SANTE PUBLIQUE
COMITE NATIONAL D'ETHIQUE
POUR LA RECHERCHE EN SANTE
CNERS

Email nethique@vahoo.com

FWA00032718

DELIBERATION N ° 043/2022/CNERS

Objet : Autorisation

LE COMITE NATIONAL D'ETHIQUE POUR LA RECHERCHE EN SANTE REUNI A
NIAMEY le jeudi 29 septembre 2022

Vu la Constitution du 25 novembre 2010 ;

vu la loi n ° 2011-020 du 8 Août 2011 déterminant l'organisation générale de
l'administration Civile de l'Etat et fixant ses missions ;

vu le décret n ° 2013-504/PRN/MSP du 04 décembre 2013 portant organisation du Ministère
de la Santé Publique ;

Vu le décret n ° 2016-161/PRN du 02 avril 2016, portant nomination du Premier Ministre,
Chef du Gouvernement ,

vu le décret n ° 2016-572/PRN du 19 Octobre 2016, portant remaniement des membres du
Gouvernement ,

VU le décret n ° 2016-623/PRN/MSP du 14 Novembre 2016 portant organisation du
Gouvernement et fixant les attributions des Ministres d'Etat, des Ministres et des
Ministres délégués ,

vu le décret n ° 2016-624/PM du 14 Novembre 2016 précisant les attributions des membres
du Gouvernement ;

VU le décret n ° 2016-644/PRN/MSP du 01 décembre 2016 portant création, missions,
composition et fonctionnement du Comité National d'Ethique de la Recherche en
Santé .

vu l'arrêté n ° 2017-000073/MSP/CAB/SG/DEP du 07 Février 2017 portant nomination des
membres du Comité National d'Ethique pour la Recherche en Santé ;



Vu le protocole soumis en sept 2022 par LERSA sur l'évaluation rapide des risques liés à l'éducation (RERA) au Niger

Version de septembre 2022 maître d'ouvrage USAID (NIGER)

Après avoir entendu les membres de l'équipe d'investigation

DECIDE

Article Premier LERSA est autorisé à conduire l'évaluation rapide des risques liés à l'éducation (RERA) au Niger, Version du septembre 2022

Article 2 : Le promoteur a finalisé le protocole final en tenant compte des observations formulées par le Comité lors de la session du jeudi 29 09 2022 ;

Article 3 : Le promoteur doit soumettre au Comité les rapports d'étapes ainsi qu'une copie du rapport final;

Article 4 : Le promoteur doit signaler au comité toutes difficultés majeures rencontrées sur le terrain ,

Article 5 : : toute modification de ce protocole tel que soumis à la session du 29 09 2022 doit faire l'objet d'une nouvelle soumission au comité d'éthique ;

Article 6 ; pour les enquêtes internationales, impliquant les chercheurs nigériens leurs noms doivent figurer dans les publications des résultats;

Article 7 : La présente décision sera communiquée partout où besoin sera.

Ampliations :

MSP	ATCR
SG/MSP	info
Chrono1	

Pour le Comité National d'Ethique

Président CNERS

Pr Samuila Sanoussi



Prof. SANC
Professur
Neurologie
F.A.A.N.S.