



unesco



unesco

Chaire UNESCO de  
développement  
curriculaire

UQAM



# Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel

État des lieux des institutions et programmes de formation initiale du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation continue dans la région du Sahel

Niger

© UNESCO 2023



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr)).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de la chaire UNESCO de développement curriculaire aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO ou la chaire UNESCO de développement curriculaire et n'engagent en aucune façon ces Organisations.

Création graphique : [www.celinelequeux.com](http://www.celinelequeux.com)

Contact : [enseignement.sahel@unesco.org](mailto:enseignement.sahel@unesco.org)

Site Web : [fr.unesco.org/fieldoffice/dakar/enseignement.sahel](http://fr.unesco.org/fieldoffice/dakar/enseignement.sahel)

---

## L'État des lieux des institutions et programmes de formation initiale du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation continue dans la région du Sahel – Burkina Faso est un document du projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » financé par l'Union européenne.

### Note de publication

L'étude portant sur l'état des lieux de la formation initiale et continue du personnel enseignant dans le Sahel s'ajoute au nombre croissant de rapports qui ont été produits dans la région. Ces derniers visent à offrir aux décideurs nationaux ainsi qu'à leurs partenaires des pistes de réflexion et d'analyse solides basées sur des faits vérifiés et concrets, afin d'alimenter le dialogue et le processus de prise de décision dans le secteur de l'éducation.

Les systèmes éducatifs des pays du Sahel sont en perpétuel mouvement en raison notamment des tensions existantes entre les politiques éducatives effectives et les crises sociales, politiques et environnementales. La réalisation de tels travaux analytiques permet d'éclairer les décideurs sur les actions à entreprendre dans un contexte informé et actualisé. L'étude a été réalisée dans le cadre du projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » qui a débuté en décembre 2020 avec la phase de démarrage visant à positionner l'intervention de l'UNESCO dans les programmes d'éducation ciblant les enseignants dans la région du Sahel et dans chacun des cinq pays concernés. C'est dans ce cadre qu'ont été lancées deux études, dont l'état des lieux de la formation initiale et continue des enseignants. Cette dernière étude a pour objectif d'élaborer un plan d'action adapté à chacun des pays, en concertation avec les autorités nationales et les partenaires de l'éducation. L'investigation a été réalisée en partenariat avec la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université du Québec à Montréal (CUDC-UQAM). La réalisation de ces cinq diagnostics est un impératif pour la poursuite des objectifs liés au développement de l'éducation. En effet, le projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » et les études qui en découlent s'inscrivent dans la poursuite de la cible 4.C du Cadre d'action Éducation 2030. La conduite de ces analyses sectorielles s'est appuyée sur un certain nombre de principes et de méthodes convenus.

L'état des lieux de la formation initiale et continue du personnel enseignant dans la région du Sahel, qui a été mis en œuvre dans le cadre d'un partenariat avec la CUDC-UQAM, a débuté en mars 2021. Pour chacun des cinq pays concernés (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad), l'objectif était d'analyser la formation initiale et continue actuelle à l'échelle régionale et nationale, afin de mieux orienter les actions de soutien à mettre en place. Des experts nationaux ont été engagés par l'UQAM dans chaque pays, une note méthodologique a été développée et validée par l'équipe en charge du projet à l'UNESCO et à l'UQAM, et le canevas des rapports nationaux ainsi que la structure du rapport régional de synthèse ont été mis en place. Ensuite, les sources bibliographiques ont été passées en revue et les données collectées dans ce cadre ont fait l'objet d'une validation. Ces examens ont permis de recenser un certain nombre de publications existantes dressant un large portrait de la formation du personnel enseignant de certains des pays ciblés. La poursuite des activités s'est appuyée sur des experts nationaux en matière de

---

formation du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire. Ces derniers devaient, entre autres, bonifier le corpus des écrits et assurer la coordination de la collecte des données de terrain. C'est ainsi que les synthèses ont été élaborées afin de présenter un état des lieux réaliste.

Chaque pays présentait certaines différences en matière de contraintes, méthodes et approches, étant donné les disparités liées aux contextes politiques, à la facilité de la collecte des données et aux rapports existants. Ainsi, au Burkina Faso, l'étude s'est déroulée dans un contexte de réformes en cours des institutions et des programmes de formation initiale et continue des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire. Étant à leurs débuts, ces réformes étaient partiellement mises en œuvre. Certaines données recueillies sont issues de situations antérieures à ces changements, comme il a d'ailleurs été constaté lors de la collecte des données. Même si l'étude pour le Burkina Faso fut assez complexe, elle a abouti à un état des lieux réel des institutions de formation. En ce qui concerne le Mali, la situation du pays est particulièrement affectée par les menaces à la paix et à la sécurité, entraînant le déplacement d'un nombre important d'enfants, et engendrant des conséquences non négligeables sur l'éducation. Depuis 1962, différentes réformes et innovations ont été mises en place afin de faire du secteur scolaire un moteur permettant au pays d'atteindre ses objectifs de développement, mais celles-ci n'auraient pas entièrement conduit aux résultats attendus. En Mauritanie, des réformes ont été mises en place en 1999, afin de consolider les acquis du passé tout en engageant le système éducatif sur la voie de l'ouverture. Les études faites en Mauritanie n'ont toutefois pas évoqué des exemples concrets d'organisation des enseignants en communauté de pratique comme cela ressort dans les autres pays de la région. Au Niger, l'accès à une éducation de qualité est fortement impacté par les conflits armés qui se déroulent depuis une dizaine d'années et qui traversent toute la zone sahélienne, cicatrisant les portraits sociaux et rendant parfois plus complexes la collecte et l'analyse des données. Enfin, au Tchad, une priorité particulière est accordée à l'éducation depuis le début des années 1990. Les indicateurs montrent que les progrès réalisés sont significatifs, surtout en matière d'accès. Pour ce pays, les données mettent en évidence le niveau d'acquisition des connaissances qui demeure problématique.

Outre les approches et principes venant d'être évoqués, il convient de noter que l'observation des communautés de pratique dans le Sahel laisse apparaître des similitudes entre les pays qui facilitent une approche régionale de soutien. Tandis que l'étude s'est concentrée sur le rôle de l'enseignant, les rapports se sont orientés vers une approche centrée sur l'apprentissage par l'action et sur l'apprentissage par les pairs sous la supervision d'encadreurs accrédités. Les observations ont porté sur la pédagogie générale et la pédagogie appliquée ainsi que sur le renforcement des capacités pour la promotion dans la carrière. L'utilisation des technologies informationnelles et communicationnelles reste toutefois faible. Ainsi, même si quelques tentatives d'innovation sont signalées, la tendance pour la formation reste le mode présentiel. C'est en fondant l'analyse sur cette base que le projet d'amélioration de l'enseignement dans la région du Sahel interviendra suivant les principes directeurs d'une utilisation plus accrue de ces nouvelles ressources numériques, du partage d'expérience entre les pays et de l'intégration du genre dans les interventions.

Les cinq rapports nationaux ont été produits grâce au travail conjoint et motivé d'équipes nationales et d'experts internationaux. La coordination du projet général est assurée par le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO à Dakar en collaboration avec la Délégation de l'Union européenne, le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique centrale à Yaoundé et le Bureau multi pays de l'UNESCO pour le Maghreb à Rabat. Au Burkina Faso, c'est le docteur en sciences de l'éducation Alphonse Nagnon qui a présidé la rédaction du rapport. Au Mali, cette responsabilité a été assumée par Cheick Oumar Fomba, diplômé de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation. En Mauritanie, c'est l'inspecteur d'enseignement et de formation Dah Dahane qui s'en est chargé. Au Niger, le rapport a été

---

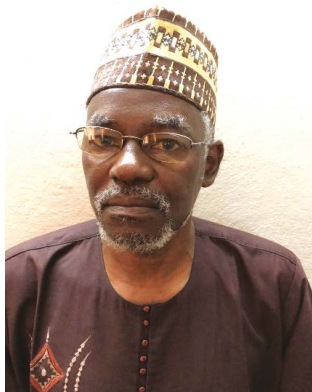
élaboré par Galy Kadir Abdelkader, enseignant-chercheur à l'École normale supérieure. Enfin, au Tchad, il a été réalisé par Laurant Dihoulné, titulaire d'un certificat de fin d'études normales, d'un certificat d'aptitude pédagogique et d'une maîtrise en droit. Ces rapports ont entre autres été produits grâce à la CUDC-UQAM et des collègues experts des pays associés à l'étude.

La réalisation de ces cinq rapports est vitale pour les acteurs et décideurs du secteur de l'enseignement dans les pays du Sahel. Ces documents permettent en effet d'identifier les faiblesses des systèmes éducatifs au moment où ils sont établis, de suivre de près l'évolution de ces derniers au regard des défis futurs importants, et de servir de base pour définir une politique éducative adaptée à chaque pays de la région. Ces rapports ont également permis de produire un certain nombre de données et de chiffres qui étaient inexistantes à ce jour. Cela dit, les rapports ne sont qu'une photographie des structures éducatives à un moment précis, et l'information qu'ils contiennent sera donc dépassée au fur et à mesure que les pays et les acteurs impliqués mettront en œuvre leurs plans sectoriels actualisés. L'éducation étant un vecteur de développement important, les réformes et les structures qui le composent doivent être rigoureuses et effectives.

---

# À propos de l'auteur

---



## Galy Kadir Abdelkader

Enseignant-chercheur à l'ENS, institution de formation de formateurs au sein de l'université Abdou Moumouni de Niamey. Docteur habilité en sciences de l'éducation, avec le grade de Maître de conférences du Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES).

Il a dirigé l'Institut de formation en Alphabétisation et Éducation non formelle (IFAENF), le seul à former des acteurs de ce domaine en Afrique francophone et dans la région de l'océan Indien. Premier responsable du campus numérique francophone de Niamey, puis de celui de Dakar, et coordonnateur des dix campus numériques de l'Afrique de l'Ouest au titre de l'Agence universitaire de la francophonie, il a impulsé et accompagné les universités en ce qui concerne leur offre de formations diplômantes à distance.

Il a supervisé avec succès les deux programmes sectoriels du Niger auprès du Partenariat mondial pour l'éducation. Il est le coordonnateur institutionnel de UTIFEN (Usage des technologies de l'information et de la communication pour la formation du personnel enseignant du Niger). Ce programme utilise le téléphone portable pour former un très grand nombre de personnel enseignant du primaire, du secondaire et de la formation professionnelle.

Il est membre du Conseil scientifique du programme *Apprendre* de l'Agence universitaire de la francophonie, un programme couvrant 24 pays dans le cadre d'un accompagnement en renforcement du développement professionnel des formateurs du primaire et du secondaire.

---

# Remerciements

---

- Aux membres de mon équipe, Dr Issa Moussa Evaristo, Dr Hassane Tanimoune et Abdou Moumouni Aboubacar ;
- Aux directeurs des ENI et aux directeurs des études qui m'ont réservé un accueil chaleureux et une collaboration sans faille à ce travail.

1. Au moment de collecter les données et de rédiger ce rapport, la réforme en cours d'implantation n'était pas encore effective. L'ENSK et l'IDS sont maintenant regroupés sous l'appellation École normale supérieure (ENS), et les ENEP sont dorénavant renommées les DRINFPE.

LISTE DES TABLEAUX.....	10
LISTE DES FIGURES.....	10
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	11
FAITS SAILLANTS.....	15
CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	16
<b>SECTION 1 : CONTEXTE NATIONAL .....</b>	<b>20</b>
1.1 Contexte économique, démographique et politique.....	21
1.2 Contexte éducatif.....	23
<b>SECTION 2 : CARACTÉRISTIQUES DU PERSONNEL ENSEIGNANT .....</b>	<b>32</b>
2.1 Les politiques actuelles encadrant la profession enseignante.....	33
2.2 Les caractéristiques professionnelles et sociodémographiques du personnel enseignant.....	39
2.3 Les caractéristiques linguistiques .....	40
<b>SECTION 3 : FORMATION INITIALE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU PRIMAIRE .....</b>	<b>42</b>
3.1 Institutions de formation initiale au primaire.....	43
3.1.1. L'accès aux ressources numériques dans les ENI.....	32
3.2 Durée et modalités de la formation initiale au primaire.....	33
3.3 Les programmes de formation initiale au primaire .....	34
3.3.1 L'intégration des TIC dans les programmes des ENI.....	46
3.3.2 L'intégration des enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion .....	46
3.4 Le personnel formateur au primaire .....	47
3.4.1 Les matériels de formation conçus par le personnel formateur.....	48
3.4.2 Les compétences TIC du personnel formateur .....	48
3.5 Enjeux liés à la formation dans les ENI .....	49
<b>SECTION 4 : LA FORMATION INITIALE DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU 1<sup>ER</sup> CYCLE DU SECONDAIRE.....</b>	<b>56</b>
4.1 Les institutions de formation initiale au 1er cycle du secondaire .....	50
4.2. L'accès aux ressources numériques à l'ENS.....	55
4.3 L'intégration des enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion .....	55
4.4 Le personnel formateur à l'ENS.....	56
<b>SECTION 5 : LA FORMATION CONTINUE.....</b>	<b>64</b>
5.1 Le dispositif institutionnel d'encadrement pédagogique de proximité .....	57
5.1.1. Au primaire .....	57
5.1.2. Au 1er cycle du secondaire .....	59
5.2 Les principales initiatives de formation continue soutenues par les PTF internationaux : visées, publics, principales modalités .....	59
5.2.1. L'initiative de formation à distance des maîtres (IFADEM) .....	59
5.2.2. Utilisation des technologies de l'information pour la formation des enseignants au Niger (UTIFEN) .....	60

---

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS .....	71
RÉFÉRENCES .....	84
ANNEXES .....	74
Annexe 1. Référentiel des compétences en vigueur dans les ENI du Niger (tiré des programmes d'études des écoles normales d'instituteurs de 2011) .....	64

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1.</b> Collecte de données de terrain.....	19
<b>Tableau 2.</b> L'éducation de base élargie .....	22
<b>Tableau 3.</b> Indicateurs de l'éducation pour le primaire.....	28
<b>Tableau 4.</b> Indicateurs de l'éducation pour le 1er cycle du secondaire .....	29
<b>Tableau 5.</b> Effectifs par cycle d'études anticipés dans le PSEF et constatés par année, 2014-18.....	30
<b>Tableau 6.</b> Effectifs des enseignants du primaire selon le genre et le statut .....	33
<b>Tableau 7.</b> Effectifs des enseignants du premier cycle du secondaire selon le genre et le statut.....	35
<b>Tableau 8.</b> Rémunération des enseignants fonctionnaires et des enseignants contractuels au primaire.....	37
<b>Tableau 9.</b> Répartition du nombre des enseignants du primaire par région et par genre selon le statut .....	39
<b>Tableau 10.</b> Répartition du nombre des enseignants du secondaire par région et par genre selon le statut .....	45
<b>Tableau 11.</b> Répartition du personnel enseignant du primaire (public, privé, communautaire) par qualification professionnelle, 2015-2016.....	47
<b>Tableau 12.</b> Les institutions de formation initiale pour l'enseignement au primaire .....	49
<b>Tableau 13.</b> Les sortants des ENI et l'accroissement du nombre de personnels enseignants.....	50
<b>Tableau 14.</b> Caractérisation des ressources informatiques dans les ENI .....	52
<b>Tableau 15.</b> Cycle instituteurs et institutrices : une année de formation .....	57
<b>Tableau 16.</b> Cycle instituteurs et institutrices adjoints : deux années de formation.....	58
<b>Tableau 17.</b> Coefficients des disciplines.....	60
<b>Tableau 18.</b> Effectifs du personnel formateur selon le statut et le genre.....	61
<b>Tableau 20.</b> Diplômes du personnel enseignant des CEG de Niamey.....	62
<b>Tableau 21.</b> Évolution des sorties de personnel enseignant des CEG à l'ENS .....	53
<b>Tableau 22.</b> Caractérisation des ressources informatiques à l'ENS.....	55
<b>Tableau 24.</b> Personnel enseignant du primaire sans qualification par région pour 2016 et 2018.....	58
<b>Tableau 25.</b> Les cohortes des formations de type IFADEM.....	60

## Liste des figures

<b>Figure 1.</b> Structure du système éducatif.....	13
<b>Figure 2.</b> Voie d'accès à la profession enseignante.....	21
<b>Figure 3.</b> Répartition du personnel enseignant du primaire par qualification professionnelle.....	27
<b>Figure 4.</b> Cartographie des ENI au Niger .....	30
<b>Figure 5.</b> Enchaînement des différentes phases pour la formation des instituteurs et institutrices .....	45
<b>Figure 6.</b> Enchaînement des différentes phases pour la formation des instituteurs et institutrices adjoints (première année) .....	45
<b>Figure 7.</b> Enchaînement des différentes phases pour la formation des instituteurs et institutrices adjoints (deuxième année) .....	45
<b>Figure 8.</b> Répartition des professeurs SVT de CEG de Niamey par diplôme.....	52

## Liste des abréviations, sigles et acronymes

<b>APC</b>	Approche par compétences
<b>APS</b>	Approche par situations
<b>APO/PPO</b>	Approche par objectifs
<b>AUF</b>	Agence universitaire de la francophonie
<b>Bac</b>	Baccalauréat
<b>BEPC</b>	Brevet d'études du premier cycle
<b>BIE</b>	Bureau international de l'éducation
<b>BIT</b>	Bureau international du travail
<b>CAP</b>	Certificat d'aptitude professionnelle
<b>CAPED</b>	Cellule d'animation pédagogique
<b>CEG</b>	Centre d'enseignement général
<b>CES</b>	Centre d'enseignement supérieur
<b>CFEEN</b>	Certificat de fin d'études des écoles normales
<b>COGES</b>	
<b>CONFEMEN</b>	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
<b>DAP</b>	Diplôme d'aptitude professionnelle
<b>DESCP</b>	
<b>DFIC</b>	Direction de la formation initiale et continue
<b>DGFP</b>	Direction générale de la Fonction publique
<b>DREP</b>	Direction de l'enseignement primaire
<b>DRH</b>	Direction des ressources humaines
<b>DUEL</b>	Diplôme universitaire littéraire
<b>DUES</b>	Diplôme universitaire scientifique
<b>ECVMA</b>	Enquête sur les conditions de vie des ménages et de l'agriculture
<b>ENI</b>	École normale des instituteurs
<b>ENS</b>	École nationale supérieure
<b>EPA</b>	Établissement public administratif
<b>EPS</b>	Éducation physique et à la santé
<b>FCFA</b>	franc FCA (Communauté financière en Afrique)
<b>FMI</b>	Fonds monétaire international
<b>GEM UNESCO</b>	Global education monitoring UNESCO
<b>IEB</b>	Inspection de l'enseignement de base
<b>IEP</b>	Inspection de l'enseignement primaire

