

**Évaluation du Programme d'Appui à la
Qualité de l'Éducation formelle au Niger
(PAQUE)
Régions de Maradi et de Dosso
Phase 1 (2011-2014)**

Éric Lanoue, sociologue de l'éducation, chef de mission
Gérard Condat, expert ès qualité de l'éducation, consultant national

Rapport final, 05 mars 2014

Sommaire

Sommaire	2
Liste des sigles	4
Résumé	6
Contexte international et national	6
Objectifs et méthodologie de l'évaluation	7
Principaux constats et recommandations	8
I. Bilan rétrospectif	11
1. Contexte du programme : une situation de départ lourde de facteurs de non-qualité	11
2. Genèse du programme et opérationnalisation progressive	13
3. Bilan exécutif par activités	14
4. Situation du PAQUE eu égard aux approches et aux indicateurs (existants ou en cours d'élaboration) sur la qualité de l'éducation	21
II. Présentation des résultats de la mission effectuée dans les régions de Maradi et de Dosso	24
1. Sur le plan des acquis scolaires et des maîtres	24
2. Quelle qualité de l'éducation dans les écoles visitées ?	28
3. Principaux constats issus de la phase I du PAQUE	31
1. Limites de l'intervention du programme sur le plan conceptuel de la qualité	31
2. Limites de l'intervention sur le plan de son montage institutionnel	31
3. Les limites de l'intervention du programme sur le plan pédagogique	32
4. Principales recommandations pour une phase II	35
a) Recommandations générales	35
b) Détails des recommandations	37
1. Renforcement des CRESAS pour l'évaluation périodique des acquis scolaires des maîtres, des élèves-maîtres et des élèves	37
2. La maîtrise de la chaîne de formation initiale et continue par les ENI et les DREP en vue de l'augmentation significative de l'efficacité et de l'efficience de leurs missions respectives	38
3. Un encadrement pédagogique de l'enseignant centré sur ses compétences en lien avec les résultats des élèves	40
4. Définition et activation de zones de référence qualité	42
5. Activation des gouvernements scolaires à partir des résultats des expériences-pilotes de gestion décentralisée de l'école (communes de Tibiri et Aguié, région de Maradi)	43

6.	Constitution d'un projet d'école selon les normes fondamentales d'équité et de qualité	44
7.	Une meilleure gestion du temps scolaire au niveau des écoles	45
8.	La formation des directeurs d'école.....	45
9.	Mise en place d'un soutien scolaire bien compris	46
10.	Introduction d'activités péri-scolaires en vue de la création d'un environnement lettré	46
11.	Travail collaboratif entre les acteurs des régions d'intervention	47
12.	Renforcement de la CAT de Maradi	47
	Annexe 1 – Bibliographie.....	48
	Annexe 2 – Liste des personnes interviewées.....	49
	Annexe 3 – Qu'est-ce qu'une évaluation de type Early Grade Reading Assessment (EGRA) ?	51
	Annexe 4 – Test EGRA	52
	Annexe 5 – Questionnaire enseignant et test de production pédagogique	68
	Annexe 7 – Production des groupes thématiques lors de l'atelier de Dosso sur la qualité de l'éducation.....	74

Liste des sigles

Sigles et abréviations	signification
APC	Approche par compétences
APO	Approche par les objectifs
APP	Activité pratique et productive
APS	Approche par les situations
CAPED	Cellules d'animation pédagogiques
CAT	Cellule d'appui technique
CFEPD	Certificat de fin d'études du premier degré
CGDES	Comité de gestion décentralisée des établissements scolaires (CGDES)
CRESAS	Cellule régionale de l'évaluation et du suivi des acquis scolaires
DESAS	Direction de l'évaluation et du suivi des acquis scolaires
DESQ	Direction de l'évaluation et du suivi de la qualité
DFIC	Direction de la formation initiale et continue
DGPLN	Direction générale de la promotion des langues nationales
DICIP	Direction des Curricula et des Innovations Pédagogiques
DREP/A/PLN/EC	Direction Régionale de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique
EC	Enseignant contractuel
EGRA	Early Grade Reading Assessment
ENI	École normale d'instituteurs
FAD	Formation à distance
FCC	Fédération communale des CGDES
IA	Instituteur adjoint
LuxDev	Agence luxembourgeoise pour la Coopération au Développement
NFQE	Normes fondamentales de qualité et d'équité
PAQUE	Programme d'appui à la qualité de l'éducation formelle au Niger
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

PSEF	Programme sectoriel de l'éducation et de la formation
PDDE	Programme Décennal de développement de l'éducation
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

Résumé

Contexte international et national

Cette évaluation externe du Programme d'Appui de la Qualité de l'Éducation (PAQUE) en sa phase 1 (2011-2014) intervient à une période où plusieurs échéances se croisent à l'échelle nationale du Niger et internationale :

- À l'échelle nationale, le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PDDE) 2003-2013 cède la place à un nouveau programme, le Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF) ;
- À l'échelle internationale, les bilans de la politique de l'Éducation Pour Tous (EPT) montrent à quel point l'attention portée à la scolarisation primaire universelle, principalement à sa composante d'accès, a relégué les préoccupations relatives à la qualité de l'éducation. Les politiques d'éducation post-2015 entendent, en réaction, faire de la qualité un nouveau paradigme d'intervention sur les politiques nationales et les systèmes éducatifs.

Novateur au Niger et dans la sous-région africaine en ceci qu'il vise explicitement la question de l'amélioration de la qualité de l'éducation, le PAQUE contribue du fait même de son existence et de ses champs d'intervention à l'opérationnalisation d'un nouveau paradigme éducatif, la qualité, longtemps délaissé.

De plus, malgré la montée en puissance des préoccupations relatives à la qualité de l'éducation, avérée au plan international et conforme au droit à l'éducation dans ses liens avec les autres droits fondamentaux – ne s'accompagne pas encore d'une **montée en gamme effective de la qualité de l'éducation à l'intérieur de la gestion administrative des écoles (maternelles, primaires et collège), des établissements eux-mêmes ou des environnements socio-économiques censés la promouvoir**. L'appui à des régions constitue une entrée logique vers des modes de gestion décentralisés de la qualité de l'éducation telles que des communes les mettent en place de façon pilote au Niger avec le soutien de la DDC.

Le PAQUE en sa phase 1 se veut un programme d'appui à la qualité de l'éducation. Son objectif général est de rehausser le niveau des acquis scolaires des élèves de cycle 1, celui-ci étant faible, par l'appui à la formation initiale et continue des enseignants. Le programme aussi a contribué à l'avancée de l'enseignement bilingue tout en sachant que le bilinguisme ne constitue pas vraiment une finalité au Niger puisque l'alphabétisation en langue nationale vise l'alphabétisation durable en français. Enfin, le programme a cherché à

renforcer les capacités humaines et techniques des partenaires régionaux, principalement les DREN et les ENI des deux régions d'intervention (Maradi et Dosso).

Objectifs et méthodologie de l'évaluation

L'objectif de cette évaluation est d'abord d'apprécier les résultats obtenus durant cette phase de mise en œuvre, mesurer ensuite son apport à l'amélioration de la qualité dans le système éducatif global du pays et enfin proposer au besoin de nouvelles approches et orientations permettant au pays et à la coopération suisse d'atteindre de meilleurs résultats dans le domaine de la recherche d'une meilleure qualité de l'Éducation.

Des objectifs spécifiques de l'évaluation détaillent son objectif général. En effet, il s'agit :

- a) Établir un bilan des résultats de cette phase 1 du programme visant la qualité de l'Éducation dans les deux zones (produits, effets, impacts) en appréciant leur durabilité, conformément aux indicateurs du cadre logique dudit programme
- b) Évaluer le degré de pertinence et d'efficacité de l'approche retenue.
- c) Dégager les leçons apprises au cours de cette 1ère phase pouvant servir à la mise en œuvre éventuelle d'une deuxième phase du programme
- d) Proposer de nouvelles orientations stratégiques (implications des partenaires, rôles du niveau central et déconcentré, implications des communes, appropriation du processus, approche et modalités d'intervention, etc.).

La méthodologie suivie par la mission d'évaluation a consisté en :

- a) Une analyse documentaire ciblée à deux niveaux comprenant :
 - une revue des travaux de recherche entrepris à l'échelle internationale et en Afrique subsaharienne notamment sur la qualité de l'éducation (approches, indicateurs et mesures, évaluation PASEC et nationales au Niger)
 - Une revue des documents de politique et de stratégie éducative du Niger
 - Les documents de programme (rapports d'exécution, cadre logique...)
- b) Des entretiens individuels à Niamey auprès des partenaires nationaux (Secrétariat général du ministère de l'Éducation, direction générale de la promotion des langues nationales, Direction générale de la formation initiale et continue, direction des curricula et des Innovations pédagogiques, LuxDev)
- c) Des entretiens individuels et collectifs auprès des partenaires régionaux (Directions régionales de l'éducation nationale, Écoles nationales d'instituteurs, inspections, conseillers pédagogiques)

- d) Des entretiens individuels et collectifs auprès des bénéficiaires finaux des programmes, à savoir les enseignants et les élèves dans un échantillon d'écoles des deux régions d'intervention du programme)
- e) Un test de lecture administré à des élèves dans 8 classes de Ce2 et de CM2
- f) Un test de production pédagogique (rédaction simple) administré aux enseignants de ces mêmes classes.

Dans le souci de provoquer des formes de mobilisation nouvelles en faveur de la qualité de l'éducation, une attention particulière a été portée dans ce rapport aux stratégies et niveaux d'intervention possibles de chacun des acteurs, à l'échelle des États, des régions, des départements, des établissements, des parents d'élèves, des enseignants, des directeurs d'écoles et des élèves eux-mêmes.

Principaux constats et recommandations

Ce programme, en sa phase 1 n'a pas - et cela est fort compréhensible - pu entraîner l'ensemble des acteurs de l'éducation dans une démarche systémique d'amélioration de la qualité de l'éducation. Il est le **fruit d'un choix en faveur de la formation initiale et continue des enseignants**, partant d'un postulat généralement admis selon lequel « pour former les élèves, il faut et il suffit de former leurs enseignants ». C'est dans un contexte de départ lourd de facteurs de non-qualité de l'éducation (décrochage scolaire permanent des élèves ; niveau de formation des maîtres inexistant ou faible, état de démobilisation des directions centrales et régionales de l'éducation) que le PAQUE a commencé son opérationnalisation progressive, selon des modalités de gestion distinctes (gestion par mandat confié à l'Agence luxembourgeoise pour la Coopération au Développement à Dosso et gestion directe via une Cellule d'appui technique à Maradi)

Plusieurs avancées sont d'ores et déjà à mettre au compte du programme : le PAQUE a eu un effet mobilisateur indéniable des Directions Régionales de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique (DREP/A/PLN/EC) et des Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) des régions de Maradi et Dosso ; ces partenaires, souvent démobilisés et peu soutenus par leurs directions centrales ont acquis progressivement de nouvelles compétences et leurs capacités, humaines, de gestion et financières ont effectivement été renforcées.

Le bilan d'exécution des activités, selon les indicateurs du cadre logique, prouvent l'appropriation du programme par les partenaires et ses effets structurants sur un plan institutionnel et organisationnel.

L'évaluation du programme en sa 1^{ère} phase ne s'en est pas pour autant tenue exclusivement à ce bilan exécutif satisfaisant dans l'ensemble. Elle permet, au-delà de ce nécessaire bilan, de mieux situer cette première phase par rapport :

1. à l'ensemble des approches conceptuelles existantes et en cours d'élaboration sur la qualité de l'éducation ;
2. à la propre approche conceptuelle, insuffisamment maîtrisée à ce jour, du PAQUE lui-même ;

Le PAQUE en sa phase 1 se situe dans une approche dite « industrielle » (dont l'origine est le monde de l'industrie) où des inputs sont financés, en l'occurrence surtout de la formation, dans la perspective de mesurer des outputs, en l'occurrence des maîtres formés et des élèves plus performants sur le plan scolaire. Cette approche pertinente du PAQUE permet, en théorie, de relier la formation au niveau réel des élèves. La mission d'évaluation a pris l'initiative de mesurer ce niveau à partir d'une prise d'indices. Les résultats de cette prise d'indices – qui confirment les études commanditées par la DDC Niger en 2012 dans les deux régions d'intervention - sont catastrophiques pour les élèves eux-mêmes, leur maîtres et les responsables éducatifs régionaux et nationaux. Ils démontrent à quel point l'input formation n'est pas encore corrélé en pratique à un diagnostic précis et clair du niveau des élèves. Ils démontrent aussi que l'impact du PAQUE ne peut pas être encore pleinement mesuré du fait de sa période limitée d'exécution.

Il est à noter que la quasi-totalité des indicateurs du PAQUE en sa phase 1 sont de nature quantitative, mais le nombre de personnels formés dans leur diversité – encadreurs pédagogiques, enseignants, élèves-maîtres ne renseigne en rien sur la qualité des contenus de formation délivrés et leur impact sur le niveau des élèves.

Pour faire évoluer le programme dans une phase 2 à partir des principaux enseignements tirés de sa phase 1, le présent rapport préconise une stabilisation du PAQUE sur le plan conceptuel : la finalité de la formation n'est pas la formation mais l'augmentation des capacités des élèves, notamment en lecture et en écriture ; la formation est un input essentiel de la qualité de l'éducation sans en être le seul ; d'autres inputs qualitatifs sont à introduire au niveau des écoles elles-mêmes (gestion des personnels, gestion du temps scolaire, projet d'école, création d'un environnement lettré par des activités péri-scolaires, soutien scolaire bien compris, implication de la communauté, etc).

L'évaluation préconise de faire évoluer le PAQUE vers :

- a) un nécessaire accompagnement des enseignants axé sur **les résultats et les progrès des élèves** est nécessaire. Cet enjeu d'une phase 2 est de taille suffisante pour améliorer le travail collaboratif des partenaires en matière de formation initiale et continue (définition commune des modules et méthodes d'enseignement), à partir des résultats des évaluations des acquis scolaires de 2012 et de celles à reconduire annuellement par les Cellules régionales d'évaluation et de suivi des acquis scolaires (CRESAS) ;
- b) Une plus forte maîtrise des DREP et des ENI sur leur propre chaîne de formation ;
- c) La poursuite du montage institutionnel de la phase 1, à condition de renforcer la coordination pédagogique dans la Cellule d'appui technique à Maradi (1) et les

CRESAS qui sont des outils de pilotage essentiels de la qualité de l'éducation, à ce jour insuffisamment dotées en moyens humains, méthodologiques et financiers ;

- d) La création au sein des zones d'intervention actuelles de « zones de référence qualité¹ » plus concentrées géographiquement et donnant à voir des indicateurs mesurables dans le temps : ce peut être une circonscription scolaire par exemple ou un groupe d'écoles différentes – où seront identifiés, selon la spécificité de chaque école, les effets-leviers d'une augmentation effective de la qualité de l'éducation ;
- e) L'extension progressive de ces zones de référence-qualité
- f) L'introduction de nouveaux inputs facteurs de qualité de l'éducation dans les écoles
- g) L'extension progressive de ces zones de référence au moyen d'une capitalisation des bonnes pratiques – surtout qualitatives – d'amélioration de la qualité de l'éducation, non pas en soi ou en général mais dans telle ou telle école.

Le niveau d'observation et d'intervention du programme est donc amené à changer pour ne plus considérer – exclusivement du moins - la qualité de l'éducation à partir de niveaux régionaux, qui restent encore déconnectés des situations réelles des écoles et des élèves mais à partir de contextes locaux, écoles, circonscriptions scolaires et communes, davantage maîtrisés dans l'espace et le temps par le Programme en sa phase 2. En ce sens les enseignements tirés des expériences pilotes menées en matière de gestion décentralisée de l'école dans les communes d'Aguié et de Tibiri sont à capitaliser pour être étendues. C'est à un partage clair et précis de responsabilités assumées qu'invite ce rapport, entre l'État, ses services déconcentrés, les Collectivités Territoriales, les enseignants, les parents d'élèves et leurs fédérations et comités, et les élèves eux-mêmes. La **notion de pacte de progression vers la qualité** doit ainsi être partagée entre les acteurs de l'éducation, notamment les enseignants, et concrétisée en actes à partir d'informations qui doivent circuler sur la non-qualité de l'éducation et les moyens concrets d'y remédier.

C'est donc à la fois à un renforcement des capacités d'analyse des acteurs locaux sur la qualité de l'éducation et à une opérationnalisation d'une démarche d'amélioration de la qualité à des échelles plus limitées mais où seraient concentrées davantage de moyens qu'invite ce rapport. Les conséquences éducatives de cette double proposition sont aussi des conséquences politiques pour que l'école nigérienne devienne un lieu de transmission des savoirs, un lieu de socialisation des citoyens formés et un lieu d'expression des demandes éducatives des parents.

¹ Cette « zone de référence qualité » pouvant recouvrir tout ou partie de la zone d'intervention de LuxDev à Dosso qui regroupe 135 écoles dans les 8 Départements de la Région afin de maximiser les appuis et les renforcements et créer un exemple généralisable au reste du territoire national, pour que les moyens humains et financiers suivent.

I. Bilan rétrospectif

1. Contexte du programme : une situation de départ lourde de facteurs de non-qualité

Le Programme d'Appui de la Qualité de l'Éducation s'inscrit dans un contexte éducatif sahélien marqué par des évolutions significatives qui attestent d'une difficulté à entrer dans une démarche de qualité de l'éducation. Ces difficultés tiennent d'abord aux orientations des politiques d'éducation – telles que définies dans le PPDE ; en effet, le PPDE en acte a favorisé le développement quantitatif de l'École au détriment d'un accompagnement qualitatif de ce type de développement largement partagé par les pays africains signataires de l'Éducation Pour Tous (Cadre de Dakar, 2000). Ces difficultés tiennent ensuite à l'expansion et à l'extension du cycle d'enseignement primaire : les constructions scolaires ont eu un impact décisif sur l'augmentation des taux de scolarisation au Niger sans que, pour autant, une alphabétisation durable soit garantie aux élèves, faute d'une formation initiale et continue des enseignants adéquate. Enfin, ces difficultés tiennent à l'image et à la réputation de l'École elle-même vis-à-vis des parents d'élèves : nombre de parents se rendent vite compte que leur enfant ne sait ni lire, ni compter, ni écrire, parfois jusqu'en classe de CM2 et les élèves eux-mêmes abandonnent l'école faute d'y apprendre ce qu'ils escomptaient y apprendre.

Il résulte des difficultés mentionnées que :

- la Qualité de l'éducation ne fait pas partie encore à ce jour d'une option politique majeure, exigeante pour le présent et l'avenir du système éducatif nigérien et le devenir socio-professionnel des élèves et ce, en dépit de l'affichage de la composante qualité du sein du PDDE qui a pour noyau fédérateur la réforme des curricula et couvre tous les processus intervenant dans l'amélioration de l'efficacité du système éducatif et la qualité des apprentissages ; la réforme des curricula a pris dix années de retard et se caractérise notamment par un arrêt des Activités pédagogiques productives (APP), donc par une fermeture des contenus d'enseignements à des pratiques sociales de référence ;
-
- Des facteurs de non-qualité, bien identifiés dans le cas du Niger en particulier **l'inadaptation de la formation initiale et continue des enseignants**, qu'ils soient contractuels (plus de 80 % dans le cas du Niger) ou titulaires (moins de 20%), continuent d'exercer une influence négative sur l'évolution du système éducatif ;
- Les élèves nigériens, en particulier en milieu rural, sont en **situation de décrochage scolaire permanent ou quasi-permanent et pire, les performances baissent** comme l'attestent les évaluations nationales de leurs performances réalisées en 2005 et 2007 :

Performances Scolaires	% d'élèves <u>en dessous</u> du seuil minimal en français au CM2	67,8% (en 2005)	82% (en 2007)	Au CM2, en français comme en mathématiques, quatre (4) élèves sur 5 sont en situation d'échec. Il en est pratiquement de même pour le CP et le CE2, et les autres niveaux concernés par ces évaluations.
---------------------------	--	---------------------------	-------------------------	--

Source : Résultats de l'évaluation des acquis scolaires des élèves du cycle de base 1 des écoles dites « traditionnelles », DESAS, 2007.

Les résultats globaux de Dosso et de Maradi, tels qu'ils ressortent de l'évaluation 2007 de la DESAS du MEN, se présentent comme suit :

		RESULTATS EVALUATION DESAS 2007		
		NIGER	DOSSO	MARADI
Performances Scolaires	% d'élèves <u>en dessous</u> du seuil minimal en français au CM2	82%	87,1%	83,9%
	% d'élèves <u>en dessous</u> du seuil minimal en math au CM2	83,1%	92,5%	86,83%

Ce sont les plus bas résultats du pays.