## Liste des abréviations, sigles et acronymes

<b>IFADEM</b>	Initiative francophone pour la formation à distance des maitres
<b>IICBA</b>	International institute for capacity building in Africa
<b>IIFE</b>	Institut international pour la planification de l'éducation
<b>INJS</b>	Institut national de la jeunesse et des sports
<b>INS</b>	Institut national de la statistique
<b>ISU</b>	Institut de statistique de l'UNESCO
<b>LMD</b>	Licence-Master-Doctorat
<b>LOSEN</b>	Loi d'orientation du Système éducatif nigérien
<b>LPPES</b>	Licence professionnelle au professorat de l'enseignement secondaire
<b>MEP</b>	ministère de l'Enseignement primaire
<b>MEN</b>	ministère de l'Éducation nationale
<b>MEP/A/PLN/ EC</b>	ministère de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique
<b>MESRI</b>	ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
<b>MF</b>	ministère des Finances
<b>MFP</b>	ministère de la Fonction publique
<b>NEET</b>	Proportion de jeunes ni en emploi ni aux études ou en formation (Not in Education, Employment or Training)
<b>OCI</b>	Organisation de la Conférence islamique
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale
<b>PASEC</b>	Projet d'appui à l'agriculture sensible aux risques climatiques
<b>PCA</b>	Président du conseil d'administration
<b>PDDE</b>	Plan décennal de Développement de l'Éducation
<b>PDEF</b>	Plan de développement économique et social
<b>PEPD</b>	Programme d'enseignement du premier degré
<b>PIB</b>	Produit intérieur brut
<b>PSEF</b>	Programme sectoriel de l'éducation et de la formation
<b>PTSEF</b>	Programme de Transition du secteur de l'Éducation et de la Formation
<b>PRODEC</b>	Projet de développement des compétences pour la croissance
<b>PROSEF</b>	Projet sectoriel de l'enseignement fondamental
<b>REM</b>	Ratio élèves-maitres
<b>RGPH</b>	Recensement général de la population et de l'habitat
<b>SR</b>	Stage en responsabilité
<b>SP</b>	Stage pratique

---

<b>STEM</b>	Science, technologie, ingénierie et mathématiques (science, technology, engineering and mathematics)
<b>TBS</b>	Taux brut de scolarisation
<b>UE</b>	Union européenne
<b>UF</b>	Unité de formation
<b>UTIFEN</b>	Usage des technologies de l'information et de la communication pour la formation du personnel enseignant du Niger

---

# Faits saillants

---

L'accès à une éducation de qualité au Niger est fortement impacté depuis une dizaine d'années par les conflits armés qui traversent toute la zone sahélienne, compromettant ainsi le droit à l'éducation pour un grand nombre d'enfants. Cette situation intervient dans un contexte où plus de 52 % des Nigériens ont moins de 15 ans en 2021. À ce titre, les projections de l'institut national de la statistique (INS) montrent que la population en âge d'entrer en 1<sup>re</sup> année de l'école fondamentale devrait atteindre plus d'un million d'enfants chaque année d'ici 2030, contre un chiffre de 350 000 enfants en 2001.

Pour analyser la question de la formation du personnel enseignant (primaire et 1<sup>er</sup> cycle du secondaire) au Niger, le présent rapport s'est appuyé sur la recension d'un certain nombre de publications existantes et la collecte des données terrain à partir des outils élaborés (questionnaires, canevas d'entretiens, grilles d'analyse, etc.). Ainsi, plusieurs défis se posent au niveau de la gestion du personnel enseignant, de son développement professionnel, de la formation initiale et de l'équilibre entre les sexes dans la profession enseignante. En plus, on constate une tendance à la féminisation de la fonction (48,03 % en 2014 contre 52,7 % en 2018 au primaire selon les statistiques du MEP) et un accroissement rapide des effectifs des enseignants contractuels (en 2018-2019, l'effectif des contractuels représente 76,4 % au primaire et 67,8 % du corps enseignant au secondaire selon les statistiques du MEP et du MES) exerçant dans des conditions de travail moins attractives que celles de leurs collègues fonctionnaires.

Au primaire, les institutions de formation initiale que sont les écoles normales se caractérisent dans leur grande majorité par une absence de connexion à Internet, un parc informatique vieillissant et un manque d'intégration des tics dans les pratiques enseignantes. Au niveau des programmes de formation, des insuffisances sont également constatées : dichotomie entre programmes des ENI et ceux du primaire, absence d'intégration des aspects genre et d'éducation à l'environnement aux programmes de formation initiale et difficultés d'adaptation des pratiques enseignantes à l'endroit des élèves en situation de handicap.

Au secondaire, les institutions qui participent à la formation du personnel sont l'École normale supérieure (ENS), les facultés universitaires (la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Tahoua et celle de l'Université de Zinder), l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS), l'Institut de formation des professeurs de CEG franco-arabe (centre Prince Sultan), et l'Institut supérieur de pédagogie et de formation des Professeurs (Université islamique au Niger). Les mêmes problèmes qui caractérisent la formation du personnel au niveau primaire se retrouvent aussi au niveau secondaire notamment l'absence de formation à l'intégration des tics dans les pratiques d'enseignement et un manque de matériel informatique adapté.

Enfin la formation continue pose également d'énormes défis compte tenu du grand nombre d'enseignants recrutés (primaire et secondaire) sans formation initiale les qualifiant à l'enseignement et de la faiblesse du niveau des sortants des écoles normales d'instituteurs (ENI). Cependant, les mesures de formation continue et de formation à distance (stage de 30 à 45 jours dans les ENI, formation IFADEM et formation UTIFEN) ont largement contribué à améliorer l'encadrement des enseignants sans formation.

---

# Contexte de l'étude

---

Les questions de paix et de sécurité dans la région du Sahel mettent en péril le rôle impératif de l'éducation pour un avenir pacifique. En effet, un nombre d'élèves relativement important a été déplacé, et leurs écoles, fermées. Si des stratégies transitoires ont été mises en œuvre pour permettre à ces élèves de poursuivre leurs études, les conditions d'apprentissage peuvent encore être améliorées en termes d'impact potentiel sur la qualité de l'apprentissage. Les experts s'attendent à ce que le déplacement forcé de personnel enseignant et de familles avec des enfants d'âge scolaire demeure un défi à long terme, auquel s'ajoute la crise sanitaire de la COVID-19.

Ainsi, le projet *Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel* a pour objectif de respecter le droit à l'éducation pour tous, d'assurer l'amélioration des résultats d'apprentissage pour les enfants et ainsi contribuer à l'atteinte de l'ODD4 pour les pays du Sahel (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad). Pour atteindre cet objectif, le projet travaillera : i) sur l'amélioration de la gouvernance et de la gestion du personnel enseignant, et ii) sur la formation initiale renforcée et plus inclusive des personnels enseignants ainsi qu'à leur développement professionnel continu. Ces interventions viseront également à améliorer l'équilibre entre les sexes dans la profession enseignante dans chaque pays.

La formation initiale renforcée et plus inclusive du personnel enseignant et le perfectionnement professionnel continu comprendront une assistance technique pour soutenir les institutions de formation du personnel enseignant dans la mise à niveau de leurs programmes de formation initiale et de perfectionnement professionnel continu. Les programmes seront réformés par l'institutionnalisation de la formation en cours d'emploi basée sur l'enseignement à distance et la réorganisation de la prestation de la formation initiale du personnel enseignant. Il s'agira notamment de l'introduction d'innovations pédagogiques, accompagnées d'une formation en cascade, dispensée d'abord aux personnels formateurs, puis déployée pour former le personnel enseignant, les superviseurs et les chefs d'établissement sur des sujets fondamentaux tels que la lecture précoce, les mathématiques à travers des pédagogies innovantes, ainsi que dans des sujets émergents critiques, y compris sur les sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM) sensibles au genre, l'éducation préprofessionnelle et l'éducation à la citoyenneté mondiale, y compris la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation, et l'éducation au changement climatique. Les programmes seront sensibles aux femmes, dans le but d'améliorer l'équilibre entre les genres dans la profession enseignante et d'intégrer la pédagogie sensible au genre dans les pratiques pédagogiques afin d'améliorer les résultats d'apprentissage pour les filles dans les pays ciblés.

Avant de démarrer toute assistance technique et de pouvoir identifier les actions à entreprendre, il est nécessaire, entre autres, de pouvoir faire un état des lieux précis des institutions de formation du personnel enseignant du primaire et du secondaire général 1er cycle dans chacun des pays, en vue d'avoir une image de l'existant, plus spécifiquement sur quatre thématiques, à savoir : i) les programmes de formation incluant la pédagogie sensible au genre, ii) les capacités du personnel formateur en matière de conception de matériels de formation, iii) les programmes mixtes pour le personnel enseignant (en présentiel et à distance), et iv) les infrastructures TIC.

S'inscrivant dans la deuxième dimension du projet, à savoir la formation initiale renforcée et plus inclusive des personnels enseignants ainsi qu'à leur développement professionnel continu, l'étude, telle que balisée par les termes de références, a pour objectifs spécifiques de :

- 
- Réaliser un bref historique sur les trente dernières années de l'évolution de la formation initiale du personnel enseignant du primaire et du 1er cycle du secondaire (réformes, évolution sur les niveaux de recrutements, sur la durée de la formation, etc.) dans chacun des cinq pays concernés ;
  - Décrire la formation initiale du personnel enseignant du primaire et du secondaire 1er cycle telle que pratiquée actuellement, et sa mise en contexte par rapport aux réformes récentes : niveau de recrutement, durée de la formation, cadre d'assurance qualité, normes et standards pour chaque niveau d'enseignement concerné, etc. ;
  - Recenser tous les instituts et écoles publics de formation du personnel enseignant du primaire et du secondaire général 1er cycle en indiquant l'année d'ouverture, les formations initiales et continues professionnalisantes dispensées, la capacité d'accueil pour chacune des institutions, le nombre de personnels enseignants chaque année en moyenne en tenant compte des différentes formations, etc. ;
  - Analyser le programme de formation initiale dispensé (programme officiel au niveau national) pour le personnel enseignant du primaire et du 1er cycle de l'enseignement secondaire selon une grille d'analyse qui tient compte des objectifs des curriculums et en s'intéressant à l'alignement avec les programmes scolaires pour les élèves, et à la pédagogie sensible au genre ;
  - Sur la base d'un échantillon représentatif d'instituts/écoles de formation, pour l'enseignement primaire et pour le 1er cycle du secondaire général : i) identifier et analyser les matériels de formation conçus par le personnel formateur et indiquer les besoins en termes de renforcement des capacités sur la conception des matériels de formation ;
  - Cataloguer les programmes et interventions du ministère et de ses partenaires de formation continue professionnalisante pour le personnel enseignant, y compris les forces et faiblesses des programmes d'encadrement pédagogique de proximité du personnel enseignant.

## **Méthodologie**

Pour débiter, l'équipe de la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'UQAM (CUDC) a procédé à une première recension d'un certain nombre de publications existantes dressant déjà un portrait large quant à la formation du personnel enseignant de certains des pays ciblés.

Le projet s'est ensuite appuyé sur un expert national bien positionné en matière de formation du personnel enseignant du primaire et du premier du cycle du secondaire dans chacun des pays concernés. Ces experts avaient pour mission de bonifier le corpus des écrits et d'assurer la coordination de la collecte des données de terrain à partir des outils élaborés (questionnaires, canevas d'entretiens, grilles d'analyse, etc.). Les experts ont ensuite élaboré des synthèses, libellés rapports pays, permettant d'élaborer un portrait réaliste de l'état des lieux sur la question enseignante au primaire et au premier cycle du secondaire dans le Sahel.

Ainsi, le corpus final d'écrits a été constitué à partir des sources suivantes :

- Articles ou publications scientifiques datant de moins de 10 ans et accessibles via les bases de données classiques (ERIC, PROQUEST, etc.) avec différentes combinaisons de mots-clés (anglais, français) ;
- Rapports et publications accessibles via les bases de données des organisations internationales (PLANIOPOLIS, IPE, ISU, UNESCO, Banque Mondiale, Équipe GEM-UNESCO, ONG internationales et centrales syndicales telle l'internationale de l'éducation, BIE, IPE Pôle de Dakar, IICBA, CONFEMEN) ;
- Thèses et mémoires abordant l'éducation, la formation à l'enseignement et les politiques éducatives déposées au Niger ou concernant le Niger, notamment via l'AUF.

experts nationaux ont été impliqués à travers tout le processus, de la collecte à l'interprétation des résultats, et ce, dans un souci de s'assurer d'un portrait de qualité.

## Les données collectées au Niger

La méthodologie qui a guidé l'équipe au Niger a consisté à respecter le cahier des charges discuté et adopté avec la CUDC de l'UQAM et les responsables des études des autres pays du Sahel.

Conformément au cahier des charges discuté et adopté avec la CUDC et les responsables des études des autres pays du Sahel, l'auteur et son équipe ont mené une collecte de données par questionnaires auprès de directions générales (DG) et de directions d'études (DE) de huit ENI et d'une ENS (voir tableau 1) pour le présent rapport. Pour trois de ces ENI (Niamey, Dosso et Tillabéri), l'administration des questionnaires a été effectuée lors d'une visite de terrain. Cette visite a été l'occasion de visiter systématiquement les infrastructures (salles de cours, salles de micro-enseignement, salles informatiques). Pour les autres ENI, les questionnaires ont été transmis par WhatsApp ou par entretien téléphonique, selon la préférence de la direction concernée.

Tableau 1. Collecte de données de terrain

Institution	DG	DE
ENI Agadez	1	
ENI Dosso	1	1
ENI Douthi	1	
ENI Magaria	1	
ENI Maradi	1	
ENI Niamey	1	1
ENI Tillabéri	1	1
ENI Zinder	1	
ENS Niamey - Université Abou-Moumouni	1	1

## Articulation du rapport

Le présent rapport présente l'état des lieux de la formation initiale et continue du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire au Niger, en abordant les éléments suivants :

- Une analyse de l'état de la formation au niveau du fondamental et du secondaire;
- Une description de la formation du personnel enseignant du fondamental et du secondaire, et des voies d'accès à la profession enseignante;
- Un recensement des différentes institutions de formation initiale avec une mention de l'année d'ouverture et le type de personnel enseignant qui y est formé;
- Une analyse des programmes de formation dispensés dans ces établissements;
- Une analyse ciblée des différentes dimensions des programmes en vigueur;
- Des pistes de réflexions en lien avec la formation initiale et continue du personnel enseignant.

---

# Section 1

Le contexte national

## 1.1. Contexte économique, démographique et politique

Le Niger est un pays saharien faisant le lien entre l'Afrique du Nord, du centre et de l'ouest. La vaste étendue de son territoire de 1 267 000 km<sup>2</sup>, dont les deux tiers sont désertiques et très peu peuplés, accueille une population de 22 millions d'habitants qui se situe principalement dans la bande sud, propice aux cultures. Pays continental dont le port le plus proche est situé à 600 km au Bénin, il a 80 % de sa population qui est rurale et vit de la culture et de l'élevage. L'agriculture constitue le pilier économique du pays et la principale source de revenus pour la presque totalité de la population.

Le Niger vit une importante croissance de sa population, qui augmentait de 3,9% par année en 2012, le rythme le plus élevé au monde<sup>1</sup>. Sa population double ainsi tous les 20 ans : elle a passé de 5,1 millions d'habitants en 1977 à 11 millions en 2001, puis à 16,9 en 2012 et à 22 millions en 2021. On estime qu'elle atteindra 34 millions en 2030.

Aussi, plus de 52 % des Nigériens avaient moins de 15 ans en 2021, autant donc d'enfants et de jeunes qu'il faut, entre autres, éduquer, soigner et à qui il faut offrir des opportunités d'emploi. À titre illustratif, les projections de l'institut national de la statistique (INS) montrent que la population en âge d'entrer en 1<sup>re</sup> année de l'école fondamentale devrait atteindre plus d'un million d'enfants chaque année d'ici 2030, contre un chiffre de 350 000 enfants en 2001. D'ailleurs, avec un indice synthétique de fécondité de 6 enfants par femme en 2017 et une espérance de vie à la naissance de 62 ans (2018), l'une des spécificités du Niger est la jeunesse de sa population (66 % ont moins de 25 ans et près de 52 % ont moins de 15 ans). Les jeunes ruraux sont en grande majorité déscolarisés et dépourvus de qualification professionnelle, mais le phénomène d'urbanisation prend de l'ampleur, même s'il demeure limité par rapport aux autres pays de la sous-région, avec un taux estimé à 16,3 % en 2017, soit le plus faible d'Afrique de l'Ouest.

Par ailleurs, l'instabilité politique constitue une autre caractéristique du Niger qui lui fait compter sept constitutions, cinq coups d'État, une Conférence nationale souveraine et trois transitions. Ce pays a aussi connu diverses rébellions armées avec des tentatives de sécessions qui ont été conjurées par la mise en place d'un système de déconcentration et de décentralisation de l'organisation politique générale. La situation d'insécurité à peine contenue, le pays s'est trouvé depuis 2012 confronté à un sérieux problème de sécurité avec la déliquescence de l'État libyen à la suite de l'assassinat de Mouammar Kadhafi, qui est devenu l'arsenal qui fournit les armes aux groupes djihadistes, aux groupes terroristes, aux narcotrafiquants et aux trafiquants d'humains qui perturbent la traversée de jeunes africains en direction de l'Europe via le Sahara et la Méditerranée. S'ajoute la violence exercée par Boko Haram dans le Sud-est nigérien, et ce, à partir du Nigeria, qui est le foyer du conflit. Les populations déplacées à causes de ce conflit s'estiment à 234 000 réfugiés venant du Nigeria et du Mali. Les réfugiés du Mali sont le produit de l'action de groupes djihadistes ayant occupé les deux principales villes du Nord, à savoir Tombouctou et Gao, et dont la progression vers Bamako, la capitale, n'a pu être stoppée qu'avec l'opération Serval de l'armée française et des armées des pays de la bande sahélienne. Le Burkina Faso étant devenu la cible des djihadistes depuis le renversement et la fuite du président Compaoré, le Niger se trouve sur quatre fronts de guerre pour assurer la sécurité de ses populations. Cette situation émaillée de massacres à grande échelle de militaires et de civils contraint le pays à consacrer 17 % de ses ressources dans les dépenses militaires et de sécurité.

Sur le plan politique, il est à noter que depuis le 2 avril 2021, et ce, pour la première fois depuis 60 ans, un président élu a passé le relais à un successeur également élu. Cela présage l'ancrage de la démocratie et des institutions fortes ayant permis cette dévolution pacifique du pouvoir. L'autre aspect notable

1. Données du recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 2012.

---

sur le plan politique est l'investissement des autorités du Niger dans la mise en place de mécanismes de coopérations tous azimuts afin de coordonner les efforts pour faire face aux djihadistes, aux narcotrafiquants et autres trafiquants d'humains. Parmi ces structures, il faut noter le rôle du Sahel qui englobe un pan politique et un pan de mutualisation des forces armées en rapport avec les opérations d'alliés comme Barkhane ou la Minusma.

Cependant, la situation de pauvreté est en recul. En effet, en 2005, 62 % des Nigériens vivaient en dessous du seuil de pauvreté, contre 45 % en 2014 (selon l'enquête sur les conditions de vie des ménages et de l'agriculture [ECVMA]) et 42 % en 2021. Cette situation demeure malgré tout très inégalitaire dans la mesure où la richesse profite plutôt au milieu urbain au détriment du monde rural dans lequel vit la grande majorité de la population.

Le diagnostic posé par le Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation (PTSEF) adopté en novembre 2020 décrit amplement le cadre macroéconomique. L'économie nigérienne reste assez exposée à de nombreux chocs. Si le pays a enregistré un taux de croissance réel du PIB d'environ 5 % en moyenne au cours de dix dernières années, ce qui constitue plutôt une performance majeure, l'analyse année par année montre une évolution en dents de scie (+9,6 % en 2008, -0,7 % l'année qui suit, +11,8 % en 2012, mais +5,3 % l'année suivante, etc.) traduisant une certaine exposition de l'économie nigérienne à de nombreux chocs à la fois internes (insécurité, sécheresse et inondations, volatilité des prix de produits de base, etc.) et externes (conflits dans les pays voisins, fluctuations de prix sur les marchés internationaux, etc.). Avec une économie qui reste assez peu diversifiée (en 2017, le PIB se composait à 42,3 % du secteur primaire dont notamment l'agriculture et l'élevage, 16,9 % pour le secteur secondaire et 40,8 % pour le secteur tertiaire, dont l'essentiel provient du commerce extérieur et des recettes d'exportations d'uranium et de l'or.), le pays restera exposé aux aléas climatiques, régionaux et globaux en dehors de son contrôle avec des conséquences néfastes sur les finances publiques.

Sur ce plan des finances publiques, la capacité de mobilisation de ressources domestiques s'est nettement détériorée, et le Niger devient de plus en plus dépendant de l'aide extérieure tout en ayant davantage recours à l'endettement, ce qui pose de sérieux problèmes de soutenabilité à l'avenir. En 2017, les recettes de l'État étaient réparties entre 680 milliards de recettes internes et 342 milliards de recettes extérieures, soit environ 33 % des recettes totales de l'État financées par l'aide extérieure sous forme d'appui budgétaire et de projets. Cette dernière composante est devenue une source majeure de recettes publiques puisqu'elle comptait pour seulement 25 % en 2008, traduisant une dépendance grandissante à l'aide au développement. Parallèlement à cette tendance, les dépenses de l'État ont cru à un rythme deux fois plus élevé que celui des recettes de l'État (aide extérieure comprise), ce qui a conduit le pays à recourir au déficit budgétaire. En 2017, le déficit budgétaire hors dons a représenté 587 milliards de FCFA, et 245 milliards une fois l'aide extérieure prise en compte. Ce reliquat a été financé en grande partie par des emprunts extérieurs. Cette tendance à l'endettement constitue une source d'instabilité macroéconomique à l'avenir. Déjà en 2017, le service de la dette a représenté 50 milliards de FCFA alors qu'il était dix fois moins important en 2008. Régler cette situation par un relèvement de la capacité de mobilisation de ressources domestiques tout en mieux maîtrisant les dépenses de l'État constitue une urgence nationale.

À partir de l'année 2017, la loi des finances a rejoint les critères de convergence sous la forme d'un budget programme avec un élargissement de l'assiette fiscale interne malgré un cortège de remous sociaux. Malgré la Covid-19 qui a perturbé l'économie à l'échelle mondiale, le dispositif macroéconomique du Niger a montré une forte résilience, car le taux d'accroissement de l'économie était en moyenne de 6 % durant les 10 dernières années.<sup>2</sup>

Le Niger achève actuellement la mise en œuvre de son Plan de développement économique et social (PDES 2017 — 2021), qui a fait l'objet d'une table ronde des bailleurs de fonds en décembre 2017. Tirant des leçons de l'évaluation du PDES 2012-2015, le PDES 2017-2021 est centré sur 5 axes : renaissance culturelle ; développement social et transition démographique (incluant l'éducation) ; accélération

---

2. Mamadou Diop, ministre des Finances du Niger, 12 novembre 2020. <https://www.niameyetles2jours.com/l-uemoa/finance/1311-6140-finance-le-niger-n-est-pas-surendette-mamadou-diop>

---

de la croissance économique ; amélioration de la gouvernance, paix et sécurité ; gestion durable de l'environnement. Ces axes sont sous-divisés en programmes et en sous-programmes, et un dispositif global de pilotage, de coordination et de suivi/évaluation se met en place progressivement.

Selon les données du Bureau international du travail (BIT), l'inactivité des jeunes est un problème majeur au Niger : si le taux du chômage pour l'ensemble de la population est relativement faible, celui du NEET<sup>3</sup> (*Not in Education, Employment or Training*) est estimé à 20 % en 2011 et 22 % en 2014, soit environ un jeune sur cinq. La progression de ce ratio est inquiétante et traduit une insuffisance de ressources pour la production et la productivité.

Cette situation a pour conséquences la précarité, la dégradation de la confiance en soi et un impact durable sur la trajectoire des jeunes. Elle peut engendrer d'autres conséquences sociales, comme l'incapacité à subvenir à ses besoins, à construire une famille, la désaffection à l'égard de la cité, le radicalisme, etc.

Les orientations du PDES en matière d'éducation et de formation sont en accord avec la Lettre de politique éducative de la Loi d'orientation du système éducatif nigérien (LOSEN 2013-2020). Elles sont maintenant déclinées dans le Programme de transition du secteur de l'éducation et de la formation (PTSEF 2020-2022). Dans la suite du plan précédent, le PTSEF s'inscrit dans une approche holistique, visant la cohérence des différents segments du système éducatif nigérien à travers une stratégie globale d'éducation. Il vise le développement du système éducatif à partir du niveau de base, à travers le renforcement de l'offre d'éducation d'une part, et la stimulation de la demande — notamment des groupes vulnérables — d'autre part, et devrait agir à la fois sur la croissance démographique (en réduisant l'occurrence du mariage précoce par le maintien des jeunes filles à l'école), et à terme sur la pauvreté (en fournissant au pays les ressources humaines qualifiées dont il a besoin pour son développement).<sup>4</sup>

## Conclusion de la sous-section

Le Niger, malgré d'importants défis, fait preuve de résilience et semble s'engager vers la voie de l'émergence. À partir de 2022, le Niger sera exportateur de pétrole, lorsque sera achevée la construction du pipeline reliant les réserves de l'Agadem au port de Cotonou. Il est espéré que ces ressources permettront de consolider les secteurs sociaux de base, dont la santé et l'éducation. Le nouveau président élu a, dans son discours d'investiture, indiqué que ses deux principales priorités sont la sécurité et l'éducation, en particulier celle des filles qu'il faut retenir le plus longtemps possible dans le processus éducatif au moyen des internats notamment, afin d'éviter les mariages précoces, les maternités qui s'en suivent et espérer ainsi obtenir le passage à la transition démographique.

Le grand défi auquel le Niger doit faire face est la jeunesse de sa population (c'est la plus jeune au monde). Avec son taux d'accroissement de la population, une forte pression s'exerce sur les ressources nécessaires à la construction des classes et au recrutement d'enseignants. 21% du budget de l'État est consacré à l'éducation et cela arrive à peine à faire monter l'indicateur TBS à 70% de la population scolarisable. Depuis une vingtaine d'année, le Niger est classé dernier à l'indice du développement du Programme des nations Unies pour le développement (PNUD) à cause entre autres de la durée moyenne de la scolarisation qui est faible.

Pour relever le défi, outre les infrastructures, la formation des maîtres compétents est devenue une urgence. La prise de conscience de cette dimension est maintenant devenue récurrente notamment avec les résultats des études de classement comparatifs des compétences des élèves comme les études du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). La question de la qualité est ainsi devenue celle au centre des toutes les initiatives du Gouvernement.

---

3. Le taux de NEET mesure le pourcentage de jeunes qui ne sont ni dans le système éducatif, ni dans l'emploi, ni en formation.

4. République du Niger, ministères en charge de l'éducation et de la Formation, Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation, PTSEF 2020-2022, Niamey, novembre 2020, p. 6 et 7

---

## 1.2. Contexte éducatif

Le Niger a hérité d'une école issue de la colonisation française. A son indépendance, il n'a pas jugé utile de réformer cette école et a amplifié celle-ci en construisant plus de classes et en formant plus d'élèves. Cette école, ayant comme objectif principal et comme langue d'enseignement le français, visait à former des cadres au profit de la colonisation. Jusque dans les années 1990, les sortants de l'école, comme au temps colonial, trouvaient automatiquement un emploi au niveau de l'administration essentiellement, car l'industrialisation était extrêmement faible. Au tournant des années 1990, avec les politiques d'ajustement structurel, l'accès aux emplois de l'état est toutefois devenu extrêmement difficile.

Pour réduire le recrutement automatique, il été imaginé d'abord le Service civique national. Ce dernier a consisté à retarder d'une année le recrutement à la Fonction publique en obligeant tout diplômé sorti de l'enseignement postsecondaire à effectuer un an d'enseignement au profit du ministère de l'Éducation nationale. Le service civique est précédé d'une formation militaire d'un mois et demi.

Par la suite, le recrutement à la Fonction publique est conditionné à la réussite d'un concours. Pour tous les secteurs, seul le ministère de la Fonction publique est habilité à organiser et recruter des fonctionnaires. Cela a permis une certaine régulation en ce sens que, par exemple, les médecins pouvaient attendre jusqu'à cinq années consécutives pour voir ouvrir le concours pour leur recrutement. Le nombre de place est toujours inférieur au nombre de diplômés disponibles. Pendant la mise en œuvre de cette politique de recrutement, les salaires ont été révisés dans le statut général de la fonction publique et réduits de 30%.

Le secteur de l'enseignement étant celui qui est le plus demandeur de recrutement, il a été traité spécifiquement en mettant en place la « politique de contractualisation ». Dans les pays industrialisés, lorsqu'on parle d'emplois, on voit dans le privé les contrats à durée déterminée (CDD) et les contrats à durée indéterminée (CDI). Dans le cas du Niger, le contrat est l'un statut né des années d'ajustement et qui consiste, pour l'éducation, à recruter des enseignants payés en début de carrière à 50 000 FCFA par mois, sans évolution du montant, sans possibilité de changer de statut, sans allocations familiales et sans droit à la pension. Le statut de fonctionnaire donne le droit à un salaire déterminé par la grille de la fonction publique, à des allocations familiales, à la prise en charge des frais médicaux, à la progression dans la carrière et à la possibilité de changement de statut à travers les concours professionnels. Le recrutement des contractuels se fait sans distinction de diplômes. Ainsi, le titulaire du BEPC ou l'ingénieur en informatique sont traités de la même façon. La résistance des contractuels à travers leurs syndicats a permis, à partir de 2012 dans le PSEF, une entente de fonctionnarisation de 2500 contractuels par an. Cette fonctionnarisation se fait selon l'ancienneté dans le statut de contractuel. Les plus anciens deviennent fonctionnaires, et les autres attendent leur tour. Or, le statut de la fonction interdisant de recruter toute personne dépassant l'âge de 35 ans, il suffit au gouvernement de retarder le recrutement des 2500 pour « pousser » un grand nombre dans l'impossibilité d'être recruté et de devenir contractuel à vie. Si les jeunes s'engagent quand même dans cette voie, c'est parce que l'État recrute au compte goutte, et le privé, presque pas du tout.

Cette situation a créé des voies de contournement, comme de passer systématiquement les concours de recrutement dans les Forces de défense et de sécurité (armée, police, gendarmerie, garde nationale). Ainsi, au Niger, un jeune préfère devenir soldat de base plutôt qu'enseignant. Le soldat de base peut faire carrière, le contractuel, lui, en est privé.

Le nombre de diplômés sortant des institutions de formation (y compris des ENI) étant insuffisant pour couvrir les besoins en éducation de base et beaucoup de candidats sont recrutés sans les qualification requises (minimum BEPC) ou avec de faux diplômes. Par surcroit, dans ce corps de contractuels, on retrouve notamment des enseignants sachant à peine lire.

---

## Réforme curriculaire

Au Niger, le terme de « réforme curriculaire » désigne l'introduction de l'enseignement à travers l'usage des langues nationales. Lorsque le Ministère décide de revoir les programmes de l'enseignement pour les alléger, on la désigne plutôt par le terme « révision des programmes ».

Dès son indépendance, l'attention des autorités éducatives a été attirée sur le fait qu'il était nécessaire de rompre avec l'école héritée de la colonisation et de la réformer en introduisant notamment l'usage des langues maternelles dans l'enseignement. Le gouvernement avait alors préféré continuer à conserver l'école telle qu'elle était.

L'usage des langues nationales à l'école a débuté suite au décret n°72-45/PRN : MEN du 19 mai 1972 instituant la « Commission Nationale pour la Réforme de l'Éducation et le plan de scolarisation laquelle avait comme mission de définir la doctrine du Niger en matière d'enseignement et de planification et d'en arrêter l'orientations, les programmes d'ensemble et d'en suivre l'exécution. Un Secrétariat pour la Réforme de l'enseignement fut créé à cet effet.

A la rentrée de l'année scolaire 1973-1974, la première école bilingue dite école expérimentale ouvrit ses portes dans la ville de Zinder, à l'initiative d'un certain nombre d'enseignants volontaires. Selon Mallam Garba et Hanafiou (2010), « La première évaluation de cet enseignement s'étant avérée concluante, entre 1979 et 1993, quarante-une (41) autres écoles expérimentales seront ouvertes à travers le pays, impliquant les cinq langues nationales dominantes du pays et couvrant plus de 80% des circonscriptions pédagogiques de l'époque. » (p. 25)

Les écoles expérimentales ont connu une évolution en dents de scie, passant de la gloire à la déchéance, non pas en raison de leurs performances mais du fait de la léthargie de la politique nationale de mise en œuvre de l'enseignement bilingue. Des repères temporels peuvent être identifiés qui retracent la longue chevauchée de ces écoles jusqu'à l'avènement de nouvelles générations d'écoles bilingues avec lesquelles elles vont cohabiter, sans toutefois entrer en concurrence directe.

**1973** : Début, à la rentrée scolaire 1973-74, de l'expérimentation de l'enseignement bilingue hausa-français dans une école annexe de l'École Normale de Zinder.

**1979** : A la rentrée scolaire 1979-80, existence d'au moins une école dans les cinq (5) langues nationales principales du pays. De 7 établissements à cette date, on passera à 42 en 1993 mais l'extension ne reste que géographique, le nombre de langues nationales concernées étant toujours de cinq (5).

**1988** : Arrêt quasi-simultané du financement de l'expérimentation par les bailleurs des fonds extérieurs du fait de la léthargie de la réforme malgré des évaluations internes et externes jugées concluantes.<sup>5</sup>

**1999** : Évaluation exhaustive des écoles expérimentales et mise à jour de la supériorité de leurs performances par rapport à celles de leurs homologues traditionnelles, malgré leur situation de quasi-abandon due d'une part au tarissement des financements extérieurs et d'autre part, à la désaffection des acteurs et partenaires de l'école bilingue.

**2000** : Ouverture de seize (16) écoles bilingues pilotes dans le but d'expérimenter les dispositions de la loi 98-12 du 1er juin 1998 et de préparer la généralisation de l'enseignement bilingue : élaboration d'un curriculum bilingue, conception d'un système de formation et de suivi, production de matériels didactiques, pédagogiques et de lecture additive nécessaires, élaboration d'une stratégie de communication pour le développement de l'enseignement bilingue.

**2003** : Début de la mise en œuvre du Programme décennal de développement de l'Enseignement au Niger 2003-13 (PDDE), constitué de trois composantes : accès, qualité et développement institutionnel. La composante « qualité » comporte un sous-programme « enseignement bilingue » qui vise à l'extension significative de ce type d'enseignement afin de constituer une masse critique de 1050 écoles, 3292 enseignants et 89 680 élèves en 2007.