Au regard de cet indicateur, l'école primaire nigérienne produit une majorité d'élèves illettrés et donne à penser que ses résultats contre-productifs font entrer cette institution en contradiction avec l'une de ses principales missions de transmission des savoirs, l'autre mission étant de socialisation.

Le PAQUE, en sa phase 1 (2011-2014) est une contribution à l'amélioration de la qualité de l'éducation, sachant que la situation de départ, celle que le PAQUE veut contribuer à changer, est la résultante d'un cumul de facteurs de non-qualité. La contribution du PAQUE vise principalement une échelle régionale d'intervention sur la qualité de l'éducation – les régions de Maradi et Dosso et ce, à partir de quatre objectifs qui sont censés en garantir l'amélioration. Placés sous un objectif général – l'amélioration du niveau d'apprentissage des élèves de cycle de base 1, ces quatre objectifs sont :

- L'amélioration des compétences et de l'encadrement des élèves-maîtres et des maîtres des régions de Dosso et de Maradi au moyen d'un renforcement de leur formation initiale;
- L'amélioration des compétences et de l'encadrement au moyen d'un renforcement formation continue des enseignants des régions de Dosso et de Maradi ;
- L'extension du bilinguisme à l'ensemble des écoles des régions de Maradi et de Dosso ;

- Le renforcement des capacités des Écoles Normales d'Instituteurs (ENI), Directions régionales de l'Éducation nationale (DREN, devenues DREP/A/PLN/EC entretemps) et des Directions nationales.

Le PAQUE se situe à la fin du PPDDE et au tout début du PESEF (2014-2024), soit à une période de transition institutionnelle du Niger sur le plan de la définition de ses politiques d'éducation. L'évaluation du PAQUE vient donc à une période où le PSEF pourrait avoir à déployer des actions éducatives relevant d'une démarche de qualité fondée, entre autres, sur les apports du PAQUE.

2. Genèse du programme et opérationnalisation progressive

Le Programme d'Appui à la Qualité de l'Éducation a ciblé, entre autres pour des raisons sécuritaires, les régions de Dosso et de Maradi où la Coopération Suisse est implantée depuis quasiment son arrivée au Niger. Dans un souci de mutualiser les compétences et les moyens d'intervention, conformément à la Déclaration de Paris du 2 mars 2005, la Coopération Suisse et LuxDev qui intervient aussi dans la région de Dosso ont signé un mandat pour que LuxDev exécute le programme dans cette région. Il en résulte des modalités de gestion distinctes pour l'exécution du programme dans les deux régions, l'une confiée à un mandataire à Dosso, l'autre « en gestion directe » par les partenaires eux-mêmes accompagnés par une Cellule d'Appui Technique (CAT) à Maradi.

A Dosso, l'harmonisation des procédures entre la Coopération Suisse et l'Agence luxembourgeoise de Développement a entraîné un retard d'exécution de quelques mois au démarrage du programme. Les partenaires régionaux, à savoir la DREN et l'ENI non encore aguerris à ce type d'appui, ont alors eu le temps de soupeser les bienfaits ou les éventuels effets négatifs retirés de l'une ou l'autre modalité de gestion, sans en avoir fait expressément l'épreuve. Mais ce retard au démarrage du programme à Dosso ne l'a pas compromis, ni entamé l'adhésion des partenaires à son encontre, et des solutions de préfinancement, en particulier de la part de l'ENI, ont été trouvées pour exécuter les premières activités. Le PAQUE en tant que tel a ainsi démarré avec un retard non compromettant puisque, outre le préfinancement d'activités de formation, d'autres activités programmées pour l'année 2013 l'ont été pour l'année 2012.

A Maradi, la Cellule d'appui technique a connu des moments difficiles en ses débuts faute d'un recrutement d'un comptable comme en témoigne son premier rapport d'exécution où les activités de vérification des pièces justificatives se sont avérées à la fois chronophages et insatisfaisantes sur le plan comptable.

Malgré ce retard au démarrage, les équipes partenaires, en particulier les DREN et les ENI se sont mobilisées autour des activités de ce programme qui, dans l'ensemble, a pu créer une dynamique d'entraînement d'institutions souvent coupées d'un appui national et sans pilotage réel.

L'opérationnalisation progressive du programme a donc été prise en charge, conformément à son montage institutionnel par les partenaires régionaux, à partir de leur propre situation

institutionnelle de départ. Lux Développement a procédé à un audit institutionnel et organisationnel de la DREN et de l'ENI de Dosso, ce qui n'a pas été le cas dans la région de Maradi où la Cellule d'appui technique a été moins « interventionniste » du fait de ses rôles et de ses responsabilités. Dans les deux cas cependant, des faiblesses ont été notées au démarrage du programme sur le plan comptable et financier (par exemple le cumul des postes de comptable et de passation des marchés publics), faiblesses qui avec le temps et les appuis technique ont été corrigées, davantage à Dosso qu'à Maradi au sujet de la qualité des rapports et des pièces justificatives fournies.

En 2012, la DDC Niger a commandé dans les deux régions une évaluation des acquis scolaires et de formation des élèves et des élèves-maîtres des ENI. Cette commande constitue un enjeu crucial dans le déroulement du programme puisque depuis 2007 aucune évaluation de ce type n'avait été réalisée. Cette commande était destinée à créer un « pilote d'évaluation » qui permet de mesurer l'impact de la formation initiale et continue sur le niveau réel des élèves et pas seulement des instituteurs. Confiée aux Cellules Régionales d'Évaluation et de Suivi des Acquis Scolaires (CRESAS), sur rédaction des TDR par la Cellule d'Appui Technique de Maradi et des partenaires à Dosso, ces évaluations pilotes ont souffert de lacunes tant dans leur conception que leur exploitation ; elles n'ont pas encore joué leur rôle au sein du dispositif global mis en place par le PAQUE en sa phase 1.

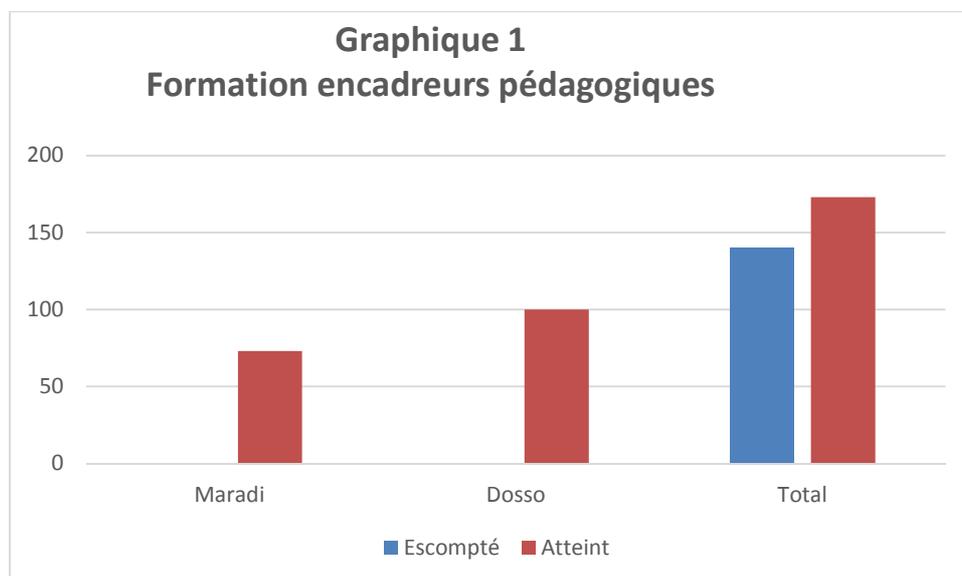
Dans l'ensemble, eu égard à la situation institutionnelle et organisationnelle de départ, le PAQUE a été créateur d'une mobilisation sans précédent chez les partenaires. A Dosso, des « porteurs de dossier » sont les référents directs de luxDev à la DREN et un assistant technique national suit le travail de l'ENI, ce qui assure un suivi et une évaluation du partenariat et témoigne d'effets institutionnels structurants pour des partenaires habitués à voir se succéder voir se juxtaposer les programmes d'aide au développement.

3. Bilan exécutif par activités

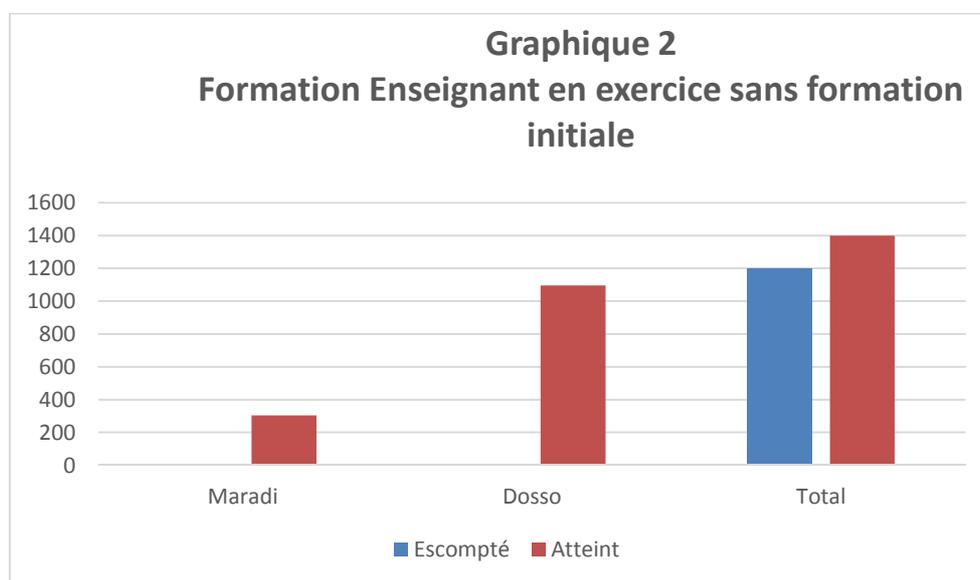
Ce bilan quantitatif est tiré des rapports d'exécution et est complété et/ou commenté par les observations qualitatives de la mission d'évaluation. Les résultats escomptés sont issus du cadre logique du programme.

Le niveau d'exécution du programme de 2012 à début 2014 s'avère très satisfaisant sur le plan quantitatif et force est de constater que le PAQUE atteint des résultats dans l'ensemble proches des résultats escomptés et ce, dans les deux régions d'intervention.

a) Évaluation quantitative de l'appui à la formation initiale et continue

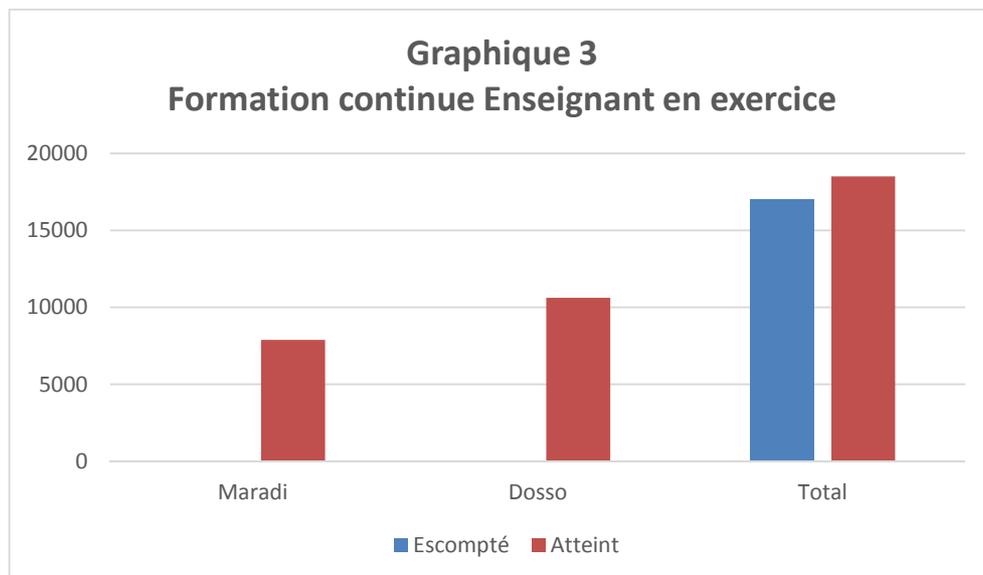


Le nombre d'encadreurs pédagogiques formés, conseillers pédagogiques et encadreurs pédagogiques des ENI, a été atteint. Les résultats atteints dépassent même les résultats escomptés. Le nombre d'encadreurs pédagogiques formés dans la région de Dosso apparaît supérieur à celui de la région de Maradi.

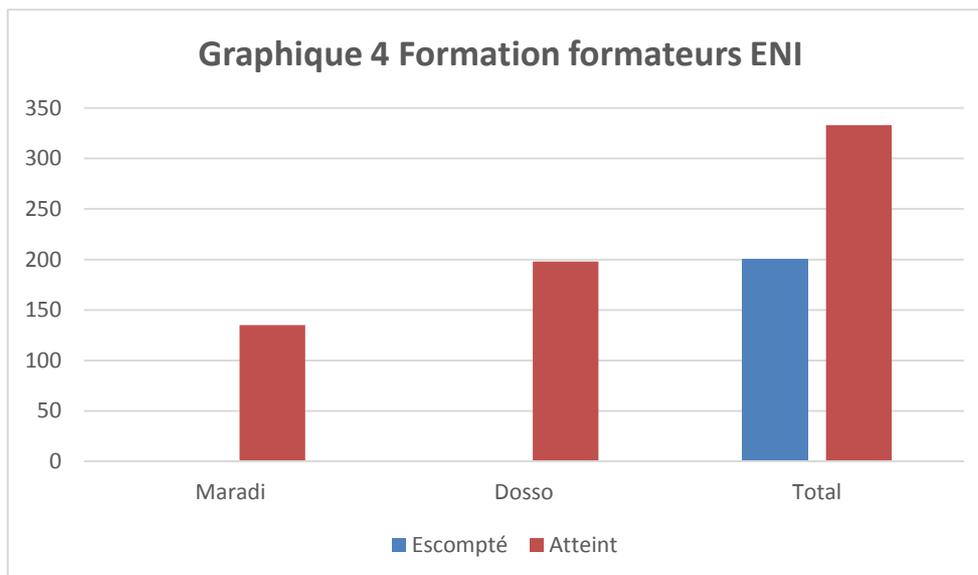


Les enseignants en exercice sans formation initiale ou sans formation continue sont les plus nombreux à avoir été formés dans le cadre du PAQUE, au total 1400 en formation initiale et plus de 18 000 en formation continue lors de sessions de CAPED ou en formation courte de 30 ou 45 jours.

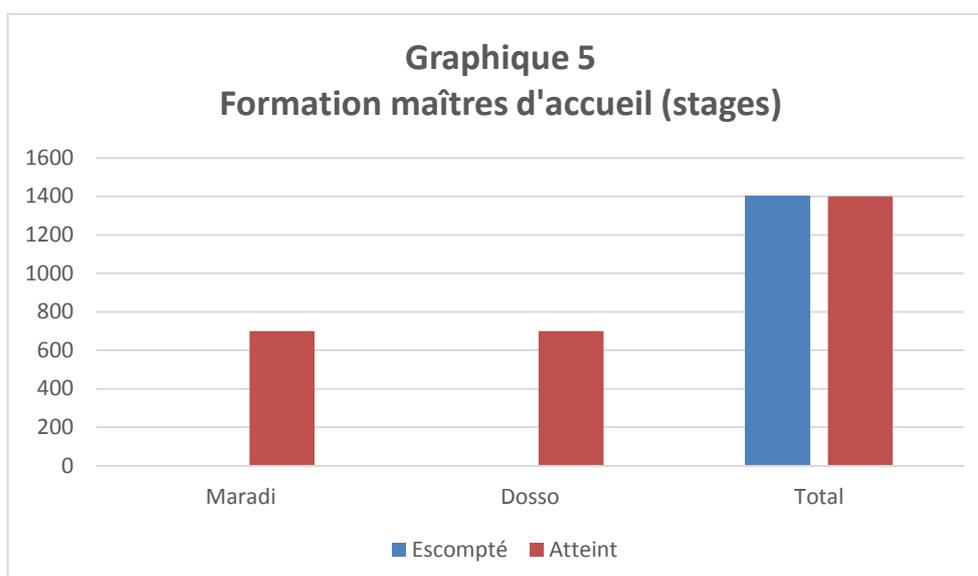
Les enseignants sans formation initiale sont en grande partie des enseignants contractuels ayant fait l'objet d'un « recrutement additionnel » par les DREN et formés par cette Direction, au besoin avec l'aide des ENI sollicitées comme prestataires. Ces enseignants sont recrutés au mois de novembre voire de décembre de l'année scolaire qui, officiellement, commence au 1^{er} octobre. La formation dure soit 30 jours soit 45 jours et correspond à une formation d'urgence étant donné les besoins non comblés en enseignants dans les classes. Au total, les résultats atteints dépassent les résultats escomptés. Les résultats atteints sont supérieurs dans la région de Dosso (plus de 10 000 enseignants) à celle de Maradi (un peu moins de 8 000 enseignants), ce qui n'empêche pas que, dans les deux régions, des classes sont restées sans maîtres pendant deux voire trois mois ; les classes pourvues en maîtres au mois de décembre le sont grâce à des maîtres formés à la hâte pour le restant de l'année scolaire. De plus, les effectifs d'enseignants contractuels en exercice fondent en cours d'année (découragement, isolement dans des zones difficiles d'accès, admission à des concours de la fonction publique...), laissant ainsi des classes sans maître et forçant des élèves à abandonner ainsi leur école



Les enseignants en exercice sans formation continue ont pu ou non s'ils ont été recrutés comme enseignants contractuels bénéficier d'une formation initiale dans les ENI de Dosso ou Maradi. La formation continue réfère à des sessions de CAPED d'une durée de 5 jours chacune. L'État n'a pas financé les sessions de CAPED en 2013 et seul le programme PAQUE a supporté une session de CAPED cette année-là. Pour des enseignants contractuels, les 5 jours de formation qui s'ajoutent aux 30 ou 45 jours reçus sont loin de suffire.

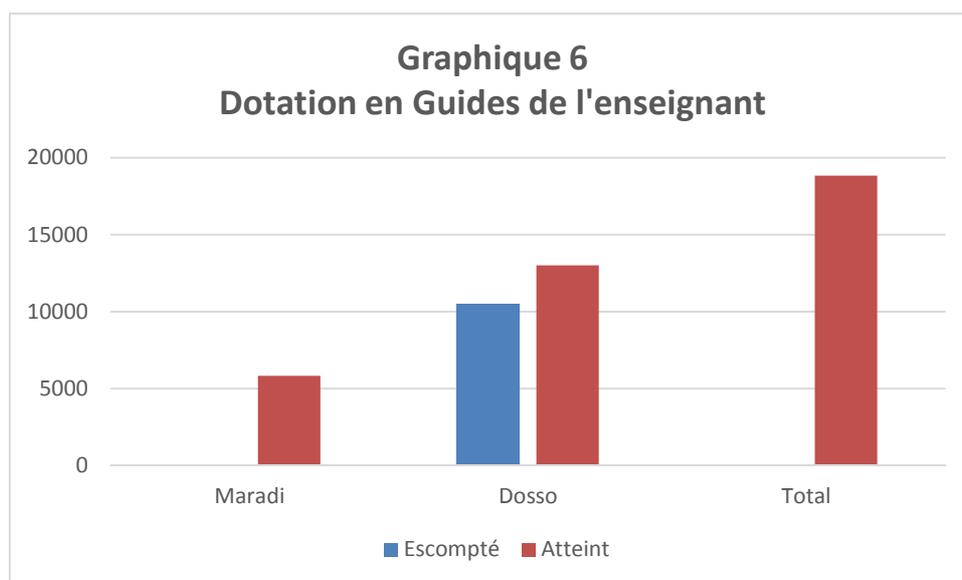


La formation des formateurs des ENI atteint plus de résultats que ceux escomptés, avec davantage de formateurs formés à Dosso qu'à Maradi. Ce sont néanmoins les mêmes formateurs qui ont été formés à plusieurs modules en l'absence d'un recrutement de formateurs couvrant les besoins en formation des élèves-maîtres. Les effectifs des ENI augmentent de façon croissante sur les années couvertes par le PAQUE ; néanmoins le PAQUE n'a pas introduit cet indicateur de contexte : les ENI ne maîtrisent pas leurs effectifs puisque les enseignants qui leur sont affectés le sont au terme d'un concours national qui n'est pas géré par elles. Le ratio formateurs/élèves-maîtres demeure très élevé, jusqu'à 70 élèves-maîtres en 2013-2013 pour un formateur à Maradi, malgré l'appui du PAQUE.

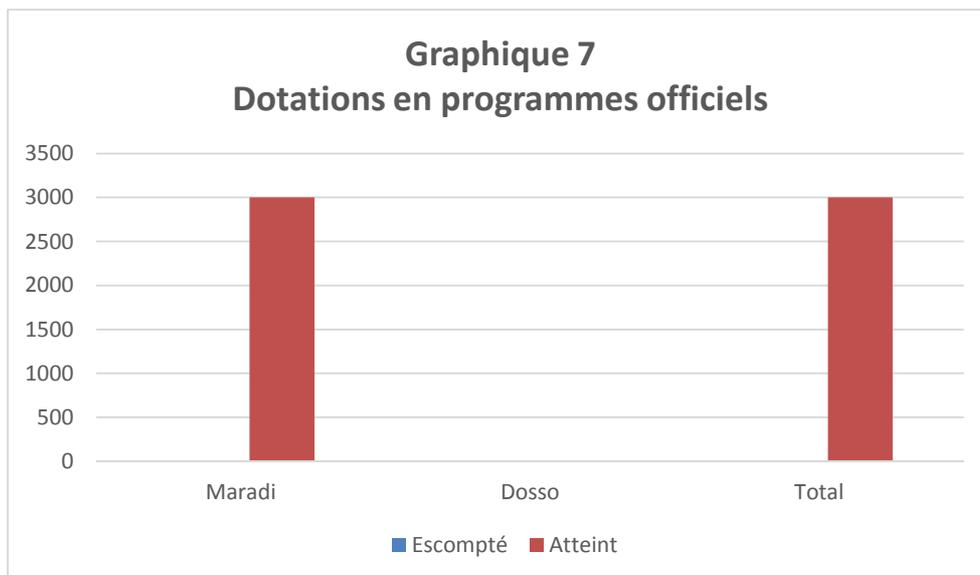


La formation des maîtres d'accueil des élèves stagiaires de l'ENI atteint les résultats escomptés, soit 1000 maîtres. Les formations se sont améliorées par rapport à une situation de départ où les élèves stagiaires effectuaient leur stage dans une classe (1 niveau) et non dans une école à plusieurs classes (niveaux). Une identification préalable des écoles d'accueil a ainsi été faite et des guides formation des maîtres d'accueil ont été remis aux directeurs des écoles concernés. Néanmoins le niveau de formation initiale et continue demeure faible et ne permet pas un encadrement efficace où la « formation par les pairs » s'exerce en vue de communiquer les « ficelles du métier ». Des élèves-maîtres formés à des modèles et à des techniques d'apprentissage côtoient des maîtres d'accueil non formés à ces modèles et techniques : il en résulte un hiatus pédagogique et un manque de communication professionnelle réciproque. De plus, l'évaluation du stage ne valorise pas la note du maître d'accueil, cette note étant jugée « subjective » par rapport à la note jugée « objective » de l'encadreur de l'ENI ou de l'inspection.

b) Dotation en guides des enseignants et en programmes officiels

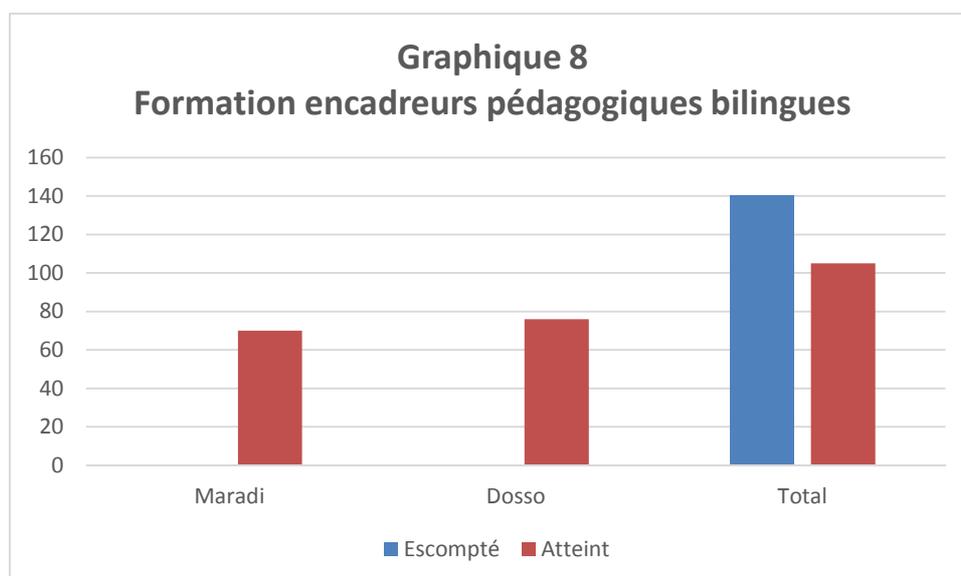


Point faible des taux d'exécution du PAQUE, les dotations en guides de l'enseignant sont loin d'atteindre les résultats escomptés : le PAQUE enregistre un différentiel de dotation de plus de 8 000 guides d'enseignant par rapport à la dotation prévue. En l'absence de ces guides, les enseignants, au mieux, construisent leurs leçons à partir du livre de l'élève, quand celui est en possession de l'élève. Quelques enseignants, peu, se procurent eux-mêmes, à leur propre frais ces guides. Cette pénurie en guides d'enseignants aggrave la pénurie existante en documents de programmes officiels.



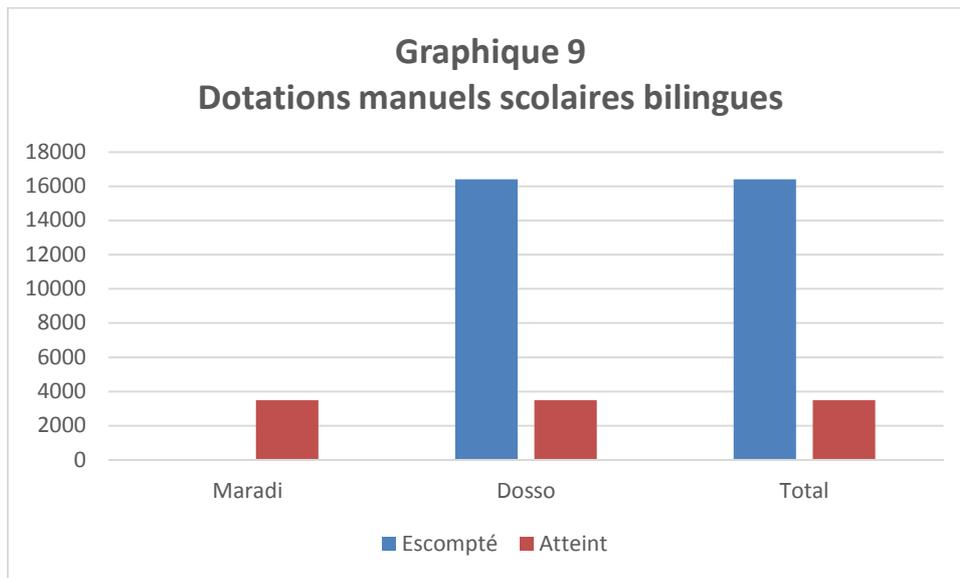
Les dotations en programmes officiels viennent en réponse à leur absence quasi-totale de ces documents clés dans les régions du Niger. Pour Dosso, LuxDev, sur financement luxembourgeois, a acquis 6500 ex des programmes officiels de l'enseignement primaire, ce qui fait qu'aujourd'hui il y a au moins 1 ex de ces programmes dans les 2900 écoles primaires

c) Formation des encadreurs pédagogiques au bilinguisme et dotations en manuels scolaires



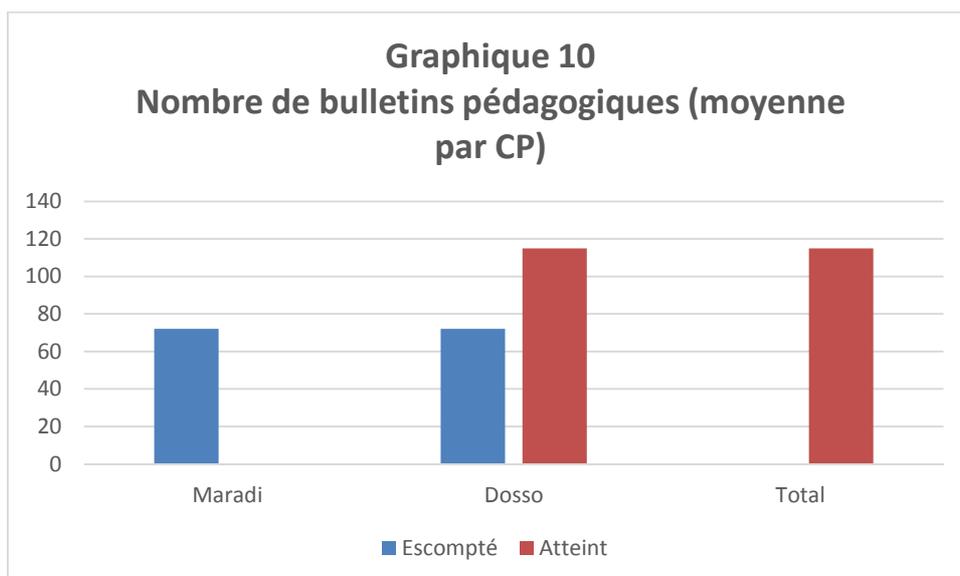
Les formations d'encadreurs au bilinguisme, à l'ENI et en direction des Conseillers pédagogiques ont connu une relance dans les régions de Maradi et de Dosso grâce au

programme du PAQUE. Les résultats atteints sont en deçà des résultats escomptés et on note des résultats de formation moindres à Maradi.



Les dotations en manuels scolaires bilingues enregistrent des résultats largement bien moindres que ceux escomptés et ce, dans les deux régions d'intervention du PAQUE. La région de Dosso a acquis pour un montant de 8 500 000 FCFA 3842 ouvrages en langues nationales (197 guides, 515 manuels, 3 130 romans). Dans la plupart des cas, les enseignants privés de dotation en manuels bilingues traduisent les manuels français en langue nationale, quand ils disposent d'un dictionnaire bilingue. Les conseillers pédagogiques, malgré la formation reçue, ne détiennent pas le niveau requis pour encadrer les enseignants bilingues.

d) Nombre de bulletins pédagogiques



Il est à noter que le rapport d'exécution du 2^e semestre de l'An 2 apporte pour 2013 un complément de données (p.9) pour Maradi : 3286 enseignants ont reçu une visite de la part des 358 conseillers pédagogiques.

Les bulletins pédagogiques, harmonisés en début de programme suite au constant de leur hétérogénéité de formats et de contenus, attestent, en théorie, du nombre de visites rendues aux maîtres dans les écoles par les conseillers pédagogiques. La dotation en carburant allouée dans le cadre du PAQUE a relancé ce type de visite qui existait peu avant le démarrage du programme, du fait de leur dépendance à des dotations en carburant de l'État, qui ont connu des retards soit des suspensions. Les résultats atteints dans la région de Dosso vont bien au-delà de la norme de 70 bulletins fixée par l'État puisqu'ils atteignent une moyenne de quasi 120 bulletins pédagogiques par conseillers pédagogiques et par an. A Dosso, des conseillers pédagogiques ont profité de la « prime » de carburant sans remplir les bulletins pédagogiques ou alors en les remplissant de façon fictive. La DREN de Dosso a alors mené des investigations pour démasquer les fraudeurs et a mis en place un système de rétribution des bulletins selon la distance parcourue et après validation par les inspecteurs. Il reste à mener une véritable exploitation pédagogique de ces bulletins de visite de classe, par enseignant, par école et par secteur pédagogique.

Si l'on s'en tient aux indicateurs quantitatifs inclus dans le cadre logique du programme PAQUE, force est de constater que le programme atteint dans l'ensemble ses propres résultats. Mais est-ce à dire que la qualité de l'éducation a été pour autant améliorée sur le plan des processus d'enseignement et des acquis scolaires des élèves ? Pour le savoir, la mission d'évaluation a procédé à une analyse réflexive du PAQUE pour savoir où, du point de vue conceptuel et par rapport aux approches existantes, le programme se situe. Puis, la mission a fait passer un test de lecture aux élèves pour voir si les formations dispensées avaient un impact sur leur niveau de performance. Enfin, la mission d'évaluation a tenu à circonscrire un champ limité d'observations dans des écoles choisies, là où la qualité devrait faire l'objet d'une production suivie et améliorée dans le temps.

4. Situation du PAQUE eu égard aux approches et aux indicateurs (existants ou en cours d'élaboration) sur la qualité de l'éducation

Le PAQUE en sa phase 1 se situe dans une approche industrielle de type inputs/outputs. Il a eu recours à des indicateurs, principalement quantitatifs qui attestent d'un positionnement conceptuel non encore à ce jour stabilisé. Des travaux de recherche en sciences sociales sur la qualité de l'éducation distinguent trois générations d'indicateurs. Le tableau suivant distingue ces trois générations d'indicateurs et situe (en surligné) les indicateurs du PAQUE en sa phase 1. Il montre aussi comment le PAQUE pourrait évoluer, sur le plan conceptuel de son approche de la qualité, en une phase 2 vers la définition d'indicateurs qualitatifs de 3^{ème} génération, tout en conservant des indicateurs de 2^{ème} génération.

1 ^{ère} génération	2 ^{ème} génération	3 ^{ème} génération
Gestion nationale de la qualité par l'évaluation centralisée	Gestion supranationale de la qualité par l'évaluation standardisée (PASEC)	Gestion décentralisée par l'évaluation et la production de la qualité ; Pilotage régional (DREP, ENI, CRESAS) & communal ; Gouvernement scolaire (directeurs d'écoles, CGDS, élèves)
Taux d'achèvement Taux de réussite aux examens finaux (CFEPD + ENI) Taux de redoublement	Formation initiale et continue (quantité) Acquis cognitifs des élèves et des maîtres (tests de performances des résultats en maths, français = seuil de 40% aux tests, Mickaelowa) et non des processus d'apprentissage Comparaisons des résultats entre régions, pays et groupes de pays	Formation initiale et continue (qualité) Lien formation – niveau réel des élèves Qualité des apprentissages en lien avec le « climat scolaire », le bien-être de l'écopier et l'environnement socio-économique de proximité Mesure des écarts et des disparités dans une région ou une circonscription scolaire
Ratios élèves/manuels Parité F/G	Approche par les quatre grandeurs : <i>résultats, rendement, efficacité et efficience</i>	Indicateurs qualitatifs d'évaluation et de production de la qualité (circulation et traitement de l'information sur la qualité d'une école, d'un secteur, d'une inspection, inputs qualitatifs, suivi longitudinal)

- Référence du PAQUE aux taux d'achèvement et de réussite aux examens

LE PAQUE, en sa phase 1, s'est appuyé sur des références à des indicateurs qui appartiennent à une première génération d'indicateurs marquée par l'accent mis sur l'accès et l'équité de l'éducation. Il en résulte que la qualité de l'éducation est appréhendée à partir de taux d'achèvement du cycle primaire et des taux de réussite aux examens finaux pour les élèves (le CFEPD en fin de Cm2) et les élèves-maîtres des ENI. Ces indicateurs ne sont pas pertinents, ou du moins, ne le sont plus au regard d'une amélioration effective de la qualité de l'éducation : un taux d'achèvement fort ou croissant (au Niger, le taux d'achèvement du cycle de base 1 est passé de 21% en 2001 à 55,8% en 2012, soit un gain de presque 35 points) ne garantit pas qu'après les 6 années passées au cycle primaire un élève soit

alphabétisé ou lorsqu'il est alphabétisé que cette alphabétisation soit durable. De même les taux de réussite aux examens du CFEPD ou du CFEEN/CI et CFEEN/CIA, CAP/SS, basés sur des notes globales, ne permettent pas de vérifier l'acquisition effective des compétences des élèves et des élèves maîtres : ils frôlent les 100% (99% exactement). Pour ce qui est du CFEPD, le gouvernement nigérien a d'ailleurs pris la décision de le supprimer, comme cela s'est fait en d'autres pays de la sous-région.

- **Référence du PAQUE à l'évaluation du niveau des élèves et des élèves-maîtres**

Le PAQUE, en sa phase 1, s'est appuyé sur des indicateurs d'évaluation des performances des élèves et des élèves-maîtres (indicateurs de 2^{ème} génération) et a confié deux évaluations à des instances déconcentrées de l'État, les CRESAS (instances présentes dans la 3^{ème} génération d'indicateurs). À l'exception des résultats aux tests des élèves dans la région de Dosso, les résultats de ces évaluations ne peuvent être validés : les résultats s'appuient sur des notes moyennes dans des disciplines choisies (mathématiques, français pour les élèves de cycle primaire ; français, didactique pour les élèves-maîtres) et non sur des tests de vérification d'acquisition de compétence. Il en résulte pour le PAQUE une absence de visibilité sur le niveau réel des élèves (sauf à Dosso) et des élèves-maîtres et un manque de renseignement d'une situation de départ qui – objectivée – permettrait dans les années à venir de juger d'une amélioration de la qualité de l'éducation sous l'angle de la performance ou des acquis des élèves et des élèves-maîtres.

- **Référence du PAQUE à l'input Formation initiale et continue des élèves-maîtres, des enseignants et des encadreurs pédagogiques**

Le nombre d'élèves-maîtres, d'enseignants ou d'encadreurs pédagogiques ne garantit pas une amélioration de la qualité de l'éducation et ce, malgré la formation initiale des encadreurs de l'ENI. Le schéma répandu selon lequel il faut former les enseignants pour former les élèves n'est pas un schéma encore suffisamment opératoire tel que pratiqué actuellement. Le PAQUE en sa phase 1 a visé l'augmentation quantitative des acteurs de l'enseignement formés sans être suffisamment vigilant sur l'appropriation par les enseignants formés des contenus qualitatifs des supports et modules de formation. Bien que ceux-ci aient été produits par les équipes de l'ENI, en sollicitant au besoin des fonctionnaires à la retraite, tous les produits de formation consultés par la mission d'évaluation ne sont directement utilisés par les enseignants en classe.

- **Référence du PAQUE au bilinguisme**

Le PAQUE, en sa phase 1, a choisi le bilinguisme comme input d'amélioration de la qualité de l'éducation. La pertinence de ce choix n'est pas à remettre en cause puisqu'il est démontré par de nombreuses études qu'une alphabétisation en langue nationale au cours des

premières années d'enseignement constitue l'étape la plus sûre d'une alphabétisation durable en français. Au Niger, la stratégie d'alphabétisation choisie par le gouvernement consiste à développer progressivement la part de l'alphabétisation primaire en langue nationale avant d'aller progressivement vers l'alphabétisation en langue française, qui est la langue d'enseignement. Cette stratégie qui reste à un niveau théorique et sans réelle application d'envergure ne vise pas du tout à rendre des élèves « bilingues » mais alphabétisés en français. Le PAQUE a eu pour objectif de soutenir le bilinguisme existant (appui aux classes bilingues existantes) et d'appuyer les efforts de l'État au besoin pour l'extension des écoles bilingues dans les deux régions, ce qui n'a pas eu lieu de la part du MEP : même si une stratégie d'extension des écoles bilingues existe (remise à la DDC Niger en 2013 suite à un atelier de validation tenu en 2013, cette stratégie n'est pas suivie de moyens et témoigne d'une démobilisation politique à son égard. En effet, les écoles bilingues en tant que telles existent peu ; en revanche des classes bilingues existent et au mieux des enseignants formés au bilinguisme les occupent, sans que les élèves puissent suivre un cycle d'enseignement bilingue au cours de leur cursus. La Direction Générale de la Promotion des Langues Nationales (DGPLN) a classé les écoles bilingues en trois catégories : « les écoles bilingues fonctionnelles » où jusqu'au CE2 l'ensemble des classes sont dotées en enseignants bilingues respectueux de la stratégie progressive d'alphabétisation ; les écoles « flash » où l'enseignement bilingue ou en langue nationale est dispensé dans une classe (un niveau) et, enfin, les « écoles bilingues fictives » c'est-à-dire enregistrées comme telles par l'administration scolaire mis en fait « traditionnelles », où des enseignants compétents en bilinguisme peuvent être affectés mais sans application aucune de la stratégie progressive d'alphabétisation. La DGPLN a d'ailleurs transmis un fichier de ces trois catégories d'écoles à la mission d'évaluation.