---

5. Ministère des Affaires étrangères et européennes, Agence française de Développement, Organisation Internationale de la Francophonie, Agence Universitaire de la Francophonie, *Les Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Niger*, Rapport d'étude-pays 2010.

---

**2003 :** Fermeture prématurée du projet GTZ-2PEB en charge des écoles bilingues pilotes pour cause de changement de gouvernement et de réorientation politique de la République fédérale allemande en matière de coopération internationale. Les secteurs d'éducation et de la santé ne sont plus prioritaires pour la coopération bilatérale.

**2004 :** Ouverture du programme de Soutien à l'Éducation de Base (Soutéba), sous financement UE, doté de trois composantes dont une concerne l'enseignement bilingue et changement de logique d'intervention par la création d'une masse critique au sein de 4 communes rurales dans 2 régions différentes. Près de 187 écoles seront ouvertes, des documents produits ou reproduits et des enseignants formés en même que leurs encadreurs.

**2007 :** Finalisation de l'élaboration d'un document cadre d'orientation du curriculum de l'éducation de base, outil pressenti pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, dont les deux principales innovations portent d'une part, sur l'adoption de l'approche par les situations (APS), variante de l'approche par les compétences (APC), et d'autre part, sur l'entrée par les langues nationales du milieu dans le cycle de base I.

**2009 :** Arrivée à terme du programme Soutéba. Seules les trois premières classes du cycle de base I de sa zone d'intervention sont couvertes par l'enseignement bilingue.

**2009 :** Extension de l'enseignement bilingue par l'ouverture de quelque 400 écoles bilingues nouvelles à travers le pays, à raison de 50 régions. Ces écoles couvrent les 5 langues nationales

A partir de 2011, l'arrivée d'une nouvelle équipe gouvernementale a vu la création du ministère de l'Éducation nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des langues nationales (MENAPLN). Au sein de ce ministère, une direction générale de la promotion des langues nationales a été créée afin de mettre en œuvre la réforme curriculaire attendue, qui introduit officiellement le bilinguisme dans l'enseignement primaire.

Le schéma général de cette réforme repose sur un enseignement aux enfants dans leur langue maternelle en plus du français à l'oral jusqu'au CE1. À partir du CE2, le français devient la langue de l'enseignement, avec les langues nationales à l'oral. Cette réforme, dénommée aussi réforme bilingue/APS à cause du choix pédagogique de l'approche par les situations (APS), a comme premier défi de mettre à jour les manuels, les guides du maître et la formation des enseignants en fonction de la nouvelle approche. Or, le Niger a décidé d'ériger ses dix langues au statut de langues nationales, c'est-à-dire qu'elles peuvent et doivent toutes être utilisées dans l'enseignement en même temps que le français qui demeure langue officielle.<sup>6</sup>

A partir de 2014, la mise en place de cette réforme a démarré avec d'abord 500 écoles, puis, au stade actuel, 5000 écoles et cinq langues nationales en plus du français. Les autres langues sont à des degrés divers soit transcrites et non « équipées », cela signifiant que, par exemple, il n'existe pas encore de dictionnaire dans lesdites langues, ou qu'elles ne bénéficient pas encore de transcription en caractères latins (comme l'arabe). Pour ces 5000 écoles, les manuels de lecture, de calcul et de compétences de vie, avec leur guide du maître et les supports de formation des enseignants, ont été conçus et mis en œuvre.

En ce moment même, l'évaluation des acquis est en cours, donc il n'est pas possible de donner plus de détails sur les résultats de cette réforme grandement attendue. L'espoir du Niger est d'arriver à généraliser cette école afin qu'elle remplace celle issue de la colonisation.

## Structure du système éducatif

Au Niger, on parle d'enseignement primaire, d'enseignement de base et d'enseignement de base élargi. Chacune des appellations est le produit de l'histoire de l'enseignement. Ainsi, de l'indépendance à la mise en place du premier programme d'ajustement, on parle d'enseignement primaire; à partir de 1996, dans le cadre de la mise en œuvre du PROSEF (Programme sectoriel d'enseignement fondamental) par

---

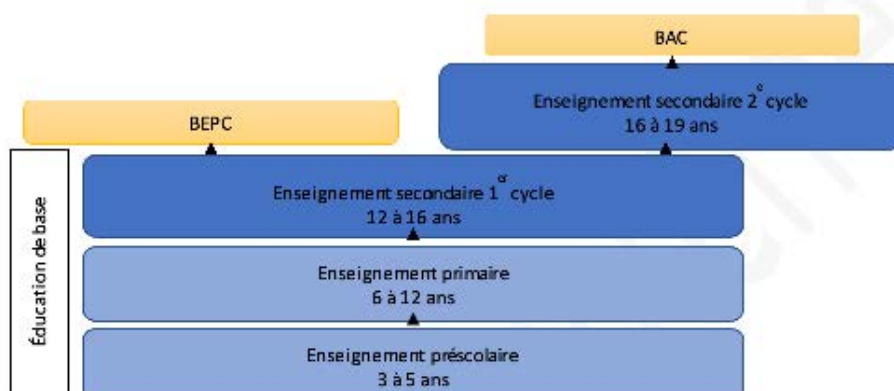
6. Les langues nationales sont : le hausa, le zarma-songhai, le fulfulde, le tamasheq, le kanuri, le tubu, le gurmantchema, le tassawak, le buduma, l'arabe. Elles correspondent aux dix groupes ethnolinguistiques du Niger.

la Banque mondiale, on a commencé plutôt à parler d'enseignement de base (le terme d'enseignement fondamental utilisé ici visait à exclure l'alphabétisation des adultes du financement de l'éducation, ce qui fut fait de 1996 à 2000). Le PROSEF a pris fin en 1998-1999 sans qu'un bilan soit rendu public. Ensuite, le PDDE (Programme décennal de développement de l'éducation) a été financé par la Banque Mondiale, mais excluait l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur d'un financement conséquent, au nom de la seule priorité à l'enseignement de base.

À partir de 2014, année de mise en œuvre du Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF Niger 2014-2024), le Niger, sortant de l'ajustement en éducation, décide de mettre en œuvre le principe de l'éducation de base élargie, à la suite de l'adoption de la lettre de politique éducative de juin 2012. Au nom du droit à l'éducation jusqu'à l'âge de 16 ans, l'éducation de base élargie regroupe l'ancien niveau primaire et le premier cycle du secondaire. La première mesure allant dans le sens de l'éducation de base élargie est la suppression du Certificat de fin d'études du premier degré (CFEPD). Dans la foulée, le cadre d'orientation du curriculum a été discuté et adopté. Son objectif est de mettre en place un curriculum unique allant de la première année du primaire à la classe de troisième de l'actuel enseignement secondaire. Actuellement, la fusion n'a pas encore eu lieu, et on continue encore à parler d'enseignement primaire et d'enseignement secondaire (voir tableau 2 et figure 1). D'ailleurs, depuis 2014 et jusqu'en 2021, il existait un ministère des Enseignements secondaires. Depuis avril 2021, les ministères de l'Enseignement primaire et des enseignements secondaires ont été fusionnés en un seul ministère de l'Éducation nationale.

**Tableau 2. L'éducation de base élargie**

CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6ème	5ème	4ème	3ème
ENSEIGNEMENT PRIMAIRE					ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PREMIER CYCLE				



**Figure 1. Structure du système éducatif pré-universitaire**

Le Niger, comme la plupart des pays colonisés par la France, a gardé le système mis en place durant la colonisation. La progression du développement du secteur s'est faite en termes d'élargissement continu de l'offre éducative. Ainsi, les différentes structures du système de l'éducation et de la formation ont formé des cadres qui ont tous été recrutés dans l'administration principalement.

Le développement industriel était très modeste. Le Niger était un pays producteur de cultures de rente (arachides et coton). Les produits sont exportés à l'état brut et revenaient sous forme de produits manufacturés. Les entreprises étaient orientées vers le BTP ou les services et recrutaient très peu de cadres nationaux. La coopération internationale fournissait les hauts cadres dans l'enseignement et dans les autres secteurs. Le Niger a pu développer des entreprises dites d'économie mixte dans les secteurs de l'électricité, de l'eau, des assurances, du transport, du transit etc. Cette vision a été radicalement stoppée par les politiques d'ajustement structurel impulsées dans les années 1990 par les institutions de Bretton Woods (Banque mondiale et Fonds monétaire international). Toutes ces entreprises ont été privatisées avec comme corolaire la réduction du personnel. L'Etat qui était le principal employeur a drastiquement réduit les recrutements.

---

Au Niger, ces politiques et les programmes associés ont eu comme orientations principales<sup>7</sup> :

- La priorisation de l'éducation de base qui, seule recevait les moyens, au détriment du secteur secondaire et de l'enseignement supérieur ;
- La diminution drastique des volumes et nombres de bourses d'études ;
- La fermeture des internats ;
- La rationalisation du temps scolaire à travers l'instauration du double lux au primaire ;
- L'arrêt du recrutement automatique des fonctionnaires ;
- La modification des modalités de la retraite des fonctionnaires qui devaient faire valoir leur droit à la retraite à l'âge de 55 ans ou après 30 années de service (les personnels enseignants ayant démarré leur carrière très tôt ont été les premières victimes de ce dispositif) ;
- La diminution de 30 % des salaires des fonctionnaires ;
- L'instauration du service civique national qui retardait le recrutement des fonctionnaires d'une à deux années ;
- L'instauration du volontariat, puis de la contractualisation, qui voit le personnel enseignant recruté sur contrat avec un salaire largement inférieur à celui de leurs collègues ayant le statut de fonctionnaires.

Ce contexte a entraîné une instabilité durant la mise en place de deux importants programmes pilotés par la banque mondiale : le Projet sectoriel de l'enseignement fondamental (PROSEF) et le Plan décennal de développement de l'éducation (PDDE). Le PROSEF a fermé en 1998-99 sans qu'aucune évaluation, à notre connaissance, n'ait été rendue disponible, quant au PDDE, sa mise en œuvre a rencontré des problèmes dont s'est fait l'écho le ministre de l'époque. Il a déploré l'insuffisance des réalisations effectuées dans le cadre de la mise en œuvre du PDDE, indiquant que seulement 3000 salles de classe ont été construites entre 2003 et 2007 (au lieu des 14 600 salles prévues), soit à peine 20%. Avec plus de près de 123 000 classes sous paillotes, les conditions d'apprentissage des élèves sont difficiles, ce qui explique la décision des hautes autorités du Niger de lancer un vaste programme de construction de classes en composantes préfabriquées. Pour le ministre de l'Éducation, cette contreperformance était liée à un certain nombre de facteurs, dont l'insuffisance des ressources mobilisées en faveur du secteur, tant sur le plan national qu'au niveau international. Ce problème a été aggravé par le gel des appuis budgétaires à la suite de l'audit qui a été réalisé sur les fonds communs. On rappelle que cet audit commandé en juin 2006 par l'Union européenne (UE) avait révélé des détournements de près de 2 milliards de FCFA des fonds du PDDE, amenant ainsi les partenaires financiers du secteur de l'Éducation à geler les financements, avant d'accorder par la suite une période transitoire de trois mois (septembre à octobre 2006) aux autorités nigériennes pour finaliser le dossier relatif à cette affaire connue sous le nom de l'affaire MEBA.

De 2000 à nos jours, le Niger a enregistré des progrès importants dans le secteur de l'éducation, en termes quantitatifs, grâce aux financements du PDDE dont la première phase couvrant la période 2003-2007 prévoit une enveloppe de 283 milliards de FCFA. Ainsi, le nombre de nouveaux entrants en première année du primaire a pratiquement doublé entre 2000 et 2005, passant de 158 600 élèves à 279 000, soit une augmentation du TBS au primaire de 3,4 points de pourcentage en moyenne par an. L'effectif des filles nouvellement inscrites a augmenté plus rapidement que celui des garçons : la proportion des

---

7. Ces orientations sont tirées de divers documents dont le Plan décennal de développement de l'éducation PDDE 2000-2010, le Programme sectoriel de l'éducation et la formation (PSEF-Niger 2014-2024).

8. Les statistiques de l'éducation au Niger sont devenues un problème important dès la découverte en 2018, au moment du RESEN, de deux divergences entre les données du RESEN et celles de l'annuaire statistique du ministère de l'Éducation. Après investigation, il s'avère que la base de projection utilisée par le MEN et fournie par l'INS comporte des aberrations. Ensuite, le recensement scolaire effectué par la Direction des statistiques du MEP a lui aussi remis en cause. Par exemple, en 2018, la Direction des statistiques du MEP a publié que le TBA des filles en milieu rural atteignait 86%, alors que l'équipe de l'IIPE l'estimait à 56%. Dès lors, une démarche de correction des annuaires de 2017, 2018 et 2019 a été entreprise sous la direction de l'INS. Les statistiques que nous utilisons sont celles validées par l'INS. Le gouvernement a interdit d'en utiliser d'autres ou d'en calculer soi-même. De plus, le recensement scolaire a été effectué en 2020, mais n'a pas été validé.

filles, en termes de nouvelles inscriptions, passe de 40,7 % en 2000 à 42,6 % en 2005. Le taux brut de scolarisation est ainsi passé, globalement, de 37 % en 2000 à 52 % en 2005, soit 15 points de plus en cinq ans. Les tableaux suivants indiquent les données les plus récentes en ce qui concerne le taux brut d'admission (TBA) (seulement pour le primaire), le taux brut de scolarisation (TBS) et le taux d'achèvement du primaire (TAP) ou du secondaire (TAS).<sup>8</sup>

**Tableau 3. Indicateurs de l'éducation pour le primaire**

	2018			2019		
	Filles	Garçons	Global	Filles	Garçons	Global
Taux brut d'admission (TBA)	74,9%	83,3%	79,1%	78,4%	86,1%	82,4%
Taux brut de scolarisation (TBS)	65,4%	75,7%	70,6%	65,1%	74,3%	69,8%
Taux d'achèvement du primaire (TAP)	57,2%	66,7%	62%	60,2%	70,4%	65,4%

Source : MEP/DS/Annuaire statistique 2019

**Tableau 4. Indicateurs de l'éducation pour le 1er cycle du secondaire**

	2018			2019		
	Filles	Garçons	Global	Filles	Garçons	Global
Taux brut de scolarisation (TBS)	30,1%	37%	33,6%	26,5%	31,8%	29,2%
Taux d'achèvement du secondaire (TAS)	16,4%	20,4%	18,5%	17,4%	22,2%	19,8%
Taux brut d'admission (TBA)	36,7%	43,3%	40,1%	26%	31%	28,5%

Source : MEP/DS/Annuaire statistique 2019

Au niveau du primaire, les taux bruts de scolarisation et les taux bruts d'admission progressent très lentement et sont en défaveur des filles.

Lorsqu'on examine les taux d'achèvement, on peut faire deux constats : d'abord, l'inégalité concernant les filles demeure, mais également, pour les filles comme pour les garçons, les pertes sont très importantes. Ainsi, entre 2018 et 2019, le gain pour l'ensemble est de trois points de pourcentage (4 points chez les garçons et 3 chez les filles). C'est dire l'importance de l'abandon au primaire, puisque le redoublement est inexistant (interdit). Ainsi, la plupart des élèves, même s'ils n'ont pas le niveau, sont conduits jusqu'au CM2. À ce niveau, ne pouvant satisfaire aux conditions de passage au secondaire (avoir la moyenne des notes de classe), après deux échecs, ils finissent par abandonner, grossissant le rang des enfants d'âge scolaire hors de l'école et des futurs analphabètes.

Au secondaire, la situation n'est pas meilleure. Le TBS global perd 3 points entre 2018 et 2019. La perte chez les filles est plus marquée que chez les garçons. Déjà en situation d'infériorité, les filles perdent plus de points de pourcentage, passant de 30,1 à 26,5. Pour ce qui est des nouvellement admis en 6<sup>ème</sup>, on note une régression dans l'ensemble, et la situation est plus marquée encore une fois chez les filles, qui passent de 36,7% à 26%. Les garçons quant à eux passent de 43 à 31 %.

Pour l'achèvement, la situation est problématique pour l'ensemble, qui passe de 18 à 19%. Ainsi, 80% des élèves admis au collège ne terminent pas dans les délais prescrits de 4 années. Chez les filles, 84% ne terminent pas le secondaire dans les délais, et les pour les garçons, ce sont 78% qui sont en situation d'échec.

Il a déjà été noté que 40% des élèves entrant en classe de 6ème sont exclus dès la première année à cause d'un niveau insuffisant. Quelles que soient les raisons données, l'enseignement secondaire, par sa piètre performance, constitue dans une certaine mesure un gaspillage de ressources. Le taux d'admission au brevet de fin de cycle est de 20% seulement. Ainsi, environ 80% de ces élèves se retrouvent sans perspectives au moment où ils abordent l'adolescence.

---

La mise en œuvre du PDDE s'est terminée en queue de poisson à cause de l'Affaire MEBA<sup>9</sup>, ayant entraîné le retrait de la plupart des partenaires en faveur du financement de l'éducation. À la suite du PDDE a été conçu le Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF 2014-2024). Il a été élaboré dans une situation difficile, en prolongement du PDDE, qui ciblait uniquement le niveau de base 1. Il a adopté une démarche sectorielle intégrale envisageant à la fois un développement global pour l'ensemble du système d'éducation et de formation du pays ainsi que le traitement des faiblesses constatées dans le diagnostic. L'idée était de renforcer les capacités des acteurs et des structures du système et d'en améliorer la gestion. Deux importantes considérations étaient par ailleurs i) de chercher à rester dans un contexte de soutenabilité budgétaire, encadrée toutefois par une politique de priorité accrue au secteur, et ii) d'attirer l'intérêt des partenaires techniques et financiers extérieurs pour la réalisation de ces objectifs ambitieux.