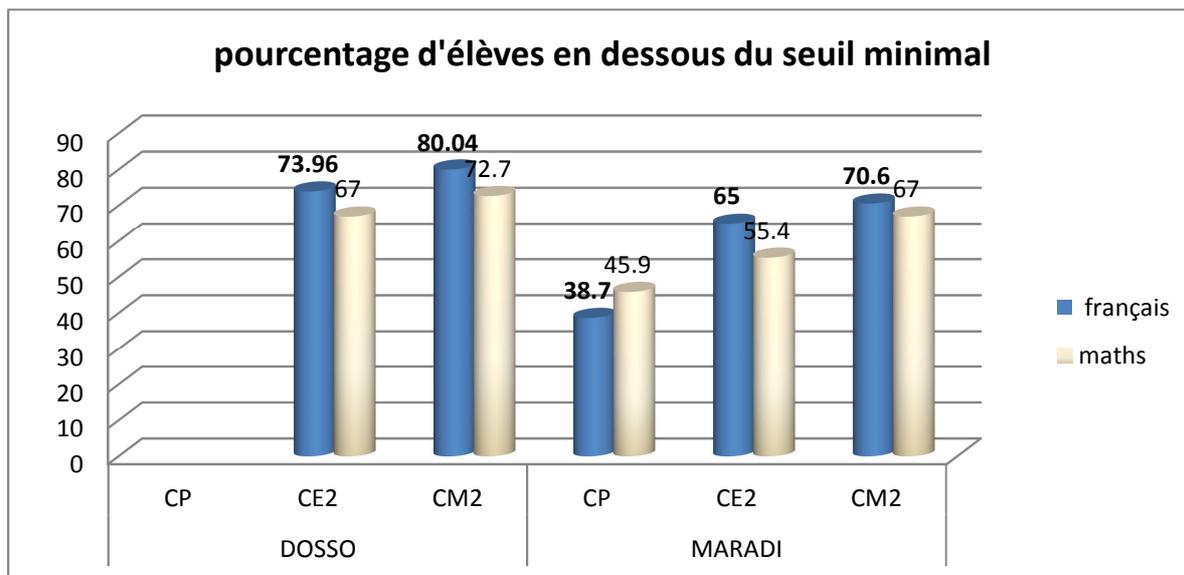
II. Présentation des résultats de la mission effectuée dans les régions de Maradi et de Dosso

1. Sur le plan des acquis scolaires et des maîtres

Les élèves

Et c'est dans ce cadre que des évaluations des acquis des élèves du cycle de base 1 ont réalisées au niveau des régions de Maradi et Dosso, opérations qui devaient permettre la construction d'indicateurs qualitatifs et servir de « base line » pour le programme. Les résultats recueillis en 2012 montrent que le niveau des élèves ne s'est pas amélioré, bien au contraire. Le graphique suivant donne les tendances qui confirment celles enregistrées au plan national lors de l'évaluation de 2011.

Graphique 11 : données évaluations des acquis scolaires DOSSO et MARADI (année 2012)



Des remédiations en français et en mathématiques, selon les chiffres du graphique ci-dessus, devraient concerner plus de la moitié, ou même davantage, des élèves quelle que soit la classe qu'ils fréquentent. Les déterminants socioéconomiques (conditions de vie difficiles) n'expliquent qu'en partie cette situation. Les principales causes de ces rendements sont endogènes au système éducatif.

Lors de l'évaluation à mi-parcours du programme, les consultants ont procédé à une prise d'indices quant à la capacité à déchiffrer (micro-analyse) des élèves dans huit écoles avec l'aide des CRESAS des deux régions. Les écoles ont été identifiées à partir de critères portant sur la position (échelle de performance) de l'école lors de l'évaluation régionale, les caractéristiques de l'école selon son statut (école traditionnelle/école bilingue) et l'existence des niveaux 4 (CE2) et 6 (CM2) ; au total, 160 élèves ont été testés, 80 élèves de CE2 et 80 au CM2.

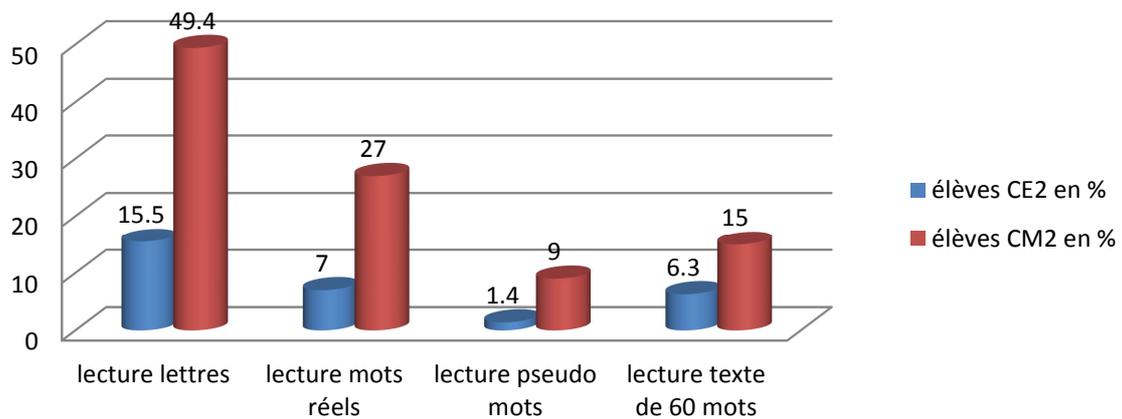
L'épreuve administrée, inspirée du protocole EGRA (cf. Annexe), était décomposée comme suit :

- Connaissance du nom et/ou du son des lettres (durée du test: 1 minute): la connaissance du nom des lettres est reconnue comme étant un prédicteur du futur niveau de lecture. Les réponses ont été considérées comme correctes lorsque l'enfant donnait soit le son, soit le nom, de 50 lettres présentées sur 5 lignes (10 par ligne), les lettres les plus fréquentes étant répétées plus souvent. Le score est le nombre de lettres correctement lues en 1 minute.
- *Capacités de lecture : Lecture de mots et de pseudo mots et compréhension*
 - ✓ Lecture de mots fréquents en isolat: L'enfant doit lire à haute voix 50 mots fréquents, courts (2 à 6 lettres) en français ; ils sont présentés sur 5 lignes (10 par ligne). Le score est le nombre de mots correctement lus en 1 minute.
 - ✓ Lecture de pseudo mots (mots qui n'existent pas): l'enfant doit lire à haute voix 50 mots inventés. Les items utilisés, courts (2 à 3 lettres), ont été présentés sur 5 lignes (10 par ligne). Le score est le nombre d'items correctement lus en 1 minute.

- ✓ Lecture de mots fréquents en contexte: L'enfant doit lire à haute voix un petit texte d'environ 60 mots ; en outre, lorsque le texte n'est pas entièrement lu, le nombre de mots correctement lus en 1 minute est relevé. Le texte utilisé pour évaluer la lecture de mots en contexte a servi à évaluer la compréhension orale : 5 questions simples (dont les réponses se trouvent explicitement dans le texte) sont posées à l'enfant.

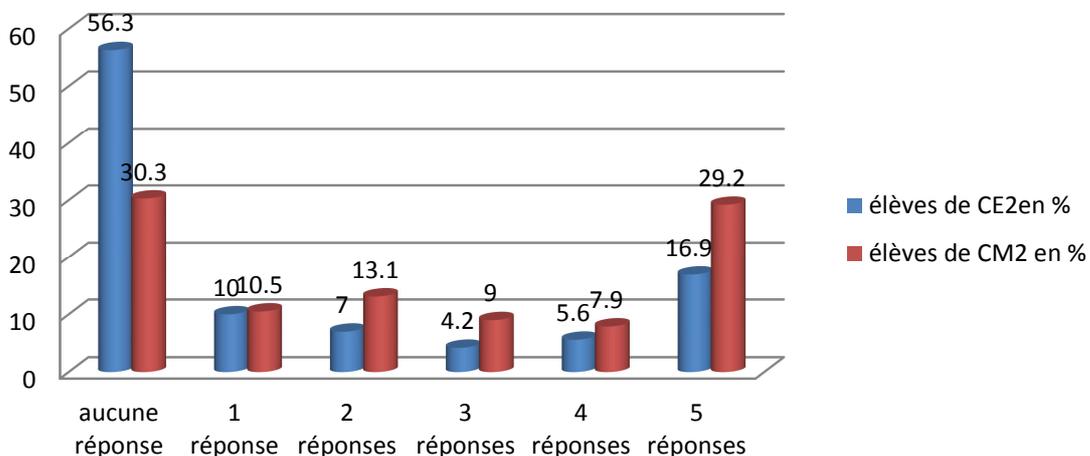
Les résultats au protocole EGRA

performances en lecture des élèves en %



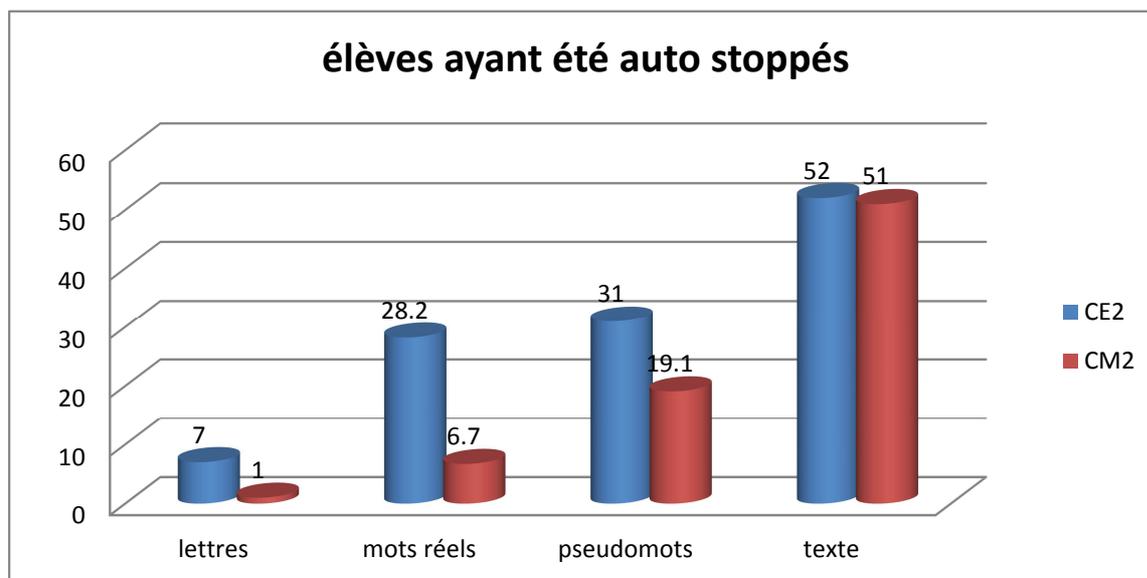
- Lecture des lettres : 15,5% des élève ont pu lire correctement toutes les lettres de l'alphabet contre 49,4% au CM2 ;
- La lecture des mots réels : les performances baissent avec respectivement 7% au CE2 et 27% au CM2 ;
- En lecture de pseudo mots, les scores tombent à moins de 10% pour les deux niveaux ;
- 6,3% des élèves testés au CE2 ont pu lire le texte de 60 mots en 1 minute contre 15% au CM2. Il faut faire remarquer que le texte proposé était du niveau CE1.

compréhension: distribution des scores en %



Cinq questions devaient vérifier si l'élève qui avait lu le texte en comprenait le sens. Il s'agit bien sûr des élèves qui ont pu lire au moins le titre et la première phrase. Plus de la moitié des élèves du CE2 et un tiers environ du CM2 n'ont pu répondre à une seule question. Ils sont 16% au CE2 et 29% environ au CM2 à avoir répondu à toutes les questions.

L'examen des données permet de mettre en relief un problème sérieux concernant la tâche de compréhension en lecture. En effet, à peu près un enfant sur deux a été incapable de lire correctement en une minute les cinq premiers mots du texte qui a servi de support pour évaluer la compréhension (voir graphique ci-dessous).



Lors des visites d'école, les consultants ont vérifié une deuxième fois le niveau de déchiffrage des élèves pour tous les niveaux du CI au CM2. La méthode consistait à recueillir, à partir de la déclaration du maître sur les élèves "qui ne déchiffraient pas du tout", et ceux qui "lisaient couramment" (déchiffrage automatisé), des indices complémentaires sur la maîtrise de la lecture. Les résultats enregistrés ont corroboré ceux obtenus lors de la précédente évaluation: la grande faiblesse des élèves dans la maîtrise de la langue d'enseignement qui confirment les résultats de l'évaluation de 2012.

Conclusion : Les élèves inscrits à l'école pour un maximum de six ans sont incapables de lire et de comprendre un texte simple. Des preuves récentes révèlent qu'un apprentissage de la lecture réalisé tôt est essentiel pour apprendre à bien lire. Au plus les élèves sont âgés, au plus l'acquisition de l'alphabétisation devient difficile ; les enfants qui n'apprennent pas à lire dans les premières années primaires sont plus susceptibles de redoubler et d'abandonner les études.

La capacité de lecture et de compréhension d'un simple texte est l'une des compétences les plus fondamentales qu'un enfant de 4^{ème} année du primaire puisse acquérir. Sans alphabétisation de base, il y a très peu de chance qu'un enfant puisse briser le cycle intergénérationnel de la pauvreté.

Quelle que soit la manière d'observer, l'illettrisme à la fin du CM2 reste un risque fort. Il doit être combattu à l'école avec fermeté. La lecture écrite ne mérite-t-elle pas une priorité nationale (les observations réalisées à partir des cahiers des élèves montrent un manque de maîtrise en écriture)? Et un plan d'actions précis appliqué à la formation initiale et continue

ainsi qu'à l'animation pédagogique ? À nouveau, se pose la question des contenus et des modes de formation acquis et suivis à l'ENS puis à l'ENI.

Les enseignants

Toujours dans le cadre de l'évaluation (recueil d'indicateurs pertinents), un questionnaire a été administré aux enseignants titulaires de la classe évaluée et au directeur de l'école. Le questionnaire comprenait une épreuve portant sur la production écrite (production d'un petit texte argumenté sur les conséquences du mariage précoce des filles) sous forme de lettre. Quatre critères ont été retenus pour évaluer la maîtrise de la production écrite : 1) la pertinence de la production et sa présentation, 2) la maîtrise de la syntaxe, 3) l'orthographe d'usage et 4) l'orthographe grammaticale.

Quinze enseignants au total ont passé le test. Deux (2) enseignants peuvent être considérés comme possédant la maîtrise de cette compétence. L'un est un enseignant contractuel et l'autre un titulaire. Un enseignant ayant 24 ans d'expériences n'a pas été capable de maîtriser un des quatre critères. C'est dire que les compétences fondamentales nécessaires pour enseigner font défaut.

Toutes les évaluations réalisées à ce jour au Niger montrent que l'action essentielle relevée et à étendre est **la gestion pédagogique de la classe**. C'est faire preuve de cécité que de continuer à ne pas se poser ce problème : **mettre en relation les résultats des élèves avec les pratiques d'enseignement qui les produisent**. À force de l'ignorer, les encadreurs pédagogiques risquent fort de perdre toute crédibilité.

2. Quelle qualité de l'éducation dans les écoles visitées ?

Outre le test de lecture EGRA, des visites d'écoles (10) ont été menées dans les deux régions « hors des sentiers battus » afin d'apprécier le niveau des élèves, le niveau des maîtres, la gestion pédagogique de l'établissement par le directeur, l'état des locaux scolaires, le niveau d'équipement pédagogique et le degré d'implication des CGDE.

Les informations recueillies par entretiens individuels (maîtres, directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques) ou de groupe (enseignants, CGDS) ont fait l'objet d'un traitement qualitatif croisé pour montrer que des analyses de la qualité de l'éducation peuvent être conduites avec succès au sein des écoles, à condition de former les directeurs d'écoles à une telle démarche et d'impliquer davantage les comités de gestion décentralisée de l'école.

Les visites des écoles ont permis de comprendre à quel point les enseignants, les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques, les parents d'élèves, et certainement les élèves eux-mêmes se sont habitués à **des routines qui sont autant de signaux d'alerte de la non-qualité de l'éducation**. Face à ces signaux, multiples, de non-qualité, **la mission a remarqué un état quasi-généralisé de démobilisation des acteurs de l'éducation rencontrés : la**

majorité d'entre eux sont dans une position attentiste vis-à-vis de l'État, sans revendication de leur droit à l'éducation ni d'exigences précises et programmées en matière d'amélioration de la qualité de l'éducation. Tout au plus des conseillers pédagogiques ou des inspecteurs saisis d'un manque de table-banc, d'un toit effondré ont-ils suggérés de « déposer une requête à des ONG », sans jamais accompagner ces requêtes qui d'ailleurs n'ont jamais vu le jour. Il en résulte **une coupure État/Société qui se joue au niveau de l'éducation** et qui est palpable au niveau des écoles, une coupure qui est aussi celle existante entre les élites sociales et politiques et les populations peuplant les zones rurales.

Dans leurs classes en paillette (56% dans la région de Dosso, pratiquement autant dans la région de Maradi), construites la plupart du temps au mois de novembre et abandonnées au moins de mai, dès les premières pluies, les enseignants se plaignent de la mauvaise qualité des matériaux, sans pouvoir en obtenir des parents d'élèves de plus robustes. La contribution des parents d'élèves s'arrête souvent à la construction de paillettes et à la cotisation de la fête de fin d'année.

Peu de parents se rendent spontanément à l'école pour s'entretenir avec le directeur ou l'instituteur du travail de leurs enfants. La raison ne tient pas à celle couramment invoquée qu'ils ne possèdent le niveau requis ou qu'ils sont analphabètes car dans les villages visités l'école existe depuis les années 70, des fonctionnaires sont à la retraite au village et occupent des places de notables, y compris de chef de village, des anciens élèves du primaire devenus collégiens sont rentrés au village faute de travail en ville. Les enseignants se plaignent du fait que les élèves n'apprennent pas leur leçon à la maison et accusent leurs parents de ne pas contrôler la révision de la leçon. Mais la leçon a-t-elle été apprise en classe ? Une question qui se pose car le niveau de lecture et d'écriture des élèves est faible : comment relire une leçon mal écrite quand on se sait pas lire ou pas bien lire ? Une autre question se pose : celle de maître qui applique stricto sensu le programme, année après année, sans se soucier du niveau réel de réception des enfants ; par exemple un maître donne d'une leçon sur la proposition subordonnée complétive en CM1 à des élèves incapables de participer à une conversation basique de présentation.

Les quelques remédiations trouvées au faible niveau des élèves dans quelques villages consistent à donner aux élèves des cours de soutien. Mais ces cours de soutien sont en fait la réplication du cours habituel et tous les élèves sans distinction y participent et favorisent l'appât du gain.

La délégation éducative que font les parents en direction de l'école est quasi-totale : l'école s'occupe de l'éducation de leurs enfants et cela suffit, peu de parents revendiquent un droit de regard sur ce qui s'y fait et s'y produit. Quand un enfant se plaint des violences perpétrées à son égard – tous les maîtres avaient dissimulé leur « chicotte » derrière leur bureau lors de nos visites, les parents rétorquent que pour bien apprendre il faut bien souffrir un peu. Nombre de parents et de maîtres s'entendent explicitement ou implicitement pour faire subir aux élèves châtiments corporels se situant ainsi dans **un schéma qui leur donne un droit à éduquer, qu'ils exercent sous forme violente mais qui ne confère pas à l'élève un droit à l'éducation.** La violence exercée est un facteur de non-qualité de l'école.

Les enseignants et les directeurs d'école rencontrés se débrouillent au quotidien avec nombre de problèmes de non-qualité de l'éducation qu'ils subissent sans envisager à leur niveau, localement, de solutions originales et innovantes, souvent peu coûteuses. Ainsi, dans telle ou telle école, personne ne songe à réparer un toit qui menace de s'effondrer en ayant recours à un menuisier du village ; personne ne songe à utiliser judicieusement le peu de tables-bancs disponibles en faisant asseoir prioritairement les élèves qui apprennent à écrire au lieu de réserver ces tables-banc aux élèves de Cm2. Aucun parent d'élève qui ferait office d'intendant de l'école ne répare les tableaux défoncés qui ressemblent piteusement à des écorces d'arbre.

Les enseignants ne pensent pas non plus à utiliser les deux tableaux qui sont souvent à leur disposition pour développer une pédagogie différenciée par groupes de niveaux. Dans l'ensemble la gestion des groupes est ignorée, par exemple les groupes d'élèves experts en lecture, en progression, ou novices : tous les élèves sont logés à la même enseigne quel que soit leur niveau réel, ce qui s'explique parfois, mais pas toujours par les classes surchargées sans matériels de travail adéquat. Il n'est pas rare cependant de trouver des élèves de classe inférieure sachant mieux lire que ceux des classes supérieures, mais aucun bilan n'en est tiré, d'autant plus si la classe supérieure est tenue, comme c'est systématiquement le cas par le directeur de l'école.

Dans des villages visités autour du lac de Madarounfa, des écoles ont connu par le passé des jardins scolaires à partir desquels des leçons étaient construites. Le curriculum actuel ne faisant plus appel à des activités pratiques et productives (APP), les enseignants restent en classe. À 80 mètres d'une école, le lac pourrait subvenir aux besoins en eau d'un tel jardin. Mais le directeur déclare que les enfants prendraient froid à puiser de l'eau, sollicite les ONG pour l'achat d'une moto-pompe et ne songe pas une minute à solliciter les savoirs faire locaux en termes de semage, repiquage. La région est boisée – le bois pourrait servir à la construction de tabourets dont les enfants seraient responsables et les activités de maraichages sont prospères/ Mais personne ne pense à doter l'école en tabouret en attendant la livraison de table-bancs, personne ne pense non plus à utiliser les savoirs faire locaux. **École et village se tournent le dos comme si ces deux entités étaient étrangères l'une à l'autre, rejoignant ainsi localement la coupure entre l'État et la Société.**

3. Principaux constats issus de la phase I du PAQUE

1. Limites de l'intervention du programme sur le plan conceptuel de la qualité

Le programme en sa phase 1 a mis l'accent sur l'input formation initiale et continue sans percevoir qu'il était nécessaire :

- a) de construire les liens pratiques nécessaires entre cet input et le niveau réel des élèves (ces liens étant établis par le programme, ce qui en fait toute sa pertinence) ;
- b) d'apprécier de façon qualitative l'appropriation des contenus de formation par les enseignants ;

Le fait de ne pas avoir pu opérer de liens visibles et mesurables entre la formation des enseignants et le niveau réel des élèves comporte le risque faire de la formation pour faire de la formation. L'indicateur de satisfaction de cet input a été le nombre d'enseignants formés non le degré d'appropriation des contenus et des méthodes d'enseignement.

Sur le plan conceptuel, le programme n'a pas su, ce qui est fort compréhensible, en sa phase se situer de façon claire et rigoureuse dans une approche de la qualité reliant entre eux, de façon systémique, les inputs choisis.

2. Limites de l'intervention sur le plan de son montage institutionnel

Le montage institutionnel du programme confié à un mandataire à Dosso et en gestion directe à Maradi ne pose pas en soi de problèmes. Mais le programme n'a pas suffisamment intégré les effets distincts de ces deux modalités de gestion. En effet, l'Agence de coopération LuxDev mobilise davantage de ressources humaines, intellectuelles et de gestion que la Cellule d'Appui Technique à Maradi. Les logiques et les résultats d'une Agence de Coopération ne peuvent pas être les mêmes que celles d'une Cellule d'Appui Technique. À ce titre, le programme PAQUE bénéficie des interventions en cours des programmes de LuxDev. Il en résulte une plus faible mobilisation des partenaires à Maradi. Dans les limites de sa mission et de ses rôles, la CAT a cependant été pro-active et a bien développé cette stratégie de mobilisation des partenaires mais évidemment pas aussi réussie qu'à Dosso pour les raisons avancées). Elle l'a fait :

1. À travers le CTRC prévu par le PRODOC : des réunions trimestrielles entre la CAT, l'équipe technique de la DREN et celle de l'ENI, l'UNICEF, le programme conjoint Maradi et le conseil régional ont eu lieu ;
2. À travers le cadre de concertation des acteurs en éducation de la région : ce cadre existait sans être opérationnel ; la CAT a voulu le rendre opérationnel en appuyant la DREN techniquement et matériellement dans la convocation des réunions.

Le montage institutionnel du programme dépend fortement de l'approche conceptuelle développée jusqu'à ce jour : chaque partenaire fait valoir ses compétences selon ses missions respectives, les DREN en matière de formation continue, les ENI en matière de formation initiale. Le type de montage institutionnel autorise et ce, dans les deux régions, le travail collaboratif à partir d'une identification commune de problèmes et d'évaluations. Au-delà des missions traditionnelles des DREN et des ENI, une mobilisation est ainsi à créer autour de la question de la qualité, qui dépasse celle de la formation et des niveaux d'intervention classiques.

3. Les limites de l'intervention du programme sur le plan pédagogique

Le programme a axé ses interventions sur les aspects suivants :

- La formation initiale et continue des élèves maîtres des ENI ;
- Le renforcement des capacités des encadreurs pédagogiques des ENI et des DREP ;
- La mise à disposition des manuels et guides de l'enseignant ;
- La dotation en équipements et infrastructures des ENI.

Le curriculum

Au regard des effets enregistrés, il convient de revoir l'intervention du programme sous un autre paradigme en posant les questions essentielles suivantes :

- ✓ Quels sont les résultats attendus dans un contexte où la qualité a été longtemps escamotée?
- ✓ Quoi enseigner ?
- ✓ Comment l'enseigner ? À quoi pourrait ressembler les supports didactiques de l'enseignant ?

La première question tout comme les suivantes renvoie à la problématique de la révision du curriculum. De nombreuses réformes éducatives à travers le monde, notamment au Niger, privilégient des programmes axés sur le développement de compétences. Ces programmes s'inscrivent dans une nouvelle logique se substituant plus ou moins à la logique antérieure des programmes par objectifs.

Et l'un des enjeux majeurs de cette réforme réside dans sa mise en œuvre, autrement dit dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel ou effectif. Or l'on peut difficilement aborder cette mise en œuvre sans prendre en considération la manière dont les acteurs se l'approprient en contexte et négocient ce qui est demandé avec ce qui est effectivement réalisable. Au Niger, l'ambiguïté même du concept de compétence et de l'approche (approche située) autour desquels s'articulent les programmes, laisse place à diverses interprétations possibles et à différentes façons de les concrétiser. Il apparaît donc utile de réfléchir sur les processus de transposition en jeu dans l'actualisation du curriculum notamment dans celui de l'enseignement bilingue en souffrance depuis plusieurs années.

Concernant le choix du bilinguisme, il convient d'éclaircir cette position au plus haut niveau. C'est la responsabilité des autorités politiques et responsables académiques dans sa mise en œuvre. Dans cette perspective, il apparaît difficile d'aborder l'approche indépendamment

d'une réflexion sur les finalités mêmes de l'éducation scolaire. Quelles finalités l'approche peut-elle servir plus particulièrement? Celle de former pour les besoins de l'entreprise? Celle de favoriser une meilleure adaptation et intégration de la personne à la société? Celle de permettre l'appropriation d'une culture commune? Celle de former des personnes autonomes, critiques, aptes au jugement et au discernement? Quels sont les acteurs sociaux qui y participent? On ne peut totalement faire l'impasse sur de telles questions lorsqu'on prétend inscrire une réforme curriculaire dans une logique de compétences.

Les limites de la formation initiale

L'autre aspect qui n'en est pas moins important est celui de la formation initiale des enseignants. L'accent a été mis sur les équipements qui devaient servir à renforcer le contenant (parc roulant, salles de micro enseignement et informatiques, modules d'enseignement). Mais le contenu a très peu évolué. L'on a toujours recours au modèle applicationniste² : la tendance à considérer l'activité du maître comme le centre de l'action pédagogique. C'est celle que l'on apprend naturellement, c'est celle que les enseignants apprennent pendant les stages, conformément au modèle persistant dans la formation. C'est celle qui correspond à la conception classique de l'école et au modèle pédagogique de la transmission. Les stages en responsabilité pourraient être mis à profit pour alimenter la formation initiale et les sessions des Cellules d'Animation pédagogiques (CAPED).

L'évaluation des compétences en français et en maths réalisée auprès des élèves maîtres des sept ENI en novembre 2014 a montré l'extrême faiblesse du niveau des futurs enseignants dans tous les domaines. Et l'un des problèmes pointés dans la formation des enseignants est l'absence de cohérence entre ce qui leur est demandé de faire et la manière dont ce contenu leur est enseigné par les formateurs. Comment rendre crédibles certaines pratiques pédagogiques conseillées aux maîtres en formation si la façon dont on les traite et les instruit nie complètement le discours qu'on leur tient ? Pour former aux méthodes actives, il faut les pratiquer. Pour former à l'évaluation formative, il faut la mettre en œuvre. Pour inciter à l'analyse institutionnelle, il faut l'autoriser dans l'institution même de formation.

Comment repenser la formation continue ? Elle a toujours été le parent pauvre du système. Peu d'encadrement sur le terrain faute de moyens. Et lorsque les moyens existent comme c'est le cas avec le programme de la coopération Suisse, l'utilisation qui en fait porte peu de résultats au regard de l'efficacité de l'enseignement. Le déroulement chronologique de la séquence est alors essentiel. On le confronte à la fiche de préparation qui est généralement le déroulement prévu. On s'assure que le maître réalise ce qu'il a prévu et qu'il le contrôle. On s'intéresse peu à la qualité de la relation avec les élèves, à la discipline, au climat de classe ... mais on regarde surtout ses outils : fiches de préparation, programmations, progressions, répartitions, tableaux d'évaluation. Si l'on regarde les cahiers des enfants, c'est pour contrôler la régularité du travail du maître et non pour comprendre les difficultés d'apprentissage de l'élève. Cette focalisation sur l'activité du maître est contreproductive. Elle empêche de voir les élèves. Il n'y a pas grand-chose à dire sur des déroulements de séquences stéréotypés. Les rapports relevant de ce type de pratiques sont d'ailleurs plutôt

² On oppose au modèle applicationniste le modèle de la résolution de problèmes. Observer les pratiques, dialoguer avec le formateur hors rapport hiérarchique, problématiser, rechercher des solutions, expérimenter... Le modèle applicationniste consiste à observer un modèle (souvent un déroulement de séquence) et à tenter, sans jamais y parvenir, de reproduire le modèle. Ce modèle persiste largement dans la formation des maîtres. Ce n'est pas une raison pour la supprimer. La pédagogie des stages et le rôle des maîtres formateurs peuvent être réformés.

pauvres (voir remarques faites dans les fiches d'observations utilisées par les encadreurs). La contestation et les conseils qui ne sont en fait que des critiques déguisées ne peuvent porter que sur la comparaison de la préparation et de sa réalisation ou sur des questions de logique ou de pertinence disciplinaire ou sur des détails pratiques. L'entretien peut se dérouler sans rien perturber et sans espoir sérieux de changer quoi que ce soit.

Les propositions méthodologiques pour repenser la formation continue sont donc les suivantes :

- Passer d'une observation des pratiques du maître à une observation des pratiques des élèves
- Lier ces observations à la qualité de la relation avec les élèves, la discipline, le climat de la classe
- Engager une discussion avec l'enseignant à partir de la richesse des observations et lui donner une feuille de route jusqu'à la prochaine visite.

Les raisons du manque de travail concerté entre les deux institutions chargées l'une de la formation continue et l'autre de la formation initiale sont à rechercher dans la délimitation des champs d'intervention et de leur perception du rôle qu'elles ont à jouer.

Sans une nécessaire articulation entre d'une part formation initiale et continue, et entre ce qui est attendu de l'enseignant et les résultats scolaires d'autre part, il sera difficile voire impossible d'attendre une amélioration notable de la qualité. C'est à notre sens par l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants que les pédagogies nouvelles peuvent cesser d'être l'apanage de quelques écoles pour enfin être mises en œuvre à une grande échelle au bénéfice de tous les élèves.

L'utilisation des fiches de suivi a engendré un renforcement de l'encadrement terrain ; ce n'est toutefois pas suffisant. Pour être porteuse, la formation continue devra se nourrir des résultats des acquis scolaires, s'appuyer sur ceux-ci afin d'alimenter les sessions de formation (CAPED) et le suivi des enseignants.

4. Principales recommandations pour une phase II

a) Recommandations générales

La démarche qualité telle que construite dans le PAQUE 1 s'appuyait sur trois fonctions essentielles : l'évaluation de la qualité, la production de la qualité, le travail collaboratif entre partenaires.

Le PAQUE 2 a tout intérêt à reprendre ces trois fonctions essentielles, à y associer des partenaires qui en sont responsables - de par leurs missions et leurs activités, de leur effectivité - et à définir de façon précise les périmètres géographiques de leur activation. Ces trois fonctions – évaluation, production et travail collaboratif sont à la fois distinctes et interactives : si les acteurs en charge de leur activation ne collaborent pas à leur coordination, chaque fonction risque de s'autonomiser et de devenir inefficace. Or pour qu'il y ait production de qualité, l'évaluation de la qualité doit **envoyer des signaux d'alerte aux acteurs qui en sont en charge, ce qui suppose un travail collaboratif**. Un coaching qualité doit être assuré sur l'ensemble des trois fonctions par une expertise extérieure régulière qui viendra vérifier, orienter et au besoin réajuster les interventions des partenaires sur les trois fonctions de la démarche qualité. Au stade actuel, les partenaires ne bénéficient pas encore des capacités d'analyse suffisantes sur la qualité de l'éducation pour saisir dans sa complexité la dynamique d'ensemble et coordonner l'ensemble des niveaux d'intervention.

Les principales recommandations en vue d'une 2^{ème} phase du PAQUE concernent :

- La conception et l'utilisation d'indicateurs de référence des 2^e et 3^e générations d'indicateurs tels que mentionnés dans le présent rapport ;
- L'évaluation périodique des acquis scolaires des élèves maîtres, des maîtres et des élèves ;
- La maîtrise des chaînes de formation initiale et continue des enseignants (profilage des enseignants, outils de formation et schéma d'accompagnement axé sur les résultats des élèves) ;

Les recommandations du présent rapport relatives à l'appui à la formation initiale et continue des enseignants et à l'intensification des activités de communication langagière, y compris les contractuels, sont cohérente et incluses dans le plan de renforcement des dispositifs de formation pour l'enseignement de base en République du Niger. Elles viennent conforter et compléter en particulier les actions suivantes de :

- 1/ Formation des CP et IEB en ingénierie de la formation et en didactique des disciplines (activité IF4) ;
- 2/ Organisation de stratégies locales de formation/accompagnement (activité IF5) ;

3/ Formations intensives des enseignants et des élèves maîtres à l'approche « français langue vivante (activité LE2) ;

4/ Élaboration de supports des Inspecteurs et Conseillers Pédagogiques (activité PRO1)

5/ Organisation des activités de formation/accompagnement des enseignants sur le terrain (activité PRO3).

- Le partage des responsabilités des acteurs en charge de l'amélioration de l'éducation ;
- La création de zones de référence qualité limitées où se convergent les interventions multi-acteurs, et extension progressive de ces zones à des échelles significatives sur les plans de leur taille et de leurs résultats.

La mission recommande donc – au titre d'une nouvelle composante du PAQUE en sa phase 2 - une concentration de moyens dans des zones de référence « Qualité » où l'ensemble des acteurs interviendrait selon un partage des responsabilités et un diagnostic commun sur des inputs d'amélioration de la qualité de l'éducation, ce qui n'exclut pas de continuer intervenir au niveau régional pour une poursuite de l'appui aux DREN (notamment les CRESAS) et des ENI (formation initiale)

Le tableau suivant reprend les principales recommandations qui seront par la suite commentées dans leurs détails.

<p><u>Coaching qualité sur les 3 fonctions</u> (interactions sinon autonomisation)</p> <p>(différent d'un comité de pilotage)</p> <p>Expertise extérieure / formations à la carte</p>	Fonctions démarche qualité	RESPONSABILITES ACTIONS	RENFORCEMENT DES CAPACITES (Régions)	ZONES DE REFERENCE QUALITE (couverture test de 10% des besoins (Secteurs pédagogiques)
	EVALUATION	CRESAS Évaluation périodique des élèves, élèves-maîtres et maîtres	Expertise en méthodologie Formation Réseau informatique	2 secteurs pédagogiques (100 écoles) Base de données Dosso et NFQE allégées (suivi indicateurs)
	PRODUCTION (consensus sur les définitions de la qualité)	ENI Formation initiale Suivi terrain renforcé Modules DREP Formation continue Suivi terrain renforcé (inspecteurs/CP) Modules	Formation encadreurs Mise en place d'un réseau (TIC) Schéma accompagnement axé sur les résultats des élèves Expertise (compétences exigibles) Formation des encadreurs Schéma accompagnement axé sur les résultats des élèves Expertise (compétences exigibles)	Stages des élèves maîtres choisis pour être directeurs Portfolio enseignants et élèves Dotation en guides, programmes, outils Organisation et pédagogie alternatives et innovantes (démarche qualité = directeur) Immersion linguistique (activités langagières) Gestion du temps scolaire / soutien
	TRAVAIL COLLABORATIF/PARTENARIAL	DEP/DFIC/DCIP = Point focal DEP ENI/ DREP Communes et FCC LuxDev CAT	Rencontres régulières DREP/ENI/CRESAS en région et entre régions (productions et évaluations harmonisées ou enrichissement réciproque) Implication des communes Intégration de la démarche qualité dans les plans régionaux 1 CRESAS/ 1 CP	Gestion décentralisée de l'école (recrutement des EC) Visites des DREP et ENI dans les écoles

b) Détails des recommandations

1. Renforcement des CRESAS pour l'évaluation périodique des acquis scolaires des maîtres, des élèves-maîtres et des élèves

Les CRESAS dont les missions sont à redéfinir dans le sens d'entités jouant un **rôle pivot dans le pilotage de la qualité** de l'éducation au niveau régional doivent assurer des évaluations périodiques des acquis scolaires des élèves et des maitres dans leur formation initiale et continue.

Leurs équipes sont actuellement composées d'agents qui ont des profils pédagogiques. Elles méritent d'intégrer un évaluateur de métier (pas seulement des techniciens ou des statisticiens) pour remplir leur fonction de pilotage régional de la qualité de l'éducation, sur le plan de son évaluation.

Leur formation gagnerait à être renforcée sur le plan de leur capacité d'analyse et sur le plan des méthodologies employées pour qu'elles puissent **proposer et exécuter périodiquement, selon une stratégie planifiée à l'avance**, des protocoles d'investigation fiables sur les plans scientifique et pédagogique. Par exemple les CRESAS peuvent être formés aux tests internationaux qui sont en prise avec les dernières avancées de la recherche en matière cognitive sur les questions de lecture et d'écriture.

Ces cellules régionales méritent d'être équipées sur un plan matériel (ordinateurs et logiciels de statistiques).

Les différents acteurs concernés par ces résultats doivent pouvoir y avoir accès, avec au préalable une formation sur leur lecture et les exploitations qu'il est possible d'en faire.

La CRESAS de Dosso gagnerait à interroger sur le plan de la qualité la base de données régionale créée par LuxDev, en cours de finalisation (statistiques scolaires, profils des enseignants, caractéristiques des écoles...). De son côté, la CRESAS de Maradi pourrait être en charge, avec l'appui d'une expertise externe de haut niveau, de la construction d'une base de données régionale identique ou à défaut d'une base de données relative aux déterminants et variables de la qualité dans les zones de références choisies puis étendues.

Il est important que les CRESAS ne soient pas cantonnées à un rôle de gestionnaire des variables de la qualité mais soient en capacité de s'ouvrir aux demandes des acteurs de la société civile pour que ceux-ci puissent voir leur attentes intégrées sous forme de nouveaux indicateurs de qualité dans les bases de données et le suivi-évaluation.

2. La maîtrise de la chaîne de formation initiale et continue par les ENI et les DREP en vue de l'augmentation significative de l'efficacité et de l'efficience de leurs missions respectives

Les ENI et les DREP sont en charge, l'une de la formation initiale, l'autre de la formation continue. Les DREP subissent actuellement la pression des recrutements additionnels de personnels-enseignants (environ 250 par années) pour lesquels, au mieux, des formations sont dispensées en 30 ou 45 jours. Les ENI de leur côté subissent la pression de recrutement d'élèves-maîtres dont elles ne maîtrisent pas le niveau d'entrée. Dans les deux cas, la pression sur l'accès aux postes d'enseignants contractuels ou au statut d'élève-maître – due à la planification étatique des besoins annuels en enseignants – n'est pas accompagnée de mesures correctives sur le plan de la qualité de la formation dispensée.