Des priorités assez claires étaient exprimées dans ce programme, compte tenu des contraintes de faisabilité concrète et de soutenabilité financière. Le PSEF avait été, en 2014, adopté par les ministères du secteur et endossé par les partenaires extérieurs. Les principales orientations politiques du PSEF de 2014 étaient les suivantes :

- Une forte priorité à l'augmentation des capacités d'accueil (constructions, recrutement), et en leur sein d'abord pour le primaire ;
- Une expansion du cycle de base 2 allant dans la direction d'une éducation de base élargie de dix ans, assortie toutefois du maintien d'une régulation assez stricte entre le primaire et le collège ;
- Des mesures de qualité centrées sur les intrants et l'encadrement pédagogique ;
- La structuration de l'enseignement de la formation technique et professionnelle autour d'outils fondamentaux (partenariats, fonds de formation, cadre des qualifications et certifications) comme préalable au développement quantitatif massif de l'offre.

L'évaluation de la première phase du PSEF a fait apparaître des éléments positifs et certains points qui méritent une attention accrue. Le tableau 5 donne ainsi un aperçu des différentes cibles du PSEF et du niveau de performance du programme sur la première phase en relation avec la cible finale de 2024.

---

9. Cette affaire est liée à la découverte, lors d'un d'audit réalisé en 2006, de dépenses non justifiées d'un montant de 4 milliards de francs CFA du fonds commun de l'éducation. Cela a entraîné le retrait des partenaires techniques et financiers internationaux qui alimentaient ce fonds. Le gouvernement nigérien avait traduit deux ministres de l'éducation auprès de la Haute cour de justice du pays. Leur jugement s'est arrêté au stade de l'instruction et il n'y a pas eu de verdict.

**Tableau 5. Effectifs par cycle d'études anticipés dans le PSEF et constatés par année, 2014-18**

Cycle d'études / statut	2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018	
	Constaté	PSFF	Constaté	PSFF	Constaté	PSFF	Constaté	PSFF	Constaté	PSFF
Préscolaire	141 458	152 653	156 629	161 891	158 879	172 096	177 021	182 300	245 035	
% communautaire PSEF	32 %	32 %		35 %		38 %		41 %	60 %	
% communautaire SIGE	39,9 %	39,9 %	24,6 %	43,6 %	25,9 %	47,4 %	22,5 %	51,1 %		
Cycle Base 1	2 152 124	2 279 043	2 444 979	2 400 750	2 611 352	2 617 744	2 768 305	2 834 738	3 702 704	
Cycle Base 2	406 702	424 211	475 083	433 574	551 117	445 787	632 242	450 000	665 610	872 040
Cycle moyen PSFF	46 857	49 628		52 415		55 208		58 000	75 215	
% dans privé PSEF	38,8 %	38,0 %		39,1 %		39,3 %		39,5 %	40,0 %	
Cycle moyen SIGE	65 937	69 797	71 395	73 717	91 532	77 645	97 882	81 572	112 320	105 783
% dans privé SIGE	32,0 %	32,0 %	32,7 %	32,1 %	29,3 %	32,6 %	25,9 %	29,6 %	27,3 %	34,0 %
Enseig. et Form. Tech./Prof.									64 327	
Technique 1 <sup>er</sup> cycle	792	3 742	6 182	4 071	8 467	4 536	31 891	5 000	9 019	
Technique 2 <sup>er</sup> cycle	12 760	15 862	13 406	17 111	13 791	18 157	14 599	19 200	21 751	
Form. Formelle (PSEF)	18 660	20 391		22 237		24 126		25 700	32 678	
Form. Formelle (SIGE)	30 286	33 095	36 216	36 092	42 148	39 158	69 196	41 712	43 038	
Form. Prof. non-Formelle	102 134		151 021		159 081		252 829			
Enseignement supérieur	32 037	35 000	52 001	37 500	57 756	38 975	67 459	40 450	80 125	50 000
Public (MEM/SRS)	18 218	19 233	26 662	20 192	31 339	20 596	34 265	21 000	39 450	22 500
Grandes écoles publiques	4 565	5 503	6 120	5 391	5 855	6 436	5 892	7 000	6 410	9 000
Privé	8 991	9 939	19 219	10 924	20 572	11 462	23 559	12 000	34 265	17 500
Education Non-Formelle										
Passerelle (9-12)	4 569	5 007	7 805	5 381	8 705	5 689		6 017	7 926	
CFA/CCFAIF (10-14)	542	702	409	871	6 280	1 032		1 314	2 542	
Alpha PSEF (15-29)	86 074	107 413		121 144		125 572		138 435	145 612	
Alpha SIGE (15-29)	59 745	74 557	55 543	84 088	47 758	87 161	41 237	90 235	101 071	

Source : Mingat, Diallo et Seydou (2019)

Globalement, on observe dans ce tableau que :

- Pour le préscolaire, de 2013-2014 à 2016-2017, les cibles du PSEF n'ont pas été atteintes. L'écart annuel moyen entre ces cibles et les effectifs constatés est de -6238 enfants.
- Pour le primaire, les cibles n'ont pas été atteintes non plus, sauf en 2014-2015. L'écart annuel moyen est de -36054 élèves.

10. Avant d'examiner de façon comparée les anticipations du PSEF et les réalisations constatées, il importe de souligner que la matière statistique, d'une certaine façon sur ces deux aspects, n'est pas totalement parfaite. Cela vaut ici surtout pour les données du document du PSEF et notamment celles qui concernent l'année de base considérée, à savoir l'année 2013-2014 ; on observe en effet parfois des écarts entre les chiffres du document du PSEF et ceux qu'on trouve par ailleurs dans le SIGE pour cette même année. Les écarts sont généralement faibles et les ajustements sont alors directement intégrés dans les chiffres pour l'année 2013-2014 au sein du tableau 2.

Mais les écarts peuvent parfois être plus importants. Dans de telles circonstances, on a créé deux lignes, l'une pour le chiffre proposé dans le document du PSEF, l'autre pour le chiffre donné dans le SIGE pour cette même année. Et comme le chiffre utilisé pour l'année de base peut avoir des incidences sur les projections alors proposées, des valeurs nouvelles ont été estimées pour les années du programme ; ceci a été fait en prenant comme référence les chiffres marqués dans les cases bleues et en leur affectant les mêmes principes d'évolution que ceux pris en compte dans le document du PSEF. Ces nouvelles estimations sont identifiées par les chiffres en rouge dans le tableau 2.

Le premier point concerné par la procédure d'ajustement concerne la proportion des effectifs pris en charge dans la formule communautaire au niveau préscolaire. Alors que le chiffre global des effectifs au cours de l'année 2013-14 apparaissait globalement très correct, celui de la proportion scolarisée selon le mode communautaire (32 %) dépasse assez nettement celui consigné dans les données du SIGE pour la même année (24,9 %). Sur cette seconde base, les anticipations du PSEF ont été recalibrées avec le même principe d'évolution que celui retenu pour cet aspect dans le PSEF (une augmentation progressive notable de cette proportion).

- 
- Pour les collèges, le maintien d'une régulation assez stricte des cohortes venant du primaire n'a pas tenu, de sorte que les effectifs accueillis ont dépassé de beaucoup les prévisions, sauf en 2013-2014 où l'on observe un écart de -17509 élèves par rapport à la cible du PSEF. L'écart annuel moyen est de +77 643 élèves durant les quatre années concernées.
  - Pour les lycées, les effectifs accueillis ont dépassé les prévisions de 30 000, avec un écart annuel moyen de +6111 élèves selon les données SIGE.
  - Pour les enseignements professionnels et techniques, la croissance forte des effectifs, qui ne devait intervenir qu'après une phase de structuration de l'offre, a été immédiate, en particulier au 1er cycle de l'enseignement technique à partir de 2014-2015, avec un écart annuel moyen impressionnant de +28891 en 2016-2017. En revanche, au 2e cycle, la cible n'a été atteinte en aucune année.
  - Pour l'enseignement supérieur, les effectifs ont connu une croissance supérieure aux prévisions, sauf en 2013-2014.
  - Pour l'alphabétisation, les résultats sont en régression continue.<sup>11</sup>

### Conclusion de la sous-section

Durant les différentes phases de mise en œuvre de programmes dans le système éducatif, des progrès ont été réalisés sur la plupart des plans (accès, gouvernance) à l'exception de la qualité. En effet, depuis les résultats de l'étude du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie (CONFEMEN) en 2014, le Niger est caractérisé comme étant le dernier des 10 pays dont les résultats des apprentissages ont été publiés. Les résultats de l'étude de 2019 ont concerné 24 pays. Le Niger est le pays qui a fait le plus de progrès dans le domaine des apprentissages, mais ces apprentissages sont à consolider et cette consolidation constitue le principal défi à relever pour maintenir la qualité des apprentissages.

Cela doit passer par des mesures fortes, dont l'incontournable et nécessaire développement professionnel du personnel enseignant et l'épineuse question du temps scolaire. En effet, 40 % des salles de classe étant en paillote, ces dernières réduisent le temps scolaire par le processus de leur installation et de leur rapport au climat. Or pour disposer des paillotes, il faut attendre à la fin de la saison des pluies que murissent les matériaux afin qu'une fois récoltés, ils puissent être tissés. Cette disponibilité intervient vers les mois de novembre et décembre, mais dès les premières pluies qui commencent au mois de mai, les paillotes ne sont plus opérationnelles et l'année finit ainsi entre les mois d'avril et mai. Rappelons que le 13 avril 2021, dans un quartier de la périphérie de Niamey, un incendie s'est déclaré dans une école en paillote et a emporté 20 enfants du préscolaire, brûlés vifs. L'image de leur enterrement dans une fosse commune va certainement changer les priorités en matière de construction scolaire au Niger.

---

11. République du Niger, ministères en charge de l'éducation et de la Formation, Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation, PTSEF 2020-2022, Niamey, novembre 2020, pages 6-7.

---

# Section 2

Caractéristiques du personnel

enseignant

---

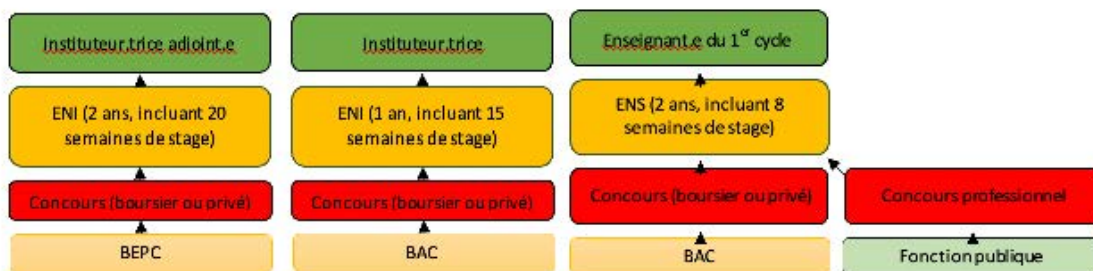
## 2.1. Politiques actuelles encadrant la profession enseignante

L'accès à la profession enseignante Niger se fait sur la base des besoins exprimés par les écoles, les mairies et la Direction régionale de l'enseignement primaire (DREP). Ainsi, sur la base des arbitrages budgétaires ayant lieu au niveau national, le ministère de l'Enseignement primaire (MEP) décide des effectifs à recruter par région.

Deux voies d'accès à la profession enseignante sont possibles (figure 2) : le recrutement du personnel enseignant contractuel (en plus grand nombre) et celui de personnel enseignant fonctionnaire. Le recrutement du personnel enseignant contractuel passe par un concours organisé au niveau régional. Les sujets sont nationaux. La DREP, sous la supervision d'un agent de la Direction des ressources humaines (DRH) du MEP, reçoit et contrôle les dossiers des candidat.e.s, élabore une liste des admis à concourir, prépare les épreuves et leur déroulement, organise les jurys et les corrections, élabore la liste des admis.es, la fait signer par le gouverneur et la transmet à la DRH (pour vérification du respect du plafond alloué). Ce sont ensuite les DREP qui répartissent les nouveaux enseignants entre les inspections de l'enseignement primaire (IEP), qui ensuite les affectent dans les écoles primaires. Les contrats sont élaborés par les communes.

Le recrutement de personnel enseignant fonctionnaire, quant à lui, est assuré par le ministère de la Fonction publique (MFP) sur la base des postes budgétaires disponibles. Durant des années, l'accès aux postes offerts est passé par un concours organisé par le MFP, mais cette voie d'accès à la fonction enseignante a connu une évolution. En effet, à partir de 2012, avec la pression des organisations syndicales enseignantes, l'État était obligé d'abandonner le mode d'accès à la profession enseignante par voie de concours au profit du recrutement direct sans concours. De ce fait, la sélection pour devenir fonctionnaire se fait par des commissions sur la base de critères d'âge, d'ancienneté et de nombre d'enfants dont dispose le candidat. Notons également qu'il n'y a pas d'ouverture de postes chaque année, ce qui est notamment le cas depuis 2016. Dans cette logique, le processus de titularisation du personnel enseignant contractuel dans la Fonction publique est long, non systématique et parfois arbitraire (Projet de développement des compétences pour la croissance [PRODEC], LIRE, 2020).

La titularisation est possible, théoriquement, après 4 années de service et sans concours. Le MFP prend alors un arrêté d'ouverture d'un recrutement sans concours. Une commission de réception, de contrôle et de saisie des dossiers sélectionne les candidats qui remplissent les conditions. Un jury composé de trois membres du ministère recruteur, d'un membre du ministère des Finances (MF), de deux membres de la Direction générale de la Fonction publique (DGFP), d'un membre de la Présidence de la République et d'un membre de la Primature établit une liste par ordre d'ancienneté. Les organisations syndicales ont imposé le critère de l'ancienneté comme prioritaire. Un arrêté de sélection est élaboré et signé par le ministre de la Fonction publique, puis un arrêté de nomination est pris et un matricule est attribué à chaque lauréat. Les agents sont généralement reconduits aux postes qu'ils occupaient en qualité de personnels enseignants contractuels. Le début de carrière des maitres est ainsi un parcours à obstacles successifs et au déroulement incertain.



**Figure 2. Voie d'accès à la profession enseignante**

L'année 2014 marque ainsi un tournant décisif dans l'accès à la profession enseignante. Le diagnostic fait par le PSEF (2013) souligne que l'approche de titularisation (fonctionnarisation) a augmenté significativement les coûts de rémunération du personnel enseignant et des dépenses courantes du système éducatif dans son ensemble. Sur cette base, le recrutement de personnel enseignant fonctionnaire a été abandonné et tous les postes de personnel enseignant sont pourvus sur une base contractuelle. Toutefois, le PSEF (2013) précise qu'une partie du personnel enseignant contractuel accèdera au statut plus confortable de fonctionnaire sur la base de critères objectifs et en fonction des disponibilités budgétaires. À la suite de cette politique, la profession enseignante en a pris un coup. Il s'ensuit dès lors une très forte perturbation sur les critères de recrutement et une faible attractivité pour cette fonction.

**Tableau 6. Effectifs des enseignants du primaire selon le genre et le statut**

	2014	2015	2016	2017	2018
Enseignants du primaire (public et privé)	63 688	66 750	72 021	76 240	68 996
% femmes	48,03%	49,68%	51,01%	43,79%	52,7%
Enseignants du public	61 490	64 491	69 544	73 460	66 126
% contractuels	80,6%	77,7%	79,4%	81,3%	76,4%

Source : MEP/DS/Annuaire statistique 2018

L'effectif total des enseignants du public et du privé au cycle de base 1 est passé de 63 688 en 2014 à 68 996 en 2018. Sur la même période, la proportion des femmes enseignantes est passé de 48,03% à 52,7% en 2018. Une tendance à la féminisation de la fonction enseignante se dégage progressivement, une situation à suivre de près dans les prises de décision. Au public, le nombre d'enseignants est passé de 61490 en 2014 à 66 070 en 2018. Parmi ces enseignants du public, les enseignants contractuels sont en plus fortes proportions, même si celles-ci varient selon les années, par exemple jusqu'à 80,6% en 2014 contre 76,4% en 2018.

Au premier cycle du secondaire, les mêmes tendances sont observées.

**Tableau 7. Effectifs des enseignants du premier cycle du secondaire selon le genre et le statut**

Type d'établissement	Statut	2015-2016			2016-2017			2017-2018			2018-2019		
		H	F	E	H	F	E	H	F	E	H	F	E
CEG	Titulaire	1349	430	1779	1305	524	1829	1 270	512	1 782	1309	559	1 868
	Contractuel	4942	1349	6291	4971	1410	6381	5 249	1485	6 734	5204	1479	6 683
	ASCN	17	21	38	5	2	7	90	83	173	114	94	208
	Coopérant	3	0	3	2	0	2	1	0	1	2	3	5
	Total	6311	1800	8111	6283	1936	8219	6610	2080	8690	6629	2135	8764
CES	Titulaire	1740	715	2455	1921	906	2827	1843	944	2 787	2114	1167	3281
	Contractuel	2628	1130	3758	2737	1093	3830	2874	1189	4 063	3167	1290	4 457
	ASCN	34	26	60	7	10	17	39	51	90	57	66	123
	Coopérant	5	3	8	6	0	6	8	0	8	8	2	10
	Total	4407	1874	6281	4671	2009	6680	4764	2184	6948	5346	2525	7871

Source : MES/DS/Annuaire statistique 2018-2019

On constate que l'effectif des enseignants du premier cycle du secondaire a connu une augmentation significative entre 2015-2016 et 2018-2019. En effet, il est passé de 15 177 à 17 299, soit une augmentation de 14,0%. En 2018-2019, l'effectif des femmes représente 27,8%. Pour la même période, les contractuels et les ASCN (Appelés du service civique national) représentent à eux seuls 67,8% du corps enseignant.

Un fonctionnaire est un agent de l'État disposant d'un numéro de matricule et recevant un salaire et des indemnités relevant de son statut, de son grade et de sa catégorie. Un contractuel est un agent recruté hors du cadre statutaire qui régit la fonction pour laquelle il est employé. Cette modalité de recrutement du personnel enseignant est consécutive à la période des programmes d'ajustement structurel démarrant en 1988. On recrute alors du personnel enseignant, au primaire comme au secondaire, sans s'assurer de son niveau de formation professionnelle, afin d'accélérer l'accès à l'enseignement, considéré comme étant un droit.