La mission d'évaluation recommande :

- En direction des DREP, la mise en place de formations continues pour les enseignants-contractuels recrutés par recrutements additionnels lors de CAPED et de mini-caped. Selon toute vraisemblance, ces recrutements additionnels devraient à terme cesser et cette recommandation est donc transitoire
- En direction des ENI, une réforme expérimentale au niveau des deux régions pour augmenter de façon significative le degré de maîtrise de leur propre chaîne de formation

a) Une maîtrise de l'accès à la formation dans les ENI

Les ENI, à l'heure actuelle, n'ont pas de droit de regard sur le recrutement de leurs élèves-maîtres lesquels sont, en majorité, recrutés sur concours national ou « orientés » directement des classes de 3^e vers les ENI. Les ENI ont besoin de disposer d'un profilage d'entrée de leurs élèves-maîtres pour établir leur niveau de connaissance et de compétence afin de les regrouper par groupes de besoin.

b) Une maîtrise de la formation dispensée aux élèves-maîtres en cours de cursus

Les ENI forment à l'heure actuelle les élèves-maîtres sans distinction de niveau même si les encadreurs se voient contraints de dispenser un enseignement de base, non didactique, à un plus grand nombre d'élèves-maîtres. Le profilage autorisé grâce à un droit de regard des ENI sur le recrutement de ses élèves maîtres autoriserait une répartition des groupes d'élèves-maîtres selon leurs besoins spécifiques de formation. Il s'agira alors d'amener les élèves les plus faibles et les élèves moyens au niveau requis des six compétences exigibles pour enseigner en classe. Les élèves les plus performants auront, eux, à être orientés vers des formations les préparant à une future prise de fonction de direction des écoles primaires. Ainsi les compétences des futurs directeurs d'écoles seront-elles détectées et valorisées dès la formation initiale.

Les modules de formation internes aux ENI doivent ainsi être revisités à partir des profils des élèves-maîtres et de leur parcours différencié de formation

c) Une maîtrise du stage des élèves-maîtres

Bien qu'il y ait eu des améliorations sur la plan de l'accueil des élèves-maîtres pendant leur stage, les maîtres d'accueil doivent être formés afin d'assurer une transmission de savoirs et de savoir-faire utiles entre pairs. Les élèves-maîtres doivent effectués leurs stages dans l'intégralité des niveaux d'enseignement dans des

écoles d'accueil dotées en équipement pédagogiques et matériel suffisants. Les maîtres d'accueil pourraient accueillir trois ou quatre stagiaires au lieu d'un et favoriser ainsi une émulation des stagiaires.

d) Une maîtrise de l'évaluation des élèves-maîtres en sortie de cursus de formation

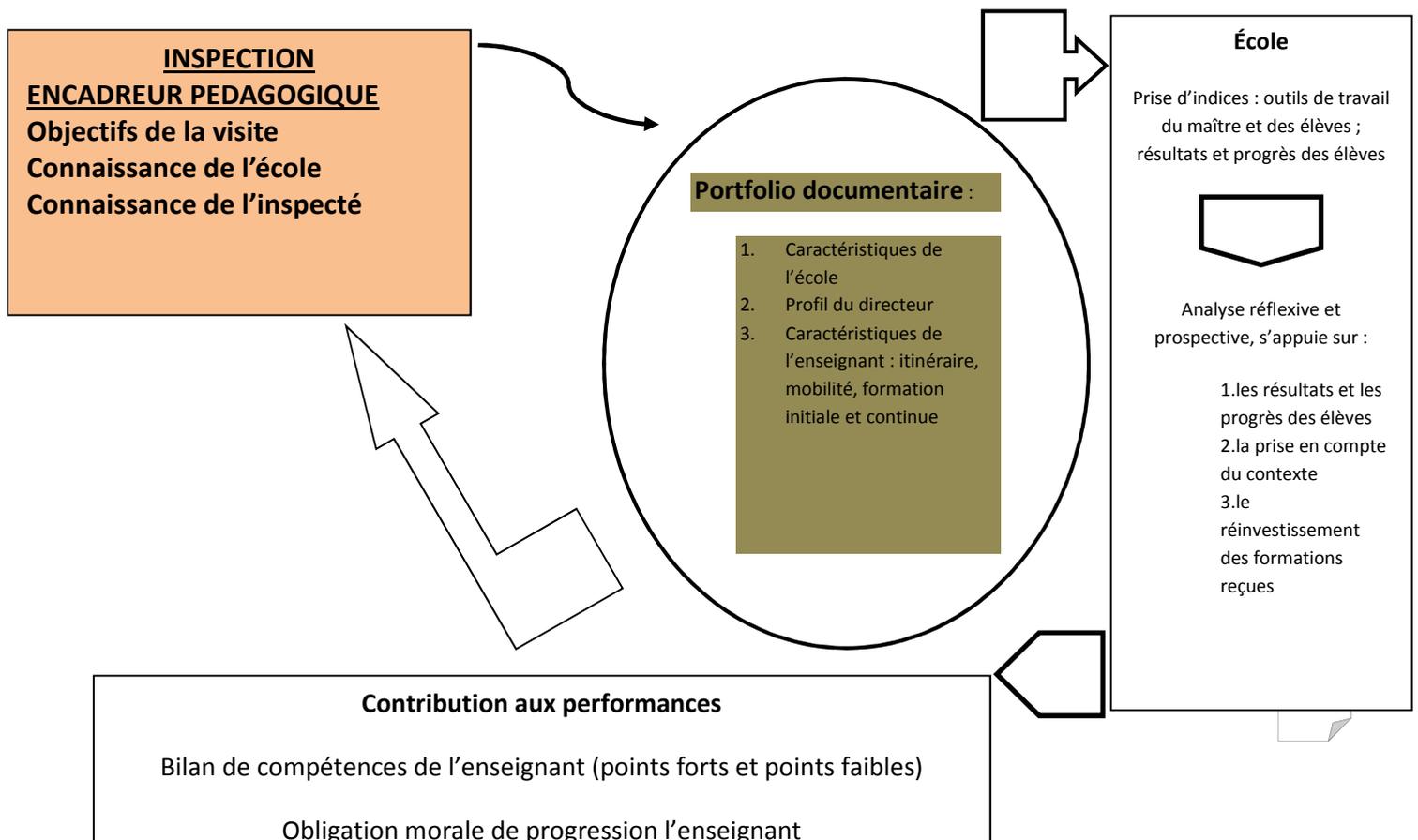
99% des élèves-maîtres réussissent leur examen de sortie de l'ENI et obtiennent donc un diplôme sans que leurs compétences ne soient évaluées à partir des minimas exigibles. La notation sous forme de moyennes – moyennes des évaluations continues en cours d'années et moyennes obtenues à l'examen final – doit être revue. La mission recommande l'évaluation continue et finale des élèves-maîtres selon des compétences exigibles et l'intégration de ces résultats dans le portfolio de l'enseignant qui suivra celui-ci tout au long de sa carrière. Un continuum entre la formation initiale et continue sera ainsi assuré.

Cette réforme expérimentale des ENI, souhaitée par les équipes dirigeantes des ENI de Dosso et de Maradi, doit faire l'objet d'un plaidoyer spécifique auprès du ministère de l'Éducation nationale.

3. Un encadrement pédagogique de l'enseignant centré sur ses compétences en lien avec les résultats des élèves

Le schéma ci-dessous pourrait servir de base de réflexion pour assumer un suivi efficace de la qualité de l'enseignement.

Schéma : accompagnement de l'enseignant axé sur les résultats des élèves



Commentaires :

La constitution du dossier de l'école.

La planification des activités d'accompagnement de l'enseignant. Celle-ci doit être minutieusement préparée. La constitution d'un dossier de l'école et de celui de l'enseignant pourrait prendre la forme d'un portfolio. Celui-ci comprendrait les objectifs de la visite, les caractéristiques de l'école, le profil des enseignants, leur mobilité, leur projet professionnel, les formations reçues, des outils d'évaluation...

Ces informations sont indispensables dans le contexte de l'école nigérienne quand la majorité du corps enseignant est peu ou pas du tout formé (enseignant dits « bruts » ou ayant reçu 45 jours de formation). L'enseignant débutant est bien souvent seul face à un environnement complexe : le collectif professionnel permet-il d'empêcher ses errements ? Face à des exigences nouvelles, les enseignants expérimentés ou les formateurs peuvent-ils aider les débutants à résoudre des problèmes qui émergent en fonction de nouveaux contextes ?

L'intervention dans l'école

Rappelons ce qui a été dit précédemment : **mettre en relation les résultats des élèves avec les pratiques d'enseignement et d'encadrement qui les produisent.** Cette prise d'indices est nécessaire avant de débiter l'accompagnement de l'enseignant. Elle se fait à partir de l'observation des cahiers des élèves et des résultats aux différents contrôles. Un regard particulier sera accordé aux outils de travail de l'enseignant. C'est lorsque l'encadreur aura pris connaissance du travail des élèves qu'il procèdera à la prise d'indices avec les outils d'évaluation préparés. L'analyse des scores sera facilitée par la grille d'analyse préparée à cet effet.

C'est sur la base de problèmes identifiés précis (scores enregistrés), en présence du directeur et des autres enseignants que l'on pourra engager un dialogue sur les choix pédagogiques, sur le choix des situations d'apprentissage, sur les représentations du maître, sur sa capacité à changer, à améliorer l'intelligence de ses pratiques, à expérimenter de nouvelles situations et de nouvelles organisations. Alors nous ne sommes plus dans la description superficielle, ni dans la critique facile et les recommandations sans effet, nous sommes dans la pédagogie et nous faisons le pari de l'intelligence. Il ne s'agit plus de prescrire ce que nous serions bien incapables de faire nous-mêmes. Il s'agit de comprendre et d'accompagner, de réfléchir ensemble, sans dominer et sans infantiliser l'autre.

Ce dialogue pourra s'appuyer si nécessaire par la recherche d'indicateurs complémentaires à travers les fiches d'observation de séquences, les cahiers de préparation, etc.

Et c'est à partir de cette analyse prospective prenant en compte l'environnement de l'enseignant, que les résultats scolaires seront traités. Par exemple, si un enseignant (comme c'est le cas dans bien des situations au Niger) éprouve des difficultés réelles dans l'organisation de la communication en classe en français, le problème pourrait être traité au niveau de la CAPED. L'expérience menée à Dosso concernant l'immersion des élèves dans un « bain linguistique » a donné des résultats encourageants. Ou encore, la prise en charge des élèves les plus en difficultés scolaires pourrait se faire non pas par une aide extérieure ou un appareillage spécifique, mais en multipliant les moyens pédagogiques et en particulier les aides, qu'elles soient méthodologiques ou prennent la forme du tutorat au sein du collectif-classe.

Et c'est à partir des constats et des analyses de contexte que l'encadreur pourra établir avec l'école un pacte de progression. Toutes les observations seront portées dans le dossier de l'école et de l'enseignant dont une copie sera remise au directeur de l'établissement.

Ces observations pourront être consultées par le personnel d'encadrement (DREP et ENI) afin d'alimenter d'autres réflexions.

4. Définition et activation de zones de référence qualité

Les interventions en appui à la qualité dans la Phase 1 du Paque ont principalement concerné la formation initiale et continue. La mission préconise de nouvelles intervention en régions ciblées sur les zones de référence qualité afin d'apporter la preuve qu'une convergence de moyens et d'interventions multi-acteurs augmente de façon efficace et efficiente la qualité de l'éducation dans les écoles.

Les écoles primaires nigériennes, à l'exception des 135 écoles en cours d'appui par LuxDev à Dosso, n'ont jamais fait l'objet d'un appui ciblé centré sur la qualité de l'éducation. La raison de ce manque d'appui tient à l'accent mis sur la seule composante d'accès à l'éducation dans le précédent Plan décennal de développement de l'éducation (construction des infrastructures scolaires et augmentation des effectifs, croissance des taux de scolarisation, réduction des redoublements, augmentation des taux d'achèvement etc). L'appui ciblé ne peut, suite au lourd passif d'une politique d'éducation centrée sur la quantité, concerner à ce stade et d'emblée un grand nombre d'écoles. En revanche, un nombre limité d'écoles où seront maîtrisés un ensemble raisonné de déterminants de la qualité peut servir à la délimitation des zones de référence qualité, lesquelles seront étendues progressivement.

L'augmentation de la qualité de l'éducation dans ce nombre restreint d'écoles repose sur

- a) Des dispositifs d'identification de besoins et de suivi et de la planification de l'intervention
- b) L'identification préalable et consensuelle des normes fondamentales de qualité à respecter

Les objectifs des interventions multi-acteurs convergentes dans les écoles sont :

- a) L'amélioration du rendement scolaire des élèves ;
- b) L'accompagnement des enseignants selon des logiques pédagogiques et non exclusivement administratives ;
- c) La création d'un climat scolaire attrayant développé à partir d'un analyse contextuelle des facteurs leviers de la qualité.

Les interventions et les actions porteuses – celles apportant une plus-value qualité » seront étendues aux écoles d'autres zones de référence qualité.

1^{er} scénario : une délimitation de zones de référence limitée à 50 écoles par région choisie selon des caractéristiques définies

Les critères de choix à retenir peuvent être : le milieu d'implantation de l'école (urbain, péri-urbain, rural), le niveau de performance des élèves, le profil des enseignants, l'implication de la communauté villageoise

Ce premier scénario porte sur une zone de référence qualité volontairement limitée qui autorise une plus grande maîtrise des inputs de qualité à mettre en place à l'échelle locale.

2^e scénario : une délimitation des zones de référence au moyen d'une prise en charge d'un plus grand nombre d'école permettant d'atteindre une « masse critique »

Ce deuxième scénario constitue l'extension du premier avec comme objectif d'atteindre un maximum d'école au terme du programme ou dans une phase ultérieure (phase 3).

À l'intérieur de ces zones de références qualité, un certain nombre de dispositifs et de moyens se doivent de converger, parmi lesquels :

5. Activation des gouvernements scolaires à partir des résultats des expériences-pilotes de gestion décentralisée de l'école (communes de Tibiri et Aguié, région de Maradi)

Les gouvernements scolaires issus de la gestion décentralisée de l'école sont les noyaux productifs de la qualité de l'éducation à l'échelon local dans la mesure où ils sont en partie soutenus par les communes. Ces gouvernements scolaires sont en cours d'installation et de formation dans les communes de Tibiri et d'Aguié. Ils peuvent être étendus aux zones d'intervention du PAQUE 2. Ils ont à travailler avec le directeur d'école sur la notion de climat scolaire afin d'en créer un, de l'entretenir et de l'améliorer.

Le climat scolaire peut se composer des 5 éléments suivants, lesquels peuvent être faire l'objet d'un consensus variable selon des paramètres sociaux et économiques en vigueur dans la zone d'intervention du PAQUE 2 (zone délimitée par des groupes d'écoles) :

1 : les relations (ex : Respect de la diversité – relations positives entre tous, décisions partagées, valorisation de la diversité, participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, collaboration, entraide - / Communauté scolaire et collaboration – support mutuel, investissement de la communauté scolaire, participation des parents aux décisions, vision mutuelle parents professeurs sur l'apprentissage et le comportement, programmes d'assistance aux familles -) ;

2 : l'enseignement et l'apprentissage (ex : Qualité de l'instruction – attentes élevées en matière de réussite, pédagogie différenciée, aide apportée si besoin, apprentissage relié à la vraie vie, récompenses, créativité valorisée, participation encouragée / Apprentissage social, émotionnel et éthique – enseigné, valorisé, en lien avec les disciplines / Développement

professionnel – outils de mesure pour améliorer et encourager l'apprentissage, formation continue, évaluation des pratiques / Leadership – vision irréfutable et claire du projet de l'école, soutien et disponibilité de l'administration -) ;

3 : la sécurité (ex : Sécurité physique – plan de crise, règles claires communiquées, réponses aux violations de la règle claires, sentiment de sécurité... / Sécurité émotionnelle – tolérance à la différence, réponses au harcèlement, résolution des conflits -) ;

4 : l'environnement physique (ex : Propreté, espace et matériel adéquats, esthétisme, offres extra-scolaires) ;

5 : le sentiment d'appartenance (ex : Sentiment d'être relié à la communauté scolaire, avec un adulte au moins pour les élèves, engagement, enthousiasme des professeurs et des élèves).

6. Constitution d'un projet d'école selon les normes fondamentales d'équité et de qualité

Le projet d'école ne doit pas être importé brutalement de l'extérieur, ni être le projet du seul directeur d'école.

L'analyse des stratégies développées par les pays de niveau comparable pour réduire les disparités et améliorer les rendements internes de l'école font la preuve, que les progrès les plus importants ont été observés dans les pays ayant développé à l'échelle locale, une démarche inclusive d'élaboration de projets d'écoles basés sur la définition préalable de normes de qualité et d'équité. Ainsi la mise en place de politiques et stratégies d'accès, de rétention et d'amélioration de la qualité reposant sur des réponses centralisées a atteint ses limites. Il est donc nécessaire de prendre en compte les besoins locaux spécifiques, de rapprocher les centres de décision de l'école, afin de rendre les services éducatifs plus efficaces.

Les Normes Fondamentales d'Équité et de Qualité (NFQE) constituent un paquet d'indicateurs en rapport à des normes définies de manière consensuelle entre tous les acteurs du système éducatif. Elles définissent les conditions minimales d'accueil et d'encadrement susceptibles d'assurer l'équité et la qualité au système éducatif. L'évaluation de la situation de chaque école à l'aune de ces normes et indicateurs permet : (i) de situer l'école par rapport aux différents indicateurs retenus, (ii) d'identifier les principales contraintes à l'atteinte des objectifs de qualité et d'équité, (iii) de déterminer les actions prioritaires à réaliser pour lever ces contraintes, et, (iv) de planifier les interventions visant à apporter les remédiations nécessaires. Ces interventions peuvent se développer sous la forme d'un projet d'école qui est : « un accord portant sur des actions éducatives et didactiques entre l'école, le milieu, les services techniques de l'éducation et les collectivités territoriales, piloté par le comité ayant en charge la gestion de l'école. Il a pour but l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissage par l'implication durable des communautés dans la gestion de la vie de l'école »

7. Une meilleure gestion du temps scolaire au niveau des écoles

Le temps d'instruction prévu – la valeur maximale annoncée dans les descriptifs des programmes nationaux d'enseignement – n'est pas le temps effectif de présence à l'école ni le temps effectif d'apprentissage. Des études menées dans des pays développés (OCDE, 1996; Doll, 1996) révèlent des disparités entre le temps d'instruction prévu, le temps réellement imparti à l'instruction dans les écoles, le temps passé par les apprenants à apprendre («temps consacré aux tâches») et le temps qu'ils consacrent aux tâches scolaires («temps d'apprentissage scolaire»). La quantité de temps diminue à mesure que l'on passe de la première à la quatrième de ces catégories, spécialement dans les écoles situées dans des communautés pauvres. Dans les pays en développement, des études menées au niveau des écoles ont montré qu'une grande partie du temps imparti à l'instruction est perdue du fait de l'absentéisme des enseignants et des apprenants, du manque de salles de classe et de matériels d'apprentissage, ainsi que de phénomènes plus universels comme le défaut de discipline et la difficulté de maintenir l'attention des apprenants (Benavot, 2004).

Le rapport au temps dans les établissements scolaires est figé et stressant. Tout ce qui permet de la souplesse dans les établissements est souhaitable. Au niveau des adultes : des temps de réception des enseignants affichés et connus de tous, des lieux et des horaires connus des élèves qui permettraient aux élèves sur la base du volontariat de trouver une aide, une écoute sur le « métier » d'élève seraient des pistes intéressantes. Au niveau des rythmes scolaires, la lourdeur des journées de travail est facteur de fatigue et de désinvestissement.

La gestion du temps scolaire dépend de paramètres étatiques - affectation des enseignants à temps – et sociaux – grèves nationales, construction tardive des paillottes etc. Mais il est possible d'agir au niveau des écoles sur la gestion du temps scolaire, notamment sur les temps d'apprentissage :

- un enseignant absent laisse des consignes pour que sa classe travaille sous le contrôle d'un de ses collègues ou d'élèves plus avancés ;
- le soutien scolaire (cf. ci-dessous) s'adresse effectivement aux élèves en difficulté et non à tous les élèves, notamment de la classe de Cm2 ;
- les enseignants forment des groupes de travail selon des niveaux des élèves ;

8. La formation des directeurs d'école

Le directeur d'école apparaît comme un pivot du climat scolaire. L'effet « directeur d'école » est confirmé par l'ensemble de la recherche. La qualité de sa formation ne saurait donc être négligée, non tant dans ses tâches administratives que sa gestion des ressources humaines, sa capacité d'écoute et ses compétences d'animation des équipes. Un vrai statut des directeurs d'école serait alors souhaitable.

Pour autant il ne s'agit pas de considérer la bonne qualité du climat scolaire comme un processus autocratique, ni l'autonomie des établissements comme un caporalisme. La recherche suggère au contraire que la condition d'un climat scolaire agréable et efficace réside dans la gouvernance démocratique des établissements (une autonomie démocratique). Cela est vrai tant au niveau des adultes que dans les instances de paroles des élèves : conseils des élèves des écoles primaires, gouvernements des élèves.

LuxDev mène une expérience pionnière de Formation à distance de directeurs d'écoles (FAD) en leur permettant d'identifier et de prioriser des facteurs d'amélioration de la qualité dans leur école.

LuxDev a instauré dans la région de Dosso une formation à distance des directeurs d'école dont la région de Maradi pourrait s'inspirer, principalement dans la zone de référence qualité du PAQUE 2.

9. Mise en place d'un soutien scolaire bien compris

Le soutien scolaire est l'un des éléments d'un dispositif plus global d'amélioration de la qualité de l'éducation dans la mesure où il pourrait apporter des remédiations à des difficultés identifiées pour des groupes d'élèves en situation de décrochage scolaire. Les situations de décrochage scolaire sont extrêmement fréquentes dans les écoles d'Afrique de l'Ouest ; elles signifient qu'un élève ou un groupe d'élève ne parvient pas ou plus à suivre l'enseignement dispensé par le maître mais qu'ils continuent tout de même à assister de façon passive et sans appropriation aucune – ou très partielle – des contenus d'enseignement. Les élèves qui n'apprennent pas ou plus sont ainsi victimes d'un « décrochage de l'intérieur » et se maintiennent pourtant en classe. Ils progressent même formellement dans le cursus de l'enseignement primaire : ils sont alphabétisés mais cette alphabétisation n'étant pas probante, en particulier en lecture, leur capacité de compréhension des différentes activités et disciplines reste faible voire excessivement faible. Des tests de mathématiques soumis aux élèves de classes de CM2 au Niger prouvent que plus de 90% d'entre eux sont incapables de résoudre un problème simple faute de maîtriser la lecture. Face à telles situations, quand cela est réalisé, le soutien scolaire se borne à réexpliquer les solutions du problème en cours de soutien sans remédier à l'incapacité à lire son énoncé et donc à le comprendre. Le soutien est donc une duplication d'un cours normal sans stratégie de remédiation. L'identification des besoins réels des élèves en situation de décrochage scolaire et la conception de cours de soutien qui ciblent les lacunes avérées font partie d'une stratégie de remédiation à mettre en place au niveau de chaque école à l'initiative de maîtres à différents niveaux de l'enseignement primaire. L'accès à un soutien scolaire de qualité c'est-à-dire en prise avec les difficultés réelles des élèves demeure fort inégalitaire dans la mesure où les couches sociales urbaines disposent des moyens financiers pour avoir recours à des répétiteurs, ce qui n'est pas le cas en milieu rural où l'école pourrait prendre en charge ce type d'appui.

10. Introduction d'activités péri-scolaires en vue de la création d'un environnement lettré

Les milieux ruraux qui devraient être des zones d'intervention prioritaires au sein de politiques localisées d'amélioration de la qualité de l'éducation ne forment pas des environnements lettrés en raison des taux d'analphabétisme et de la difficulté à intégrer le milieu familial dans une chaîne d'éducation où il aurait pourtant un rôle décisif à jouer. En

relation avec la question de l'utilisation du temps à l'école – en dehors du temps scolaire *stricto sensu* – des temps d'apprentissage péri-scolaire peuvent être judicieusement aménagés afin de créer et d'entretenir un environnement lettré où, par voie d'immersion, les élèves s'adonnent à des activités langagières ludiques (animation théâtrale, jeux à partir d'un dictionnaire, jeux de société, par exemple). Des expérimentations ont été conduites au CEG 1 de Dosso par LuxDev (classes de 4^e et 3^e) en ce sens qui démontrent par comparaison entre un groupe témoin et un groupe de référence l'amélioration spectaculaire des résultats au BEPC du groupe ayant bénéficié - durant une seule année - de ce type d'appui. Le coût de telles activités est peu élevé pour une efficacité quasi-optimale.

11. Travail collaboratif entre les acteurs des régions d'intervention

Le travail collaboratif entre les directions centrales, principalement la DFIC et la DCIP, les régions **et leurs zones de référence qualité** est à encourager dans le sens d'un suivi régulier. Un point focal des directions impliquées dans la phase 2 du PAQUE sera à désigner

Le travail collaboratif entre les acteurs des deux régions - à l'intérieur de chaque région et entre les deux régions – doit être accentué par :

- La poursuite de cadres de concertation et d'échanges régionaux, de type CTRC comme à Maradi ;
- Les rencontres trimestrielles entre la CRESAS, les responsables des ENI et des DREP, la CAT et Lux Dev, les représentants des parents d'élèves.

12. Renforcement de la CAT de Maradi

La mission recommande le renforcement de la CAT de Maradi afin de veiller à l'application stricte du cadre logique de la phase 2. Le recrutement additif concerne :

- 1 inspecteur
- 1 spécialiste en suivi-évaluation

Annexe 1 – Bibliographie

A. DOCUMENTS DE POLITIQUE ET DE STRATEGIE EDUCATIVE

République du Niger, 2003, Ministère de l'Éducation, Programme décennal de développement de l'éducation (PDDE, 2003-2013)

République du Niger, Ministère de l'Éducation, Programme sectoriel de l'éducation et de la formation, (PSEF, 2014-2024)

République du Niger, 2013, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation initiale et continue, Modules de formation

République du Niger, 2007, Ministère de l'Éducation DEEC/DESAS, Évaluation des acquis des élèves du cycle de base 1

République du Niger, 2013, Ministère de l'Éducation, DGPLN, Document de stratégie de généralisation de l'enseignement bilingue au Niger

République du Niger, 2014, Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion, des Langues nationales et de l'Éducation Civique (MEP/A/PL/EC), Renforcement des dispositifs de formation pour l'enseignement de Base en République du Niger

B. DOCUMENTS DE PROGRAMME, EVALUATIONS ET RAPPORTS D'EXECUTION

PAQUE, rapports du comité de pilotage, 2012 et 2013

PAQUE, Document de programme (PRODOC)

PAQUE, Cellule d'Appui technique et Lux Dev, rapport d'exécution 2012, 2013, Maradi et Dosso

PAQUE, évaluations des acquis scolaires des élèves et des élèves maîtres dans les régions de Maradi et de Dosso

C. ARTICLES, OUVRAGES ET RAPPORTS SUR LA QUALITE DE L'EDUCATION

Benavot, A. (2004), *Studies on instructional time*. Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2005* through the UNESCO International Bureau of Education, Geneva

Doll, R. C. (1996) *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*. Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.

Lanoue E, 2014, Qualité et équité de l'éducation : du labyrinthe conceptuel à des dispositifs opérationnels d'amélioration impulsés de la base au sommet, rapport pour la 56^è session de la CONFEMEN, Dakar.

OECD. 1996. *Instructional Time in the Classroom*. Center for Education Research and Innovation, Education at a Glance, OECD Indication. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development.

Annexe 2 – Liste des personnes interviewées

	Nom	Fonction	Organisme	Lieu et date
1	PHILIPPE FAYET	Directeur	DDC – Niger	Niamey
2	ALFARI DJIBO	Chargé de programme éducation	DDC-Niger	Niamey
3	STEFANO BERTI	Directeur-adjoint	DDC-Niger	Niamey
4	Dr. ABOUZEIDI DAN MAZA	Secrétaire général MEN	MEP/A/PLN/EC	Niamey
5	KHALILOU TAHIRU	Secrétaire général adjoint	MEP/A/PLN/EC	Niamey
6	ABDOU LAWAN	DEP	MEP/A/PLN/EC	Niamey
7	MALAM GARBA	Directeur Général de la Promotion des Langues Nationales	MEP/A/PLN/EC	Niamey
8	ABDOU MADOUGOU	Directeur de la Formation initiale et continue	MEP/A/PLN/EC	Niamey
9	Mme ROUA BOUKAR	Direction des curricula et des Innovations Pédagogiques	MEP/A/PLN/EC	Niamey
10	THIERRY PY	CTP	LuxDev	Niamey et Dosso
11	DENIS BERUBE	RAF	LuxDev	Niamey
12	DJIBRIL N'DIAYE	comptable	LuxDev	Niamey
13	LAMINE SOW	Chef section éducation	UNICEF	Niamey
14	DR HAMANI	Chercheur	LASDEL	Niamey
15	ABDOU ALI	Coordinateur CAT	DDC	Maradi
16	SEYDOU ADAMOU	Comptable CAT	DDC	Maradi
17	TAHIROU ALLASSANE	Point focal	DREP	Maradi
18	MAHAMANE RABO	Directeur régional	DREP/A/PLN/EC	Maradi
19	IDER	chef CESAS	DREP	Maradi
20	KHAMISSE CHERFEDIN	Directeur général	ENI	Maradi
21	MME IBRAHIM AISSA	inspectrice	DREP	Tibiri
22	LAOUALI ISSAKA	Vice-maire	Commune	Tibiri
23	CRESAS MARADI		DREP	Maradi
24	ALI GOGÉ	inspecteur	DREP	Madarounfa
25	YAHAYA IBRAH	chef secteur pédagogique	DREP	Tchadoua
26	HABIBOU HABARA	directeur école primaire	IEB	Wakasso
27	PARENTS D ELEVES	CGDES	CGDES	Maradi
28	CHAIBOU	DREP	DREP/A/PLN/EC	Maradi

	ALLASSANE			
29	ABDOU AMANI	Directeur régional	DREP/A/PLN/EC	Dosso
30	GARBA ZINABOU	Chef de Division	DEP/DREP/A/PLN/EC	Dosso
31	DIAWARA MARIAM	Point focal Scofi	DREP/A/PLN/EC	Dosso
32	ALIO ASSOUMANA	CRESAS	DREP/A/PLN/EC	Dosso
33	SALIFOU ALOU	CRESAS	DREP/A/PLN/EC	Dosso
34	MÄÏNASSARA SOUMANA	bilinguisme	DREP/A/PLN/EC	Dosso
35	ASSOUMANE MAMANE	Directeur général	ENI	Dosso
36	GOUSMANE SILIMANE	Directeur des études	ENI	Dosso
37	ADAM ABOUBACAR	Intendant	ENI	Dosso
38	DJIBO BOUREIMA	Assistant technique national ENI	LuxDev	Dosso
39	AMOUKOU ISSAKA	Assistant technique national Alphabétisation	LuxDev	Dosso
40	ILLA HAMANI	Assistant technique national DREP/A/PLN/EC	LuxDev	Dosso
41	Focus groupe enseignants			Madarounfa
42	Directeur d'école			
43	M. le Maire	Commune Aguié		Aguié

Annexe 3 – Qu'est-ce qu'une évaluation de type Early Grade Reading Assessment (EGRA) ?

Les ministères de l'Éducation et les professionnels du développement de la Banque mondiale, de l'Agence américaine pour le développement international (USAID) et d'autres institutions ont demandé la création d'analyses simples, efficaces et peu coûteuses des performances d'apprentissage des élèves. C'est pour répondre à cette demande qu'a été élaborée l'enquête EGRA. L'objectif fondamental de cette évaluation a été de tester les premiers pas des élèves dans l'apprentissage de la lecture : la reconnaissance des lettres de l'alphabet, la lecture de mots simples et la compréhension des phrases et des paragraphes.

L'évaluation EGRA a été développée pour plusieurs raisons : tout d'abord, son lien direct avec les recherches sur l'acquisition de la lecture et le développement cognitif. L'importance du caractère fondamental des compétences a été soulignée par la littérature dans ce domaine. Stanovich (1986) souligne en particulier l'existence d'un « effet Matthieu » dans l'acquisition de la lecture. En d'autres termes : si des compétences fondamentales solides ne sont pas acquises dès le plus jeune âge, le fossé des performances d'apprentissage se creuse entre les élèves. Une autre raison renvoie à la simplicité de l'analyse pour les parties prenantes (ministères, enseignants, parents). L'évaluation réalisée au Pérou souligne l'importance des résultats d'une simple évaluation de la lecture et des mathématiques, faite auprès de 330 000 enfants dans 10 000 villages en utilisant du personnel entièrement bénévole. Cette initiative a été réalisée sous la coordination de l'ONG indienne Pratham, du ministère britannique du Développement international (Department for International Development, DFID) et de la Banque mondiale. Ce test a suscité un dialogue important sur la qualité de l'éducation et l'apprentissage des élèves.

Annexe 4 – Test EGRA

CE1

TEST DE LANGUE FRANCAISE

EXERCICES	Temps de passation Approximatif (consignes et Exemples compris)
1-RECONNAISSANCE DU NOM OU DU SON DES LETTRES	2 minutes
2-LECTURE DE MOTS	2 minutes
3-LECTURE DE MOTS INVENTES	2 minutes
4-LECTURE DE TEXTE / COMPREHENSION	5 minutes
Temps total moyen de passation du test	11 minutes

Exercice 1 - RECONNAISSANCE DU NOM OU DU SON DES LETTRES

Préparation

Prenez la page du support élève.

Réglez le minuteur sur 120 secondes.

Préparer votre tablette

Présentez à l'enfant la feuille avec la liste des lettres et les deux exemples

Exemple

« C'est un exercice. »

« On va d'abord faire des exemples ensemble avant. Tu dois lire à voix haute les lettres que je te montre. »

« Tu es prêt (e) ? »

Montrez la lettre « R ».

« Tu dois lire à voix haute cette lettre. »

- Si l'élève ne réagit pas, « je répète, tu dois lire à voix haute cette lettre. »

- Si l'élève lit correctement la lettre, « c'est bien, le nom de la lettre est « R ». »

- Si l'élève n'arrive pas à lire correctement la lettre, dire : « le nom de la lettre est R. On va faire un autre exemple. »

Montrez la lettre « k » et dites : « Tu dois lire à voix haute cette lettre. »

- Si l'élève ne réagit pas, « je répète, tu dois lire à voix haute cette lettre. »

- Si l'élève lit correctement la lettre, « c'est bien, le nom de la lettre est k. »

- Si l'élève n'arrive pas à lire correctement la lettre, « le nom de la lettre est k. »

« On a terminé les exemples, maintenant, tu vas faire tout seul. Tu dois lire le plus de lettres possibles à haute voix. Tu dois commencer par la première lettre à gauche, continuer vers la droite et passer à la ligne suivante. Si tu n'arrives pas à lire une lettre, tu peux passer à la lettre suivante.»

Montrer avec le doigt la première lettre et dire : « tu es prêt(e) ? tu peux commencer à lire ! »

Lancer le compte à rebours ! suivez sur votre tablette et corrigez au fur et à mesure.
Auto-stop ou après 2 minutes dites : « c'est bien ! on va passer à l'exercice suivant ».

GRILLE DE CORRECTION	
Consignes de correction	Codage
AUTOSTOP : coder 0 la case si l'élève ne parvient à lire aucune des 10 premières lettres correctement et arrêter l'exercice.	
Reportez 1 si l'élève n'a pas terminé de lire toutes les lettres avant 2 minutes. Reportez 2 si l'élève a terminé de lire toutes les lettres avant 2 minutes	
Reportez le nombre total de lettres correctement lues (compter les lettres non barrées) avant les 120 secondes	

Indication pour la correction

- Barrez X les lettres incorrectement lues. Comptez les autocorrections de l'élève comme réponses justes.
- Lisez la lettre si l'élève n'arrive pas à lire ou hésite après 3 secondes et passer à la lettre suivante en montrant la lettre qui suit. Comptez cette lettre comme incorrect.
- Tracez un trait / après 2 minutes après la dernière lettre.
- **accepter si l'élève a donné le nom ou le son de la lettre.**

Exercice 2 - LECTURE DE MOTS

Préparation

Prenez la page du support élève.

Réglez le minuteur sur 2 minutes.

Présentez à l'enfant la feuille avec la liste des lettres et les deux exemples

Exemple

« C'est un nouvel exercice. »

« On va d'abord faire des exemples ensemble avant. Tu dois lire à voix haute les mots que je te montre. »

« Tu es prêt (e) ? »

Montrez le mot « la ».

« Tu dois lire ce mot à voix haute. »

- Si l'élève ne réagit pas, « je répète, tu dois lire ce mot. »

- Si l'élève lit correctement le mot, « c'est bien, le mot est « la »

- Si l'élève n'arrive pas à lire correctement le mot, « le mot est « la »

« On va faire un autre exemple. »

Montrez le mot « papa ».

« Tu dois lire ce mot à voix haute. »

- Si l'élève ne réagit pas, « je répète, tu dois lire ce mot. »

- Si l'élève lit correctement le mot, « c'est bien. Le mot est papa. »

- Si l'élève n'arrive pas à lire correctement le mot, « le mot est papa. »

« On a terminé les exemples, maintenant, tu vas faire tout seul. »

Exercice

« Tu dois lire le plus de mots possible à voix haute. Tu dois commencer par le premier mot à gauche, continuer vers la droite et passer à la ligne suivante quand tu auras terminé la première ligne. Si tu n'arrives pas à lire un mot tu peux passer à la lettre d'après. »

Montrez avec le doigt de quelle manière il faut lire les mots.

« Je vais te dire quand tu pourras commencer. »

« Tu es prêt (e) ? »

« Tu peux commencer à lire. »

Lancez le compte à rebours dès que l'élève commence à lire le premier mot.

Suivez et corrigez la lecture de l'élève.

Autostop ou après 2 minutes « C'est bien, tu as terminé l'exercice, on va passer à l'exercice d'après. »

Indication pour la correction

- Barrez X les mots incorrectement lus. Comptez les autos corrections de l'élève comme réponses justes.
- Lisez le mot si l'élève n'arrive pas à lire ou hésite après 3 secondes et passer au mot suivant en montrant le mot qui suit. Comptez ce mot comme incorrect.
- Tracez un trait / après 2 minutes après le dernier mot.

GRILLE DE CORRECTION

	Codage
AUTOSTOP : coder «0 » dans la case si l'élève ne parvient à lire aucune des 5 premiers mots correctement et arrêter l'exercice.	
Reportez « 1 » si l'élève n'a pas terminé de lire tous les mots avant 2 minutes. Reportez 2 si l'élève a terminé de lire toutes les lettres avant 2 minutes	
Reportez le nombre total de mots correctement lus (compter les mots non barrés) avant 2 minutes.	

Exercice 3 - LECTURE DE MOTS INVENTES

Prenez la page du support élève.
Réglez le minuteur sur 2 minutes.
Présentez à l'enfant la feuille avec la liste des lettres et les deux exemples

Exemple

« C'est un nouvel exercice. »

« On va d'abord faire des exemples ensemble avant. Tu dois lire à haute voix les mots que je te montre. C'est des mots que tu ne connais pas. »

« Tu es prêt (e) ? »

Montrez le mot « lem ».

« Tu dois lire ce mot à haute voix. »

- Si l'élève ne réagit pas, « je répète, tu dois lire ce mot. »
- Si l'élève lit correctement le mot, « c'est bien, le mot est lem. »
- Si l'élève n'arrive pas à lire correctement le mot, « le mot est lem. »

« On va faire un autre exemple. »

Montrez le mot « éfa ».

« Tu dois lire ce mot à haute voix. »

- Si l'élève ne réagit pas, « je répète, tu dois lire ce mot. »
- Si l'élève lit correctement le mot, « c'est bien, le mot est éfa. »
- Si l'élève n'arrive pas à lire correctement le mot, « le mot est éfa »

« On a terminé les exemples, maintenant tu vas faire tout seul. »

Exercice

« Tu dois lire le plus de mots possible. Tu dois commencer par le premier mot à gauche, continuer vers la droite et passer à la ligne suivante quand tu auras terminé la première ligne. Si tu n'arrives pas à lire un mot tu peux passer au mot d'après. »

Montrez avec le doigt de quelle manière il faut lire les mots.

« Je vais te dire quand tu pourras commencer. »

« Tu es prêt (e) ? »

« Tu peux commencer à lire. »

Lancez le compte à rebours dès que l'élève commence à lire le premier mot.

Suivez et corrigez la lecture de l'élève page suivante.

Autostop ou après 2 minutes « **C'est bien, tu as terminé l'exercice, on va passer à l'exercice d'après.** »

Indication pour la correction

- Barrez X les mots incorrectement lus. Comptez les autos corrections de l'élève comme réponses justes.
- Lisez le mot si l'élève n'arrive pas à lire ou hésite après 3 secondes et passer au mot suivant en montrant le mot qui suit. Comptez ce mot comme incorrect.
- Tracez un trait / après 2 minutes après le dernier mot.