Les contractuels sont payés de manière uniforme pour le primaire et de manière uniforme pour le secondaire. L'ancienneté et la situation matrimoniale ne sont pas prises en compte, à la différence des fonctionnaires qui jouissent d'allocations familiales et, plus tard, d'une retraite.

**Tableau 8. Rémunération des enseignants fonctionnaires et des enseignants contractuels au primaire**

Traitement indiciaire, prime et indemnité	Fonctionnaire catégorie C1 (BEPC+2 ans de formation)				Fonctionnaire catégorie B1 (Bac+1 an de formation)				Contractuel (BEPC+2 ans de formation et Bac+1 an de formation)			
	2ème classe				2ème classe				Ancienneté			
	1er éch.	2e éch.	3e éch.	4e éch.	1er éch.	2e éch.	3e éch.	4e éch.	1re année	+ 4 ans	+ 2 ans	+ 2 ans
Traitement indiciaire	67228	71060	74891	78723	94050	99623	105196	111118	63250	63250	63250	63250
Prime de service public	15 000	15 000	15 000	15 000	20 000	20 000	20 000	20 000	0	0	0	0
Prime de sujétion	6722	7106	7489	7872	9405	9962	10519	11111	10000	10000	10000	10000
Indemnité de transport	12 500	12 500	12 500	12 500	12 500	12 500	12 500	12 500	0	0	0	0
Prime de craie	5 000	5 000	5 000	5 000	5 000	5 000	5 000	5 000	5 000	5 000	5 000	5 000
Prime d'avancement pour ancienneté	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2500	5000	7500
Indemnité de logement	20 000	20 000	20 000	20 000	27 500	27 500	27 500	27 500	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>126450</b>	<b>130666</b>	<b>134880</b>	<b>139095</b>	<b>160955</b>	<b>167085</b>	<b>173215</b>	<b>179729</b>	<b>78250</b>	<b>80750</b>	<b>83250</b>	<b>85750</b>

Source : élaboré sur la base du statut général de la fonction publique et de la grille salariale des agents de l'État (Décret no 2012-085/PRN/MFP/T/MF du 21 mars 2012)<sup>12</sup>

De ce tableau, il ressort que du point de vue rémunération, les enseignants contractuels sont moins avantagés que les enseignants fonctionnaires. Sur un total de sept indemnités et primes (prime de service public, prime de sujétion, indemnité de transport, prime de craie, prime d'avancement pour ancienneté, indemnité de logement) allouées aux enseignants fonctionnaires, les contractuels eux n'en bénéficient que de deux à savoir la prime de craie et l'indemnité de sujétion. Un enseignant fonctionnaire (catégorie C1) en première année d'exercice bénéficie d'un traitement salarial de 126 450 FCFA, alors que l'enseignant contractuel (qu'il soit BEPC+2 ou Bac+1) s'en sort avec 78 250 FCFA durant les quatre premières années d'exercice. Après huit années d'exercice le fonctionnaire catégorie B1 (Bac+1) gagne un salaire de 179 729 FCFA, contre 85 750 FCFA pour un contractuel (BAC+1) qui se trouverait dans la même situation que lui s'il venait à être engagé à la fonction publique.

12. L'avancement d'un échelon à un autre se fait automatiquement tous les deux ans chez les fonctionnaires. La prime de sujétion pour les catégories C1 et B1 correspond à 10% du traitement indiciaire. Les montants correspondant aux salaires, indemnités et primes sont exprimés en FCFA.

---

Toutefois, au même titre que les enseignants fonctionnaires, les enseignants contractuels chefs d'établissement bénéficient de l'indemnité de direction et ceux qui exercent dans les zones désertiques ont droit à l'indemnité de zone désertique. Année après année, le nombre des contractuels est devenu plus important que celui des fonctionnaires. Leurs différentes organisations syndicales ont revendiqué et obtenu un accord avec le gouvernement afin que chaque année à partir de 2014, 2500 contractuels accèdent au statut de fonctionnaires.

Ainsi, plusieurs aléas et contraintes pèsent sur la demande et l'offre de personnel enseignant. Ces défis sont liés en grande partie au regard que portent les jeunes diplômés sur la fonction enseignante, leurs conditions de vie et de travail, leur rémunération, la qualité de leur formation, leurs possibilités de carrière et leur image au sein de la société nigérienne. Ces défis imposent de nombreuses exigences à l'État, notamment la garantie d'une offre durablement lisible et attractive, soutenue par un engagement fort lors des arbitrages budgétaires.

C'est notamment pour les bacheliers que la situation manque fortement d'attractivité. Déjà peu d'entre eux s'engagent pour la formation d'instituteurs et institutrices dans les Écoles normales d'instituteurs.trices (ENI). Environ 87 % des candidats à la formation dans les ENI sont détenteurs du Brevet d'études du premier cycle (BEPC), contre seulement 13 % qui sont détenteurs du baccalauréat (BAC) (PRODEC, LIRE, 2020).

Au vu de cette situation, entre 2010 et 2016, le solde net de recrutement annuel de personnel enseignant dans les écoles primaires publiques et communautaires a été d'environ 4 400 enseignants en moyenne. Le recrutement annuel brut de personnel enseignant a été de l'ordre de 5 700 postes, ce qui correspond aux prévisions de recrutement du PSEF. Le ratio élèves/maitres (REM) au niveau national est passé de 38 élèves pour 1 enseignant en 2009-2010 à 36 élèves pour 1 enseignant en 2015-2016.

En revanche, constatant que le nombre de maitres progressait plus vite que ses besoins, le MEP a réduit ses flux de recrutement de diplômés des ENI, les ramenant à 4000, puis 2000, puis en 2020 à 1200 élèves maitres. Il s'est ainsi créé un stock de diplômés des ENI en attente de recrutement, évalué à environ 10 000. Si les flux de mise en formation dans les ENI ont été réduits, entraînant une réduction de leurs effectifs et un redéploiement de leur personnel, les ENI n'attirent aujourd'hui que peu de candidats, le plus souvent d'un niveau très faible, compte tenu du peu de perspective d'emploi à la sortie (PRODEC, LIRE, 2020).

## 2.2 Les caractéristiques professionnelles et sociodémographiques du personnel enseignant

Le nombre des enseignants du primaire selon les régions, le genre et la répartition entre le public et le privé se caractérise par une faible représentation du privé sauf dans la ville de Niamey. Du point de vue du genre, partout les femmes sont les plus nombreuses à l'exception de Maradi et de Tahoua. Les régions qui ont le plus grand nombre d'enseignants sont celle de Tillabéri, de Zinder et de Maradi. Elles correspondent également aux régions les plus peuplées.

**Tableau 9. Répartition du nombre des enseignants du primaire par région et par genre selon le statut**

Région	Sexe	2017			2018			2019		
		Public	Privé	Total	Public	Privé	Total	Public	Privé	Total
Agadez	Homme	926	75	1 001	848	82	930	728	98	826
	Femme	2278	38	2 316	2 262	47	2 309	2 079	58	2 137
	Total	3 204	113	3 317	3 110	129	3 239	2 807	156	2 963
Diffa	Homme	1279	13	1 292	1 030	18	1 048	1 020	22	1 042
	Femme	1666	12	1 678	1 401	16	1 417	1 386	16	1 402
	Total	2 945	25	2 970	2 431	34	2 465	2 406	38	2 444
Dosso	Homme	5166	83	5 249	4 645	79	4 724	4 608	80	4 688
	Femme	5257	76	5 333	4 846	65	4 911	4 703	70	4 773
	Total	10 423	159	10 582	9 491	144	9 635	9 311	150	9 461
Maradi	Homme	7438	139	7 577	7 102	153	7 255	7 170	170	7 340
	Femme	5710	84	5 794	5 445	99	5 544	5 475	110	5 585
	Total	13 148	223	13 371	12 547	252	12 799	12 645	280	12 925
Niamey	Homme	643	857	1 500	438	958	1 396	377	938	1 315
	Femme	5873	666	6 539	4 503	818	5 321	4 508	719	5 227
	Total	6 516	1 523	8 039	4 941	1 776	6 717	4 885	1 657	6 542
Tahoua	Homme	6539	109	6 648	5 986	111	6 097	5 973	120	6 093
	Femme	5202	61	5 263	4 769	49	4 818	4 612	72	4 684
	Total	11 741	170	11 911	10 755	160	10 915	10 585	192	10 777
Tillabéri	Homme	6220	49	6 269	5 465	58	5 523	4 561	61	4 622
	Femme	7152	27	7 179	6 261	39	6 300	6 252	61	6 313
	Total	13 372	76	13 448	11 726	97	11 823	10 813	122	10 935
Zinder	Homme	6021	76	6 097	5 597	81	5 678	5 071	189	5 261
	Femme	6347	102	6 449	5 607	118	5 725	5 779	198	5 977
	Total	12 368	178	12 546	11 204	199	11 403	10 850	387	11 238
Niger	Homme	34 232	1 401	35 633	31 111	1 540	32 651	29 508	1 678	31 187
	Femme	39 485	1 066	40 551	35 094	1 251	36 345	34 794	1 304	36 098
	Total	73 717	2 467	76 184	66 205	2 791	68 996	64 302	2 982	67 285

Source : annuaire statistique du ministère de l'Enseignement primaire (2019)

Au secondaire, la première caractéristique notable est le nombre d'enseignants du privé, qui représentent la moitié des enseignants du secondaire. À Niamey, la capitale, le nombre d'enseignants du privé est presque le double de celui du public. C'est le résultat de la désaffection vis-à-vis les établissements publics, qui jouissent d'une mauvaise réputation en termes de qualité des apprentissages et de stabilité. Les grèves des contractuels sont très régulières, et celles des élèves aussi. Les populations urbaines de la capitale préfèrent payer la scolarisation de leurs enfants. À l'inverse du primaire, au secondaire, les hommes sont de loin les plus nombreux. Les régions qui ont le plus grand nombre d'enseignants sont celles de Niamey, Maradi, Tillabéri et Zinder, qui correspondent aux régions ayant le plus grand nombre d'enseignants du primaire et les plus grandes populations.

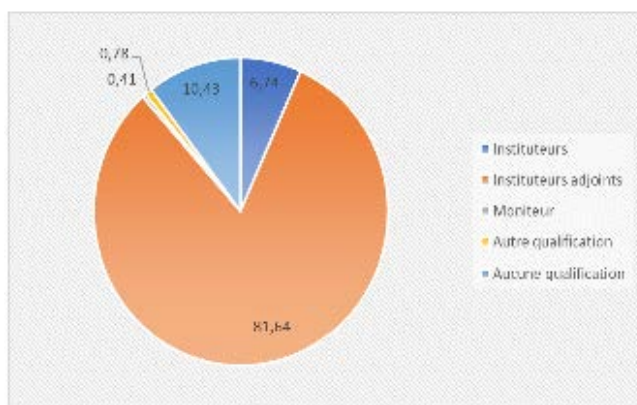
**Tableau 10. Répartition du nombre des enseignants du secondaire par région et par genre selon le statut**

Régions	Sexe	2017			2018			2019		
		Public	Privé	Total	Public	Privé	Total	Public	Privé	Total
Agadez	Homme	474	140	614	502	370	872	564	410	974
	Femme	227	18	245	250	57	307	241	55	296
	Total	701	158	859	752	427	1 179	805	465	1 270
Diffa	Homme	329	98	427	352	152	504	408	163	571
	Femme	99	6	105	110	10	120	105	13	118
	Total	428	104	532	462	162	624	513	176	689
Dosso	Homme	1 866	165	2 031	1 921	736	2 657	1 921	830	2 751
	Femme	366	8	374	438	43	481	457	54	511
	Total	2 232	173	2 405	2 359	779	3 138	2 378	884	3 262
Maradi	Homme	2 413	1 311	3 724	2 419	1 373	3 792	2 460	1 416	3 876
	Femme	662	98	760	687	117	804	774	126	900
	Total	3 075	1 409	4 484	3 106	1 490	4 596	3 234	1 542	4 776
Niamey	Homme	1 679	3 446	5 125	1 543	3 754	5 297	1 588	4 032	5 620
	Femme	1 445	529	1 974	1 382	595	1 977	1 520	682	2 202
	Total	3 124	3 975	7 099	2 925	4 349	7 274	3 108	4 714	7 822
Tahoua	Homme	1 685	847	2 532	1 876	827	2 703	1 956	864	2 820
	Femme	346	93	439	459	101	560	488	102	590
	Total	2 031	940	2 971	2 335	928	3 263	2 444	966	3 410
Tillabéri	Homme	1 630	363	1 993	1 759	418	2 177	1 868	489	2 357
	Femme	526	41	567	644	46	690	717	48	765
	Total	2 156	404	2 560	2 403	464	2 867	2 585	537	3 122
Zinder	Homme	1 501	742	2 243	1 638	679	2 317	1 778	775	2 553
	Femme	450	67	517	480	80	560	515	102	617
	Total	1 951	809	2 760	2 118	759	2 877	2 293	877	3 170
Niger	Homme	11 577	7 112	18 689	12 010	8 309	20 319	12 543	8 979	21 522
	Femme	4 121	860	4 981	4 450	1 049	5 499	4 817	1 182	5 999
	Total	15 698	7 972	23 670	16 460	9 358	25 818	17 360	10 161	27 521

Source : annuaire statistique du ministère des Enseignements secondaires (2019)

Comme mentionné à la section 2.1 (les politiques actuelles encadrant la profession enseignante), le personnel en fonction au sein du système d'éducation relève soit du système général de la Fonction publique soit des règles statutaires applicables au personnel enseignant contractuel. Le personnel enseignant possède donc soit un statut de fonctionnaire, soit de contractuel, mais dans les faits, le personnel enseignant est majoritairement contractuel (figure 2).

En 2017<sup>13</sup>, 70 491 enseignants et enseignantes exerçaient dans le secteur public, dont 78,5 % de contractuels contre seulement 21 % de fonctionnaires (239 d'entre eux possédaient un autre statut). Le personnel enseignant exerçant au sein du système éducatif nigérien se répartit entre six corps. Les moniteurs adjoints sont les moins diplômés et aucune formation n'est requise pour qu'ils puissent exercer. Les moniteurs et instituteurs et institutrices adjoint.e.s doivent avoir au moins obtenu le BEPC et avoir d'abord exercé respectivement, comme moniteurs adjoints ou moniteurs. Les instituteurs et institutrices adjoints et instituteurs et institutrices doivent obligatoirement passer par une ENI. Le métier d'enseignant est dominé par le corps des instituteurs et institutrices adjoints, qui représentent environ 82 % du personnel enseignant du primaire.



**Figure 3. Répartition du personnel enseignant du primaire par qualification professionnelle**

En 2020, selon la DRH du MEP, les effectifs du personnel enseignant étaient de 55 268 contractuels et 18 604 fonctionnaires, soit 73 872 enseignants et enseignantes. Cependant, depuis plusieurs années, on observe une diminution de la proportion de personnel enseignant qualifié au sein des effectifs du personnel enseignant : par exemple, cette proportion était de 97 % en 2010 contre 90 % en 2016. Plusieurs raisons expliquent cette situation. Cette baisse est essentiellement due à la diminution de près de la moitié de la proportion du personnel enseignant correspondant aux instituteurs et institutrices : 7 % contre 12 % sur la même période. Le corps des instituteurs et institutrices est en perte d'importance, tout comme celui des moniteurs, avec des effectifs à peu près constants malgré l'augmentation du nombre global de personnels enseignants. L'accroissement quantitatif s'est fait aux dépens de la qualité (PRODEC, LIRE, 2020).

Un autre défi qui s'ajoute à la baisse progressive du nombre de personnels enseignants qualifiés est celui de leur inégale répartition entre les régions, comme l'atteste le tableau 5. Il en ressort que les régions de Diffa (2 % d'instituteurs et institutrices et 65 % d'instituteurs et institutrices adjoints) et de Dosso (7 % d'instituteurs et institutrices et 65 % d'instituteurs et institutrices adjoints) sont celles qui possèdent les plus faibles proportions d'instituteurs et institutrices et d'instituteurs et institutrices adjoints, comparativement aux autres régions.

**Tableau 11. Répartition du personnel enseignant du primaire (public, privé, communautaire) par qualification professionnelle, 2015-2016**

Région	Effectif	Instituteur.trice	Instituteur.trice adjoint	Moniteur	Autre qualification	Aucune qualification	Total
Agadez	Effectif	159	2 476	3	14	257	2 909
	%	5,5	85,1	0,1	0,5	8,8	100
Diffa	Effectif	59	1 944	10	25	948	2 986
	%	1,9	65,1	0,3	0,8	31,7	100
Dosso	Effectif	663	6 469	40	78	2 641	9 891
	%	6,7	65,4	0,4	0,7	26,7	100
Maradi	Effectif	738	10 915	45	65	797	12 560
	%	5,8	86,9	0,4	0,5	6,3	100
Niamey	Effectif	926	6 318	82	42	147	7 515
	%	12,3	84,1	1,1	0,6	1,9	100
Tahoua	Effectif	562	8 910	17	164	1 564	11 217
	%	5,0	79,4	0,2	0,6	13,9	100
Tillabéry	Effectif	893	11 214	41	113	845	13 106
	%	6,8	85,6	0,3	0,9	6,4	100
Zinder	Effectif	853	10 549	58	63	314	11 837
	%	7,2	89,1	0,5	0,5	2,7	100
Niger (total)	Effectif	4 853	58 795	296	564	7 513	72 021
	%	6,7	81,6	0,4	0,8	10,4	100

Source : Chevalier et Azizou (2019)

---

## 2.3 Les caractéristiques linguistiques

Le Niger est caractérisé par une diversité culturelle et linguistique au sein de la population. Conscient de cela, le politique a depuis longtemps entrepris des actions de valorisation des langues nationales. Déjà la Constitution de la Ve République de 1999 inscrivait dans son article 3 les dispositions suivantes : « Toutes les communautés composant la nation nigérienne jouissent de la liberté d'utiliser leurs langues en respectant celles des autres. Ces langues ont, en toute égalité, le statut de langues nationales. La loi fixe les modalités de leur promotion et de leur développement. »

En 2001, une nouvelle loi (Loi n° 2001-037 du 31 décembre 2001 fixant les modalités de promotion et de développement des langues nationales) reconnaît ainsi dix langues nationales : l'arabe, le bouduma (buduma), le peul (fulfuldé), le gourmantché (gulmancema), le haoussa (hausa), le kanouri (kanuri), le zarma (sonay-zarma), le tamajaq, le tassawaq et le toubou (tubu) comme langues devant être utilisées et faire l'objet d'enseignement. Cette affirmation du statut des langues nationales est aussi inscrite dans la VIIe Constitution promulguée le 25 novembre 2010 : « l'État veille à la promotion et au développement des langues nationales ».

En outre, cet engagement politique s'est aussi matérialisé à travers la Déclaration de politique générale d'avril 2000 du gouvernement qui soutient que : « L'école est désormais au centre des préoccupations de toute la société nigérienne. [...] Il faut également marquer plus d'intérêt à l'alphabétisation fonctionnelle et redynamiser les écoles expérimentales en vue d'une meilleure insertion de nos langues nationales dans le système éducatif. »

Sur le plan de la formation initiale, il est à souligner que les langues nationales sont également enseignées dans les ENI lorsqu'il y a expérimentation de leur enseignement dans la région. Ce choix politique cadre bien avec la réforme curriculaire selon l'approche par les situations (APS) en cours au Niger, une réforme qui envisage désormais la généralisation de l'enseignement des langues nationales dans les petites classes du primaire (Chevalier et Adama, 2019).

---

# Section 3

La formation initiale du  
personnel enseignant  
au primaire

## 3.1. Les institutions de formation initiale au primaire

Le besoin de recrutement de personnel enseignant en qualité et en quantité suffisantes est l'un des facteurs expliquant la création des ENI en grand nombre au Niger. Le nombre d'ENI est passé de 5 en 2010 (Dosso, Maradi, Tahoua, Tillabéry, Zinder) à 11 en 2014. Chacune des huit régions d'éducation du Niger dispose désormais d'au moins une ENI. Les régions de Maradi, Zinder et Dosso en possèdent deux.



Figure 4. Cartographie des ENI au Niger<sup>14</sup>

Tableau 12. Les institutions de formation initiale pour l'enseignement au primaire

Nom de l'ENI	Région	Année d'ouverture	Formations dispensées	Nombre d'entrants (2019-2020)		Nombre de sortants (2019-2020)	
				Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
ENI Agadez	Agadez	2009	Instituteur et institutrice adjoint.e (formation orientée vers les langues pour les besoins de la réforme bilingue)	48	205	12	56
ENI Diffa	Diffa	n.d.		n.d.	n.d.	n.d.	
ENI Dosso	Dosso	1977		122	229	71	154
ENI Doutchi	Dosso	2015		48	60	19	32
ENI Magaria	Zinder	2015		73	114	25	41
ENI Maradi	Maradi	1980		204	247	189	192
ENI Niamey	Niamey	2014		170	115	170	114
ENI Tahoua	Tahoua	1948		73	105	30	50

Nom de l'ENI	Région	Année d'ouverture	Formations dispensées	Nombre d'entrants (2019-2020)		Nombre de sortants (2019-2020)	
				Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
ENI Tessaoua	Maradi	2014	besoins de la réforme bilingue)	50	35	19	15
ENI Tillabéri	Tillabéri	1954		60	149	42	87
ENI Zinder	Zinder	1959		309	428	34	104

Source : Enquête terrain menée par l'auteur entre mars et juillet 2021

14. Cette carte est consultable en ligne : [http://umap.openstreetmap.fr/fr/map/clone-de-g5-sahel-institutions-de-formation-densei\\_620826#7/16.093/8.701](http://umap.openstreetmap.fr/fr/map/clone-de-g5-sahel-institutions-de-formation-densei_620826#7/16.093/8.701)

---

Les ENI ont pour missions la formation initiale du personnel enseignant du 1er degré, la formation continue et le recyclage du personnel enseignant en activité, et la recherche-action dans le domaine de l'éducation en partenariat avec les institutions de formation et de recherche en vue d'améliorer le système éducatif.

Une ENI est composée d'une direction, d'un service des études, d'un service des stages, d'une intendance, d'un service de surveillance, d'un secrétariat et d'une ou plusieurs écoles annexes.

Pour ce qui est de leur statut, les ENI étaient rattachées aux DREP. À partir de 2003, le décret n° 2003-198/MEB1/A du 24 juillet 2003, portant l'approbation des statuts des Écoles normales, leur donnait un statut d'établissement public d'enseignement et de formation professionnelle à caractère administratif avec de la personnalité juridique et une autonomie de gestion. L'un des objectifs était qu'elles puissent disposer de ressources complémentaires. L'une des sources de revenus venait des droits de scolarité payés par les élèves maîtres à titre privé.

L'État, à la suite de l'orientation des élèves qui intervient après le BEPC, en oriente un certain nombre vers les ENI. Ces derniers sont considérés comme boursiers et non seulement ils ne paient pas de droits d'inscription, mais ils bénéficient aussi d'un pécule, et dans certaines ENI, ils vivent dans un internat. Les autres peuvent s'inscrire en payant des droits d'inscription afin de bénéficier d'une formation professionnelle leur permettant de trouver emploi dans le public ou dans l'enseignement privé, très florissant ces dernières années.

L'article 4 du décret n° 2003-198/MEB1/A du 24 juillet 2003 précisait que les ENI étaient placées sous la tutelle technique du ministre responsable de l'éducation de base 1 et sous la tutelle financière du ministre responsable des finances, ce qui correspond aux modalités habituelles de subordination des établissements publics.

Cependant, en 2017, une évaluation a relevé des dysfonctionnements au niveau des ENI (faible performance des ENI, difficultés à financer les stages de leurs élèves, émiettement du pilotage des ENI entre plusieurs acteurs du MEP, PCA, DG, DRH, DFIC, DE, DESCP). À la suite de ces constats, la loi 2019-35 du 5 juillet 2019 abroge les lois 2002-029 du 31 décembre 2002 et 2014-016 du 4 janvier 2014 portant la création d'établissements publics à caractère administratif dénommés « écoles normales ». L'arrêté 165MEP/A/PLN/EC du 21 février 2020 portant l'organisation des écoles normales fixe leur nouvelle organisation. Les ENI sont désormais des services techniques déconcentrés du MEP, placés sous l'autorité du DREP. Avec ce rattachement, les ENI perdent leur statut d'établissements publics à caractère administratif. Or ce statut leur permettait de générer des ressources propres qui viennent s'ajouter à la subvention de l'État. Ces ressources pour l'essentiel proviennent des inscriptions des élèves à titre privé. La première conséquence est la baisse des ressources, et la seconde est la démotivation des directions et de leurs équipes qui se trouvent confrontées aux difficultés liées à la lenteur de la mise en place de la subvention de l'État. Celle-ci ne respecte pas le calendrier des ENI qui est composé de cours, mais aussi de stages qui supposent des moyens de déplacement et des pécules pour les boursiers.

Sur le plan quantitatif, les 11 ENI participant à la formation initiale du personnel enseignant ont la capacité d'accueillir 14 000 apprenants et de produire environ 6 500 diplômés chaque année. Dans le cadre de la mise en œuvre du PSEF et pour répondre aux besoins accrus en enseignants qualifiés, le nombre des sortants d'école normale au niveau national a connu une augmentation significative.

Toutefois, à partir de 2015 et 2016, une tendance à la stagnation et même à la réduction se dégage du point de vue des effectifs des ENI et des diplômés sortants chaque année. En outre, le tableau 5 présente une comparaison entre les sortants des ENI et l'accroissement annuel du nombre de personnels enseignants permet de constater une situation fluctuante selon les années (2011 à 2018).

**Tableau 13. Les sortants des ENI et l'accroissement du nombre de personnels enseignants**

Années	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Sortants des écoles normales	3526	4252	4260	5724	5120	3917	2432
Accroissement du nombre de personnels enseignants		6740	4035	3062	5271	1992	1114
Effectifs du personnel enseignant	52 913	59 653	63 688	66 750	72 021	76 184	75 891

Source : PSEF et informations collectées par l'auteur sur les recrutements depuis 2016

Les années où les effectifs des sortants des ENI étaient supérieurs à l'accroissement annuel du nombre de personnel enseignant sont 2013-2014, 2014-2015, 2016-2017 et 2017-2018.

### 3.1.1. L'accès aux ressources numériques dans les ENI

Selon les données de terrain recueillies par l'expert national auprès des directeurs généraux de huit ENI (Agadez, Douthi, Zinder, Tillabéry, Niamey, Maradi, Dosso et Magaria), seule l'ENI de Zinder a un accès wifi dans l'établissement et elle doit composer avec des problèmes d'accessibilité et de perturbation du réseau. Les directeurs des autres ENI soulignent par ailleurs qu'il s'agit là (l'absence d'internet) d'un véritable problème, voire d'un handicap pour l'établissement.

Bien que certains ont un accès wifi occasionnel pour l'administration, mais de faible capacité, ou bien ont déjà eu un abonnement à une connexion internet qui n'a malheureusement pas été renouvelé (respectivement les ENI de Magaria et de Maradi), une autre ENI n'a ni accès internet ni téléphone (ENI de Douthi).

Bien que la plupart des ENI disposent d'un laboratoire d'informatique dans l'établissement (sept ENI en ont déjà un, une ENI en a un prévu prochainement et deux ENI n'en ont pas), aucun de ces laboratoires n'offre d'accès à l'internet, une situation qui, selon certains directeurs généraux, limite fortement les possibilités d'apprentissage et de recherche tant pour le personnel formateur que pour les élèves maitres.

**Tableau 14. Caractérisation des ressources informatiques dans les ENI**

ENI	Nombre d'ordinateurs à la disposition des étudiant.e.s	Âge du parc informatique	Présence d'un laboratoire informatique formel	Accès à internet au laboratoire	Accès à internet sans fil dans l'ENI
Agadez	14	2 ans	Non	Non	Non
Diffa	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.
Dosso	26 (10 en panne)	17 ans	Oui	Non	Non
Douthi	33	5 ans (10 ordinateurs) 2 ans (23 ordinateurs)	Oui	Non	Non
Magaria	10	5 ans	Oui	Non	Non
Maradi	15	9 ans	Oui	Non	Non
Niamey	31	n.d.	Oui	Non	Non
Tahoua	25	n.d.	Oui	n.d.	Oui
Tessaoua	20	n.d.	Oui	n.d.	Non
Tillabéri	9	7 ans	Non	Non	Non
Zinder	65	9 ans (40 ordinateurs); 3 ans (25 ordinateurs)	Prévu	Non	Oui

Source : Enquête terrain menée par l'auteur entre mars et juillet 2021

---

Le nombre d'ordinateurs à la disposition des élèves maitres dans les ENI sondées varie de 9 à 65, mais se situe en moyenne entre 22 et 23. Ces parcs informatiques ont entre 2 et 17 ans. Les plus récents ont 2 ou 3 ans (celui de l'ENI d'Agadez, les deux tiers des ordinateurs de l'ENI de Douchi et un peu plus du tiers des ordinateurs de l'ENI de Zinder), mais la plupart des ordinateurs ont plus de 5 ans. C'est à l'ENI de Dosso que le parc informatique est le plus âgé (17 ans), et sur ses 26 ordinateurs, 10 étaient en panne au moment de la collecte de données.

Parmi les besoins en termes d'infrastructures TIC exprimés par les directeurs généraux des ENI, on compte (du plus fréquemment au moins fréquemment exprimé) :

- Des laboratoires informatiques bien équipés (ordinateurs récents, fonctionnels et en nombre suffisant pour les effectifs des classes d'élèves maitres);
- Un accès internet permanent pour l'établissement, wifi ou non, offrant une connexion à haut débit;
- Un informaticien ou du personnel d'encadrement pouvant offrir du soutien avec les TIC;
- De la formation sur les TIC pour le personnel formateur;
- De la formation sur les TIC pour les élèves maitres.

## 3.2 Durée et modalités de la formation initiale au primaire

Pour la formation initiale de personnel enseignant du primaire, les ENI accueillent les titulaires du baccalauréat (pour une durée d'un an) et les titulaires du BEPC (pour une durée de deux ans). La formation est sanctionnée pour les titulaires du bac par le Certificat de fin d'études des écoles normales/ Instituteur.trice (CFEEN/I) et pour les titulaires du BEPC par Certificat de fin d'études des écoles normales/ Instituteur.trice adjoint (CFEEN/IA).

Les programmes de formation de 2011 visent à développer chez les élèves maitres les compétences requises pour favoriser la formation intellectuelle et morale de leurs élèves par l'acquisition de connaissances et de valeurs propres à promouvoir l'autonomie des sujets sur lesquels s'exerce leur action. À ce titre, les objectifs suivants visent à outiller les élèves maitres dans l'accomplissement de cette mission :

- Améliorer la qualité des programmes en offrant au personnel enseignant une formation professionnelle de qualité;
- Adapter la formation du personnel enseignant du cycle de base 1 aux avancées scientifiques et techniques enregistrées dans toutes les disciplines et domaines d'études intervenant dans leur formation;
- Adapter la formation professionnelle du personnel enseignant aux orientations définies par la LOSEN et aux options fondamentales du PDDE;
- Développer chez les nouveaux personnels enseignants la motivation et l'engagement volontaire dans le processus de développement économique et social de leur pays.

---

La formation doit aussi mettre un accent particulier sur les compétences liées à la recherche, au traitement et à l'utilisation de l'information, et à la résolution de problèmes dans le cadre de l'autoformation. Cela passe nécessairement par la mise à la disposition des élèves maîtres d'outils permettant leur formation ultérieure.

Comme mentionné précédemment, deux voies d'accès s'offrent aux candidats des ENI :

- Une voie sélective à partir du test organisé par la DESCP, qui s'organise en 2 concours successifs :
- Un premier concours à l'intention des élèves maîtres à titre public, plus sélectif, qui sélectionne des élèves recevant un pécule de l'État, correspondant a priori à un quota de 75 % des places totales. Ce premier quota n'est pas toujours atteint. Les candidats à titre public doivent avoir au plus 18 ans.
- Un deuxième concours visant à sélectionner le nombre de candidats manquant au regard du nombre de places totales prévues. Les élèves maîtres admis le sont à titre privé, c'est-à-dire qu'ils paient des frais de scolarité. Les candidats à titre privé doivent avoir au plus 21 ans.
- En tant qu'écoles professionnelles, une voie par orientation des titulaires du BEPC trop âgés pour poursuivre dans les filières générales, et auxquels l'État fournit une formation professionnelle. Nombreux sont ceux qui n'arrivent pas à passer en 2<sup>e</sup> année. Ce mode de sélection s'est arrêté en 2019.

## 3.3 Les programmes de formation initiale au primaire

Depuis 1988, les instructions officielles relatives à la mise en œuvre des programmes d'études au Niger ont privilégié les méthodes actives. De ce fait, les grandes tendances des programmes s'appuient sur « l'appel à l'activité propre de l'élève », « l'étude du milieu », et « l'observation du développement physiologique, psychologique, intellectuel de l'enfant ». Le contenu du programme d'enseignement est alors bâti sur une approche pédagogique par objectifs. Il est composé en unités disciplinaires, précise les objectifs à atteindre et propose des méthodes d'enseignement. Le personnel enseignant dispose d'un document qui assigne ce que l'élève doit savoir ou savoir-faire à chaque niveau de sa scolarité. La pédagogie par objectif (PPO), aussi appelée l'approche par objectif (APO) vise à ce moment à mettre l'élève au centre des programmes par les activités qui lui sont proposées contrairement à des méthodes plus anciennes qui étaient principalement basées sur la mémorisation et l'assimilation par des exercices répétés.

Cependant, sur le plan international, les injonctions sur les différents pays pour l'élaboration des nouveaux curricula basés sur l'approche par les compétences (APC) en lien avec le milieu et la vie active étaient fortes. À titre illustratif, déjà en 1994, la CONFEMEN tenue à Yaoundé au Cameroun a appelé les pays pour l'élaboration de ces types de programmes. Les recommandations de la conférence sur l'éducation tenue en 2000 à Bamako optent également pour une réforme des curriculums de l'éducation de base selon l'APC.

C'est dans ce contexte que le PDDE (2002-2012) est intervenu au Niger et s'est penché prioritairement sur la révision des programmes nationaux et des programmes de formations dans les écoles normales. Dans ce cadre, la refonte des programmes d'études des ENI de 2008 (programmes revus en 2011), dans une perspective de développement des compétences, implique le choix du paradigme socioconstructiviste dans le processus d'enseignement apprentissage. Celui-ci suppose que toute connaissance relève d'un processus de construction, dont le principal acteur est l'élève, et souligne l'importance des interactions sociales qui influent sur ce processus.

---

Cette logique réfère à la construction des connaissances par l'élève en situation dans un contexte social déterminé. L'apprentissage en situation et en contexte permet à l'élève d'être actif et de construire lui-même ses propres connaissances en adaptant ce qu'il connaît déjà aux acquisitions nouvelles. Dans ce cadre, le personnel enseignant doit sans cesse mettre l'élève dans des situations telles qu'il puisse réellement construire des connaissances et développer des compétences. Le concept de situation signifiante pour l'élève est central pour une pédagogie qui se veut d'inspiration socioconstructiviste. La dimension socio- suppose que le personnel enseignant facilite les interactions entre les élèves. Choisir le socioconstructivisme comme cadre général de référence nécessite aussi une redéfinition du rôle du personnel enseignant dans le processus d'enseignement apprentissage qui passe de modèles pédagogiques de transmission à des modèles de construction des connaissances par les apprenants.