GRILLE DE CORRECTION

Consignes de correction	Codage
AUTOSTOP : codez «0» la case si l'élève ne parvient à lire aucun des 5 premiers mots correctement et arrêter l'exercice.	
Reportez 1 si l'élève n'a pas terminé de lire tous les mots en 2 minutes. Reportez 2 si l'élève a terminé de lire toutes les lettres avant 2 minutes	
Reportez le nombre total de mots correctement lus (compter les mots non barrés) en 2 minutes	

Exercice 4 : lecture de texte et compréhension

EXERCICES	Temps de passation Approximatif (consignes et exemples compris)
1. LECTURE	2 minutes
2. COMPREHENSION DE TEXTE	3 minutes
Temps total moyen de passation du test	5 minutes

Exercice 4- LECTURE ET COMPRÉHENSION DE TEXTE

Préparation

prenez la page du support élève.
Réglez le minuteur sur 2 minutes.
Présentez à l'enfant la feuille avec le texte.

Exercice

« C'est un nouvel exercice. »

« Tu dois lire ce texte à voix haute, ligne par ligne et je te poserais une question sur ce que tu as lu. »

Montrez le texte.

« Je vais te dire quand tu pourras commencer. »

« Tu es prêt (e) ? »

Lancez le compte à rebours dès que l'élève commence à lire le premier mot.

« Tu peux commencer à lire. »

Il est important de noter chaque mot que l'élève a lu ou tenté de lire comme étant correct ou incorrect. Vous ne corrigez pas l'enfant pendant le test. Toutefois, s'il ne répond pas et reste bloqué sur un mot, après trois secondes donnez lui le mot et demandez lui de continuer. Dans ce cas, vous notez la réponse de l'enfant comme étant incorrecte. Si l'enfant se corrige lui-même (elle-même), notez le mot comme étant correct.

Après une minute notez le dernier mot que l'enfant a lu (ou tenté de lire), mais laissez le continuer sa lecture une minute en plus (total 2 minutes). Notez le dernier mot que l'enfant a lu (ou tenté de lire, puis vous lui demandez gentiment de s'arrêter.

SUITE DE L'EXERCICE

Dites "Maintenant je vais te poser quelques questions sur l'histoire que tu as lue. Essaie de bien répondre aux questions."

Attention ! l'enfant doit avoir le texte sous ses yeux quand il répond aux questions de compréhension.

Question 1: « où va papa? »

Si l'élève ne réagit pas, dites : « je répète, où va papa ? »

Laissez l'élève chercher la réponse dans le texte et attendre 5 secondes maximums, corriger la

Question 2 « **Que vont faire papa et sani ?** »

- Si l'élève ne réagit pas : « **je répète, que vont faire papa et sani ?** »

Laissez l'élève chercher la réponse dans le texte et attendre 5 secondes maximums, corriger la réponse de l'élève et passer à la question suivante ou terminer l'exercice si l'élève n'a pas lu la suite du texte.

Question 3 « **que fait maman ?** »

- Si l'élève ne réagit pas : « **je répète, que fait maman ?** »

Laissez l'élève chercher la réponse dans le texte et attendre 5 secondes maximums, corriger la réponse de l'élève et passer à la question suivante ou terminer l'exercice si l'élève n'a pas lu la suite du texte.

Question 4 : « **qui est amina ?** »

- Si l'élève ne réagit pas : « **je répète, qui est amina ?** »

Laissez l'élève chercher la réponse dans le texte et attendre 5 secondes maximum, corriger la réponse de l'élève et passer à la question suivante ou terminer l'exercice si l'élève n'a pas lu la suite du texte.

Question 5 « **et toi que vas-tu faire ?** »

- Si l'élève ne réagit pas : « **je répète, et toi, que vas-tu faire?** »

Laissez l'élève chercher la réponse dans le texte et attendre 5 secondes maximum, corriger la réponse de l'élève et terminer l'exercice si l'élève n'a pas lu la suite du texte.

« C'est bien, tu as terminé l'exercice. »

Indication pour la correction de la lecture

- Barrez X les mots incorrectement lus. Comptez les autos corrections de l'élève comme réponses justes.
- Lisez le mot si l'élève n'arrive pas à lire ou hésite après 3 secondes et passer au mot suivant en montrant le mot qui suit. Comptez ce mot comme incorrect.

- Tracez un trait / après 1 minute après le dernier mot.

GRILLE DE CORRECTION LECTURE	Codage
Consignes de correction	
AUTOSTOP : codez «0» la case si élève ne parvient à lire correctement aucun des mots de la première phrase et arrêter l'exercice.	
Reportez 1 si l'élève n'a pas fini de lire tout le texte en 2 minutes. Reportez 2 si l'élève a terminé de lire toutes les lettres avant ou en 2 minutes	
Reportez le nombre total de mots correctement lus (compter les mots non barrés) en 1 minute.	
Reportez le nombre total de mots incorrectement lus (compter les mots barrés) en 1 minute.	

GRILLE DE CORRECTION COMPREHENSION			
	Correct code	Incorrect code	Non réponse code
QUESTION 1	1	0	9
QUESTION 2	1	0	9
QUESTION 3	1	0	9
QUESTION 4	1	0	9
QUESTION 5	1	0	9

TEST DE LECTURE CE1

1. Nom de l'élève : _____

2. Prénom de l'élève : _____

3. NUM élève : /___/code(0 à 26)

4. Sexe : M/___/(1) F/___/(2)

5. Date de naissance : ___/___/___/

6. Père : alphabétisé /___/ (1) non alphabétisé/___/(2)

7. Mère : alphabétisée /___/(1) non alphabétisée/___/(2)

8. A redoublé : non/___/(1) oui/___/ (2);

8.1. Si oui, classes redoublées : CI/___/ (1) CP/___/(2) CE1/___/(3)

9. Profession du père : 1.cultivateur/___/(0 ; 1) 2.éleveur /___/(0 ;1) 3.fonctionnaire /___/(0 ; 1) 4.autre/___/(0 ; 1)

10. Profession de la mère : 1.ménagère /___/(0 ; 1) 2.éleveur/___/(0 ; 1)
3.fonctionnaire/___/(0 ; 1) 4.autre/___/(0 ; 1)

11. Chez toi, il y a : 1.l'électricité/___/(0 ; 1); 2.l'eau courante /___/ (0 ; 1); 3.la télé /___/ (0 ; 1); 4.la radio/___/(0 ; 1).

12. Ta maison est : 1.en dur/___/(0 ; 1); 2.en semi dur/___/ (0 ; 1); 3.en paillote/___/ (0 ; 1); 4.autre/___/(0 ; 1)

13. effectif de la classe : _____/ élèves effectif filles : _____/ sexe
enseignant : /M/F/

FRANÇAIS

Exemples:

R k

1 2 3 4 5 6 7
8 9 10

e	r	A	i	S	t	n
	O	u	l			
c	p	m	d	g	B	f
	V	h	Q			
x	z	Y	j	k	w	a
	N	o	U			
e	s	T	l	r	L	f
	q	d	m			
p	g	b	C	h	v	K
	X	j	Z			

exemples:

la papa

1 2 3 4 5 6 7
8 9 10

tu	je	ou	sa	il	de	du
	on	le	la			
élu	une	lui	sur	ami	bol	dur
	son	mur	été			
vase	père	étui	pure	mari	visé	vélo
	vins	visa	mare			

marin clefs souris ardeur jeudi garçon hasard sœur beufs luire

crapule

**dimanche
portion**

crocodile

pourriture

champion

crasseux

Exemples : lem éfa

1 2 3 4 5 6 7
8 9 10

uv vi do go ax zi co
wa ha ké

tok cer dou quo zèb ter yar
vaf her pit

kart doul motu toxi béli faze goze
tife padi mira

deuze prika crapi vrase cèdri quizo poizu clami braba fèque

cacati quilou croman gamame sourti bizame barkat mummi
texidu zélian

TEXTE

Ma famille.

2

Mon papa va au champ avec Sani. Ils vont cultiver le champ.

12

Maman prépare le manger pour midi. Ma sœur Amina aide maman à la cuisine.

14

Et moi je vais jouer au ballon. Mes autres frères vont au marché.

13

Ils ont une petite boutique. Ils vendent du mil, du maïs et des patates.

14

Hier ils ont gagné beaucoup d'argent .

6

Annexe 5 – Questionnaire enseignant et test de production pédagogique

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

1. REGION : _____
2. Ecole : _____
3. Classe tenue : _____
4. Sexe : /M/ F/
5. Statut : *fonctionnaire/contractuel*
6. Niveau académique : */brevet/bac/ License/maitrise/ autres*
7. Diplôme professionnel : _____
8. Ancienneté dans l'enseignement : _____ *ans*
9. Nombre de formations tenues en 2012-2013 :
CAPED : _____ *mini CAPED* : _____ *autres* : _____
10. Le conseiller vous a rendu visite : */oui / non/*
Si oui, nombre de fois où il est passé : _____ *fois* ;
Vous a-t-il laissé un compte rendu de la visite ? *oui/non*
11. Vous vivez (Cochez la case correspondante)
 Seul(e) (1)
 Avec votre famille (2)
12. Vous habitez (Cochez la case correspondante)
 A l'école (1)
 Dans le village ou dans le quartier (2)
 Hors du village ou du quartier (3)
13. Parlez-vous la langue du milieu ? (Cochez la case correspondante)
 Oui (1)
 Non (0)

**14. Combien de fois avez-vous changé d'école au cours des trois dernières années ?
(Cochez la case correspondante)**

- | | | |
|--|-----|--|
| <input type="checkbox"/> Aucune | (0) | |
| <input type="checkbox"/> Une fois | (1) | |
| <input type="checkbox"/> Deux fois | (2) | |
| <input type="checkbox"/> Trois | (3) | |
| <input type="checkbox"/> Plus de trois | (4) | |

**15. Avez-vous une activité en dehors de votre fonction de directeur/enseignant ?
(Cochez la case correspondante)**

- | | | |
|--|-----|-------|
| <input type="checkbox"/> Jardinage, agriculture | (1) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Commerce | (2) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Pêche | (3) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Elevage | (4) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Artisanat | (5) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Cours particuliers | (6) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Cours dans une autre institution | (7) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Petite ou moyenne entreprise, groupement d'intérêt économique | (8) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Aucune activité | (9) | ..... |

**16. Avez d'autres sources de revenu à part votre salaire ?
(Cochez la case correspondante)**

- | | | |
|------------------------------|-----|-------|
| <input type="checkbox"/> Oui | (1) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Non | (0) | ..... |

**17. Combien ces autres sources de revenus vous rapportent-elles par rapport
à votre salaire ? (Cochez la case correspondante)**

- | | | |
|---------------------------------|-----|-------|
| <input type="checkbox"/> Moins | (1) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Autant | (2) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Plus | (3) | ..... |

**18. Avez- vous l'intention de passer un concours ? (cochez la ou les cases
correspondantes)**

- | | | |
|--|-----|-------|
| <input type="checkbox"/> D'entrée à l'école normale (instituteur ou instituteur adjoint) | (1) | ..... |
| <input type="checkbox"/> D'entrée à l'ENS (conseiller pédagogique) | (2) | ..... |
| <input type="checkbox"/> Autre, précisez :..... | (3) | ..... |

- Je n'ai pas l'intention de passer un concours (4)

**19. Aimerez-vous changer d'école si vous aviez l'occasion ?
(Cochez la case correspondante)**

- Oui (1)
 Non (0)

Directeur seulement

20. Depuis combien d'années êtes-vous Directeur ? (Écrire le nombre) _____ ans

21. Y a-t-il dans l'école : (cochez la ou les cases correspondantes)

- Un magasin pour garder le matériel (1) (0)
- Un local spécifique pour la bibliothèque (1) (0)
- Une salle spécifique pour les maîtres (1) (0)
- Une salle pour l'infirmerie (1) (0)
- Un bureau pour le directeur (1) (0)
- Un logement pour le directeur (1) (0)
- Un logement pour le gardien (1) (0)
- des logements pour les maîtres (1) (0)
- Des toilettes ou des latrines pour les élèves(1) (0)
- Une cantine (1) (0)
- Un terrain matérialisé de sport (1) (0)
- Une cours (1) (0)
- Un jardin (1) (0)
- Une clôture entourant complètement l'école(1) (0)
- L'électricité dans les classes (1) (0)
- L'électricité dans les logements (1) (0)
- Un point d'eau (robinet, puit, forage) (1) (0)

22. Quelles dotations avez-vous reçues dans le cadre du PAQUE?

	Livres de lecture	Livres de calcul	Livres d'étude du milieu	TOTAL
CI				
CP				
CE1				
CE2				
CM1				
CM2				
TOTAL				

**23. Quelle a été la date effective de début des cours pour cette année scolaire ?
(2004/2005)**

Ecrire la date : _____ (1)

**24. Est-ce que les parents d'élèves de votre école sont facilement mobilisables ?
(Cochez la case correspondante)**

- Oui (1)
 Non (0)

**25. Avez-vous des parents d'élèves qui aident sur le plan matériel votre école ?
(Cochez la case correspondante)**

- Oui (1)
 Non (0)

**26. Estimez-vous que l'absentéisme des enseignants est un problème ?
(Cochez la case correspondante)**

- Oui (1)
 Non (0)

**27. Quelles sont la ou les principales raisons de l'absentéisme des enseignants ?
(Cochez au minimum trois cases)**

- La santé (1)
- La seconde activité professionnelle (2)
- Le manque de motivation pour l'enseignant (3)
- La trop grande distance du domicile à l'école (4)
- Les conditions d'enseignement trop dures du fait du double flux (5)
- Manque de considération de la part des familles (6)
- Les conditions d'enseignement trop dures du fait des effectifs (7)
- Les activités sociales (mariages, baptêmes, décès) (8)
- Les conditions d'enseignement trop dures du fait du manque de matériel (9)
-
- Le déplacement pour aller chercher le salaire (10)
- La grève (11)
- Les journées de formation (12)

28. Indiquez les raisons de votre absence durant cette année :

- Grèves (1)
- Maladies (2)
- Activités sociales (baptêmes, mariages, décès, ...) (3)
- Congé de maternité (4)
- Autre, précisez..... (5)

29. Combien de jours, les maîtres ont été absents depuis le début de l'année scolaire ?
 (Le maître qui tient la classe concernée par le test)

	moins 15 jours	16 jours à 1 mois	1 mois et plus
Maître CI			
Maître CP			
Maître CE1			
Maître du CE2			
Maître du CM1			
Maître du CM2			

30. Avez-vous dans votre école l'ensemble des programmes et instructions officiels ?
 (Cochez la case correspondante)

- Oui (1)
 Non (0)

31. Existe-t-il dans votre école : (cochez pour les seules lignes concernées, la case correspondante)

	Très actif	actif	peu actif	pas du tout actif
Une APE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une coopérative scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un comité de gestion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 7 – Production des groupes thématiques lors de l’atelier de Dosso sur la qualité de l’éducation

1. Qu’est-ce pour vous qu’une Éducation de qualité (et pour les communautés) ?

- ❖ C’est une éducation qui reflète par l’efficacité interne et externe du système éducatif en termes de rendements quantitatif et qualitatif :
 - Efficacité interne qui suppose la maîtrise effective des seuils de performance désirés dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d’études par la grande majorité des élèves qui se situeraient au moins à 75%;
 - L’efficacité externe que les produits finis de l’école répondent efficacement aux besoins socio-économiques et culturels des communautés en particulier et de l’état en général.
- ❖ C’est créer un environnement favorable pour une meilleure prise en charge des besoins éducatifs des apprenants.
- Une éducation de qualité est un ensemble de savoir, savoir faire, savoir être enseignés, (transmis) qui permettent au citoyen à la fin du cycle de formation d’être utile pour son pays, sa communauté lui permettant de s’intégrer , de s’ouvrir au monde extérieur
- L’éducation de qualité : C’est le processus de formation de l’enfant sur les plans psychologique, mental, social, physique ; elle doit répondre aux attentes de la société et assurer l’efficacité et l’efficience interne du système éducatif.
-

2. En quoi consisterait un encadrement de qualité de proximité ?

- Nommer des directeurs d’école expérimentés avec un renforcement de leurs capacités pédagogiques et administratives ;
- Doter les écoles d’outils pédagogiques diversifiés en quantité et en qualité (planches murales, le compendium....) ;
- Revoir à la baisse les ratios élèves/maitres, enseignants/conseillers et enseignants/Inspecteurs,
- Réhabiliter les mallettes pédagogiques dans les écoles
- Créer les conditions de recyclage des encadreurs pédagogiques,
- Imputabilité dans la gestion administrative et pédagogique des écoles en cultivant le culte du mérite,

- Doter les Inspections et les secteurs pédagogiques en moyens roulants adéquats et en carburant conséquent
- Un encadrement de qualité, de proximité est un suivi périodique, dynamique négocié des enseignants en vue de leur permettre d'améliorer leurs prestations et des performances des élèves. Il repose sur des activités pratiques d'accompagnement permettant à l'enseignant de faire classe.
- - rapprocher l'encadrement de ceux qui ont besoin d'être encadrés revoir les normes pédagogiques notamment les ratios enseignants/CP ; enseignants /Inspecteur
- - développer les capacités des encadreurs pédagogiques notamment les directeurs d'école qui doivent jouer un rôle de premier plan dans le cadre de cet encadrement de proximité. Pour ce faire il faut accorder une importance particulière à la désignation des directeurs d'école de concert avec les EN (choisir les meilleurs éléments qui sortent des ENI) et les former pour assurer l'encadrement de leurs collaborateurs. Ceci implique un plan de formation des directeurs d'école.

3. De quelles mesures disposons-nous pour améliorer l'évaluation de la qualité de l'éducation ?

Les mesures dont on dispose pour améliorer la qualité de l'évaluation sont :

Les différents tests de niveau (activités CRESAS) , les résultats des évaluations finales, **les témoignages des communautés**, les différents indicateurs(les ratio, les différents taux...).

Mesures existantes : taux d'achèvement ; taux de réussite aux examens ; taux de redoublement ; ratio élève par manuel ; tests de performance et comparaison des résultats entre les régions ou pays ; approche par les grandeurs : rendement, efficacité et efficience

Propositions d'indicateurs : création d'un **portfolio** d'évaluation (enseignant et élève), utiliser les indicateurs de troisième génération.

4. Rôles de l'État dans la prise en charge effective de la qualité au niveau régional ? National ?

- Au niveau régional :
 - renforcement s capacités des CRESAS ;
 - renforcement des capacités de la division administration et ressource ;
 - redynamisation de la division enseignement bilingue ;

- renforcement de capacité des points focaux des CGDES.
- Revoir la formation initiale dans les ENI
- Au plan National :
 - Renforcer les capacités des structures centrales d'évaluation (orientation, coordination, suivi, et évaluation des activités relatives à la qualité) ;
 - Mettre les moyens en quantité et en qualité suffisante à la disposition des structures chargées de mise en œuvre de la qualité.

5. Les Communes/ collectivités et la recherche de la qualité. Quelles implications ?

- gestion administrative des enseignants notamment les enseignants contractuels (recrutement, paiement, contrôle de régularité),
- une plus grande participation à la réalisation des infrastructures,
- synergie d'action entre les responsables pédagogiques, les communes et les collectivités dans le cadre de l'adaptation des programmes,
- le suivi des acquis scolaires par la sensibilisation des parents quant à leur responsabilité dans l'éducation des enfants.

- Gestion et suivi de l'action éducative après le transfert de compétences et de moyens;
- Plaidoyer en faveur de la qualité de l'éducation auprès des différents partenaires (Etat, ONG; Projet et Communautés);
- transfert des compétences en matière de recrutement et de gestion des enseignants aux communes
- dégager des budgets conséquents pour l'éducation
- appuyer localement des actions de formation et d'encadrement des enseignants

6. Quelle vision de la nouvelle phase de paque 2 dans les deux régions ?

- Prise en compte effective de l'ensemble des sous secteurs de l'enseignement de base;
- Implication des communes dans l'amélioration de la qualité de l'éducation;
- Créer une synergie d'action entre les ENI et les DREP
- Réfléchir sur le mode de gestion du PAQUE dans les deux régions (harmonisation ou amélioration des insuffisances constatées au niveau de chacun des modes en cours) ;

- Faire un lien direct entre la qualité et l'accès et passer de Programme d'appui à la composante qualité du PDDE à un programme d'appui à la qualité de l'éducation qui intègre tous les déterminants de la problématique de la qualité de l'éducation ; c'est dire qu'il doit avoir une orientation globale
- Mettre l'accent les acquisitions des élèves en classe.