De plus, notons qu'en 2016, une expérimentation de la réforme curriculaire selon l'approche par situation (APS) a été engagée dans trois ENI : Dosso, Tahoua et Zinder. Le MEP a mis de l'avant dans la formation initiale et continue plusieurs actions et innovations, dont les principales sont :

- Introduction d'un modèle de formation basé sur l'alternance pratique-théorie-pratique au sein des ENI, améliorant ainsi le profil de sortie des élèves maitres ;
- Changement du profil des formateurs et formatrices dans les ENI, s'adjoignant les services des inspecteurs et inspectrices et des conseillers et conseillères pédagogiques qui remplacent désormais les instituteurs et institutrices ;
- Augmentation de la capacité d'accueil dans les ENI, par la construction ou la restauration d'infrastructures ainsi que par la réduction du temps de formation permettant l'accès à un plus grand nombre d'élèves maitres ;
- Amélioration des conditions de travail au sein des ENI et de l'environnement pédagogique.

L'expérimentation de la réforme selon l'APS n'a pas encore connu une mise à l'échelle dans les autres ENI du pays. En effet, les autres ENI développent un programme basé sur l'approche par les compétences (APC) mais restent ancrées sur les programmes d'étude de l'école primaire de 1988.

De leur côté, les programmes d'enseignement du premier degré (PEPD) officiels ont fait l'objet d'un allègement en 2019. Cet allègement n'est pas en phase avec les programmes de formation dans les ENI. Ces orientations multiples entre les différents programmes des ENI et ceux de l'école primaire, au sein desquels s'intègre aussi parfois l'approche par compétences (APC) entraînent une complexité dans la recherche de qualité des enseignements-apprentissages au Niger. De cette situation, il résulte sur le terrain une confusion tantôt entre les démarches APC/PPO ou entre APS/PPO lors des stages.

## Les compétences en enseignement

Les programmes de formation initiale de 2008, revus en 2011, sont en vigueur dans huit écoles normales (Niamey, Maradi, Tillabéry, Zinder, Doutchi, Magaria, Agadez et Tessaoua) sur les onze que compte le pays. Les trois autres (Tahoua, Dosso et Diffa) appliquent les programmes de 2016 élaborés dans le cadre de la réforme selon l'APS.

Ainsi, les programmes de 2011 visent le développement par les élèves maitres de neuf compétences relevant de trois grands domaines représentant globalement le champ d'activités du personnel enseignant. Ce référentiel se présente comme suit :

## RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES POUR LA FORMATION INITIALE AU NIGER

### (I) Les compétences du domaine de l'enseignement

- C1 : Planifier les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans les différentes disciplines et pour les différents niveaux du cycle de base 1.
- C2 : Construire des séquences d'apprentissage dans les différentes disciplines et pour les différents niveaux du cycle de base 1 en tenant compte des caractéristiques des élèves et des objectifs.
- C3 : Mettre en œuvre et gérer les apprentissages en classe.
- C4 : Évaluer les acquis des élèves et proposer des stratégies de remédiation en fonction des difficultés identifiées.

### (II) Les compétences relatives à l'administration et à la gestion

- C5 : Gérer rationnellement les ressources humaines, financières et matérielles de l'établissement.
- C6 : Coopérer avec les acteurs de l'école (collègues, responsables administratifs et pédagogiques) et les différents partenaires en vue de l'atteinte des objectifs de l'école.

### (III) Les compétences relatives à la maîtrise des contenus à enseigner au primaire

- C7 : S'exprimer avec clarté et correctement dans des situations de communication à l'oral et à l'écrit.
- C8 : Mobiliser les concepts mathématiques de base dans la résolution des problèmes.
- C9 : Consolider ses acquis pour le développement des compétences de vie courante dans les activités d'éveil.

En dehors de ce référentiel des compétences servant à la formation initiale dans les écoles normales, un autre référentiel, inspiré de celui en vigueur dans les écoles normales, dénommé *Référentiel métier de l'enseignant.e du Niger* a été élaboré en 2020 par les directions de la formation initiale et continue des deux ministères (MEP et MES). Ce référentiel constitue un outil d'évaluation des compétences professionnelles requises pour exercer le métier de l'enseignant au préscolaire, au primaire et au secondaire. Il comporte 13 compétences :

## RÉFÉRENTIEL MÉTIER DE L'ENSEIGNANT AU NIGER

### (I) DOMAINE: ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

- C1 : S'exprimer avec clarté dans les situations de communication à l'oral et à l'écrit dans les différentes situations d'enseignement/apprentissage.
- C2 : Consolider ses acquis dans les différentes disciplines enseignées pour répondre aux besoins de ses élèves.
- C3 : Planifier les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans les différentes disciplines enseignées.
- C4 : Construire des séquences d'apprentissage dans les différentes disciplines.
- C5 : Mettre en œuvre et gérer les apprentissages en classe.
- C6 : Evaluer les compétences des élèves et proposer des stratégies de remédiation.
- Compétence 7 : maîtriser et utiliser les technologies de l'information et de la communication en éducation (tice).

### (II) DOMAINE: RESPONSABILITÉ DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF

- C8 : Participer à la gestion rationnelle des ressources humaines, financières et matérielles.
- vC9 : Gérer la communication au sein du système (établissement, hiérarchie, parents et partenaires).
- C10 : Aider les élèves à atteindre les objectifs du cycle dans lequel ils sont scolarisés.
- C11 : Collaborer à la réalisation d'actions de partenariat (au sein de l'établissement et dans son environnement économique, social et culturel).

### (III) DOMAINE: PROFESSIONNALITÉ ENSEIGNANTE ET ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

- C12 : S'engager dans la construction de sa professionnalité enseignante tout au long de sa carrière.
- C13 : Agir en éducateur de façon éthique et responsable.

## Les programmes

Comme évoqué dans les programmes d'études des écoles normales d'octobre 2008, revus en juin 2011, la formation des élèves maitres est organisée à travers trois domaines études.

(i) Le domaine des contenus d'enseignement

Ce domaine est organisé autour des disciplines suivantes :

- Français;
- Mathématiques;
- Langues nationales;
- Arabe;
- EPS.

---

Plusieurs évaluations du niveau des acquis scolaires au cycle de base 1 font ressortir le faible niveau de compétence des élèves, quels que soient le niveau et la discipline considérés. La non-maitrise des compétences de base dans les domaines des mathématiques et des langues est le principal déterminant de l'échec scolaire des élèves. En plus, les résultats des élèves maitres aux tests d'entrée dans les ENI sont faibles, notamment en langue et mathématiques. Jusqu'à une date récente, il était même admis que les diplômés de l'ENI n'enseignaient pas mieux que ceux qui n'étaient pas formés. Cette situation trouve son explication dans le fait que durant toute la période où la priorité était l'accès à l'école et où l'important était d'avoir du personnel enseignant, quelle que soit sa qualité, pour accueillir les élèves dans les écoles, le redoublement et l'échec aux examens de fin d'années n'existaient pas dans les ENI. Les résultats aux examens étaient donc presque à 100 % un peu partout en dépit du faible niveau des élèves maitres. Or, présentement, dans les ENI, les élèves maitres n'ayant pas le niveau redoublent ou ne sont pas diplômés. Cela représente une amélioration importante pour la qualité du personnel enseignant mis à la disposition des écoles.

L'option choisie par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) est de renforcer les compétences des élèves maitres dans ces deux disciplines par leur prise en charge à travers les programmes de formation initiale. Ceux-ci mettront un accent particulier sur la maîtrise de la langue d'enseignement. Le rapport à la langue doit se manifester à travers toutes les facettes de la formation professionnelle, d'où la nécessité de mettre à profit toutes les disciplines enseignées à l'école normale pour installer des compétences dans le domaine de la langue. Dans la même lancée, les mémoires de fin d'études, depuis 2011, font partie intégrante de la formation initiale des instituteurs et institutrices adjoints. Ces mémoires portent essentiellement sur des thèmes d'intérêt pédagogique et permettent d'initier les élèves maitres à la recherche scientifique et de développer les compétences liées à la production et à la soutenance d'un mini mémoire de fin de cycle. Les professeurs de sociologie de l'éducation sont chargés de l'initiation à la recherche, et tout le personnel formateur des ENI participe à l'encadrement des mémoires.

#### (ii) Le domaine de l'enseignement

Ce domaine est organisé autour des disciplines suivantes :

- Psychopédagogie;
- Pédagogie spéciale et pratique.

Les programmes de formation des écoles normales visent à préparer au métier d'enseignant, en dotant les élèves maitres de compétences nécessaires pour accomplir leur mission pédagogique. Pour cela, les compétences et les ressources qui s'intègrent dans ce projet sont clairement définies. Il s'agira par conséquent d'identifier les rôles et fonctions que le personnel enseignant devra exercer et les tâches qu'il devra exécuter dans la pratique du métier. Dans cette perspective, le processus de formation privilégie l'approche interdisciplinaire et les disciplines enseignées convergent vers un objectif unique, celui de doter l'élève maitre de compétences nécessaires pour faire classe.

En outre, la formation doit préparer les élèves maitres à analyser et à évaluer leurs activités d'enseignement et le processus d'apprentissage de leurs élèves dans la perspective de les améliorer. Elle vise également à outiller les élèves maitres pour une réflexion approfondie sur les problématiques abordées et à une interrogation permanente sur leurs pratiques de classes, ce qui explique la place faite aux pratiques réfléchies dans les programmes des écoles normales. Pour l'ensemble des compétences visées dans le domaine de l'enseignement, les contenus suivants sont abordés :

- Les programmes d'études du cycle de base 1 ;
- Les calendriers scolaires ;
- Les critères de sélection et d'organisation des contenus ;
- Les fondements de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ;
- Les stratégies d'enseignement apprentissage et d'évaluation ;
- Les supports didactiques ;
- La planification annuelle, mensuelle et hebdomadaire des activités d'enseignement-apprentissage ;
- Les critères d'une bonne planification ;
- La planification pédagogique selon différentes perspectives (par compétences, par objectifs, par contenus) ;

- 
- Les objectifs en éducation : niveaux et domaines de définition des objectifs;
  - Les taxonomies des objectifs pédagogiques;
  - Les critères de formulation des objectifs pédagogiques;
  - Les types d'objectifs : pré requis, maîtrise, etc. ;
  - L'élaboration des tableaux de spécification ;
  - La gestion de la classe et du temps scolaire;
  - L'organisation d'une séquence d'apprentissage;
  - Notion de situation d'apprentissage;
  - Techniques d'élaboration de situations d'apprentissage;
  - Les différentes théories de l'apprentissage (béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme);
  - La pédagogie différenciée;
  - La gestion du groupe classe;
  - L'organisation et gestion des classes multigrades;
  - La didactique des disciplines enseignées à l'école primaire;
  - Les caractéristiques et la motivation des élèves;
  - Les supports pédagogiques ;
  - Motivation en classe : notion d'activités significatives;
  - Exploitation des acquis antérieurs et des représentations des élèves pour préparer les nouveaux apprentissages ;
  - Conception et utilisation des supports pédagogiques;
  - Techniques d'animation du groupe classe;
  - Les différences interindividuelles dans l'apprentissage ;
  - Conception et utilisation de grille d'observation;
  - L'évaluation pédagogique : ses fonctions (orientation, régulation, certification);
  - La planification de l'évaluation;
  - L'élaboration des outils d'évaluation des différents domaines;
  - L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs;
  - La passation des épreuves;
  - La correction des productions des élèves;
  - Les critères et indicateurs d'évaluation
  - Le diagnostic et l'analyse des erreurs;
  - Les dispositifs de remédiation ;
  - La planification du processus d'évaluation des acquis scolaires;
  - L'analyse et l'interprétation des résultats : éléments de statistiques descriptives (tableaux de données, caractéristiques de tendance centrale et de dispersion, régression linéaire simple).

### (iii) Domaine de l'administration scolaire et la gestion

Le domaine de l'administration et de la gestion met l'accent sur la gestion rationnelle des ressources humaines, matérielles et financières de l'école pour un fonctionnement efficace de l'établissement. Ce domaine comporte les disciplines suivantes :

- Morale professionnelle et législation;
- Sociologie de l'éducation.

Pour atteindre les objectifs assignés à ces disciplines, les contenus suivants sont enseignés aux élèves maitres :

- Les documents administratifs de l'école;
- La rédaction des documents administratifs;
- La gestion des différents registres;
- Les textes régissant la carrière du personnel enseignant;
- L'obligation scolaire;
- L'organisation du MEN;
- Éléments de statistiques scolaires;
- Rédaction des procès-verbaux de réception;
- Élaboration des fiches de suivi de la gestion de stock;
- Tenue des registres, fiches d'inventaires et d'immobilisation;
- Le projet d'établissement : approche partenariale, conception, mise en œuvre et suivi évaluation;
- Élaboration et suivi de l'exécution budgétaire;
- Gestion partenariale de l'école : les différents partenaires de l'école; notion de partenariat; les textes règlementant le partenariat (LOSEN, COGES, décentralisation); gestion participative de l'école;
- Mobilisation des partenaires;
- Communication avec les partenaires;
- La gestion participative de l'école.

Les tableaux 15 et 16 présentent en détail la formation associée au cycle d'instituteur et institutrice ou au cycle instituteur et institutrice adjoint :

**Tableau 15. Cycle instituteurs et institutrices : une année de formation**

Formation	Année de formation		Total	
	Heures	Coefficient	Heures	%
<b>Domaine de l'enseignement</b>				
Psychopédagogie	76	3	76	10,94
Pédagogie spéciale et pratique	114	3	114	16,41
Mémoire	19	2	19	2,73
Stage pratique	162,5	3	162,5	23,39
<b>Domaine de l'administration et de la gestion</b>				
Morale professionnelle et législation	38	1	38	5,47
Sociologie de l'éducation	38	1	38	5,47
<b>Domaine des contenus d'enseignement</b>				
Français	57	2	57	8,20
Mathématiques	57	2	57	8,20
Langues nationales	38	1	38	5,47
EPS	38	1	38	5,47
Travail en bibliothèque	57		57	8,20
<b>Total</b>	<b>694,5</b>		<b>694,5</b>	<b>100</b>

Source : Programme de formation des ENI (2011)

**Tableau 16. Cycle instituteurs et institutrices adjoints : deux années de formation**

Formation	1 <sup>re</sup> Année		2 <sup>e</sup> Année		Total	
	Heures	Coefficient	Heures	Coefficient	Heures	%
<b>Domaine de l'enseignement</b>						
Psychopédagogie	108	3	60	3	168	12,25
Pédagogie spéciale et pratique	162	3	90	3	252	18,38
Mémoire	27	2	15	2	42	3,06
Stage pratique	65	3	130	3	195	14,22
<b>Domaine de l'administration et de la gestion</b>						
Morale professionnelle et législation	54	1	30	1	84	6,12
Sociologie de l'éducation	54	1	30	1	84	6,12
<b>Domaine des contenus d'enseignement</b>						
Français	81	2	45	2	126	9,19
Mathématiques	81	2	45	2	126	9,19
Langues nationales	54	1	30	1	84	6,12
EPS	54	1	30	1	84	6,12
Travail en bibliothèque	81		45		126	9,19
<b>Total</b>	<b>821</b>		<b>550</b>		<b>1371</b>	<b>100</b>

Source : Programme de formation des ENI (2011)

Le processus de formation initiale du personnel enseignant du cycle de base 1 est organisé autour des phases suivantes.

(i) Les stages de sensibilisation

D'une durée d'une semaine, ils interviennent dès le début de l'année, avant le début des enseignements. Durant ces stages, les élèves maitres auront l'occasion d'observer et d'analyser l'organisation et le fonctionnement de l'école et des classes, ainsi que les différentes activités relatives à l'organisation de la rentrée scolaire.

(ii) Les apprentissages de base

Ces apprentissages correspondent à l'ensemble des ressources que les élèves maitres doivent maîtriser pour l'acquisition des compétences liées à leur métier. Les apprentissages de base interviennent en début d'année scolaire et durent neuf semaines pour le cycle instituteur-institutrice et 24 semaines pour le cycle instituteur-institutrice adjoint. Ils couvrent autant les compétences professionnelles que celles liées à la gestion et à la maîtrise des contenus enseignés à l'école primaire. Durant cette période, les élèves maitres pourraient éventuellement effectuer des séances d'observation dans les écoles annexes ou des séquences de démonstration dans les salles de microenseignement.

En référence à l'arrêté n° 94 /MEB/A/DGEB/DFIC du 15 mai 2006, les écoles annexes ont pour objectif de faciliter la formation pratique des élèves maitres à travers leur initiation aux différentes techniques et procédés d'apprentissage. Dans leur fonctionnement, elles sont intégrées aux ENI, ce qui permet d'économiser du temps et du cout de formation, notamment pour les stages courts. Ainsi, les élèves maitres assistent avec leurs enseignants à certains cours, qui leurs fournissent un support pratique à leur formation, l'enjeu étant d'associer le plus étroitement possible la pratique et la théorie. L'école annexe constitue également un lieu de préparation des autres types de stages. Les élèves maitres ont alors l'occasion d'élaborer les grilles d'observation et diverses fiches pour leurs futurs stages. Les insuffisances qui entravent le bon fonctionnement des écoles annexes, selon le directeur de l'ENI de Niamey et certains de ses collaborateurs, sont notamment :

- Le non-respect des critères pour l'affectation des enseignants compétents au sein des écoles annexes ;
- L'insuffisance des infrastructures (dans certains cas, les écoles annexes utilisent les salles de cours des ENI) ;
- L'inadaptation des salles de classes pour l'accueil de visiteurs ;
- L'insuffisance d'équipement et de matériel didactique et informatique.

---

Malheureusement, de façon générale, les écoles annexes ne sont pas étroitement intégrées au bon fonctionnement des ENI, notamment sur le plan budgétaire et de l'équipement.

Les apprentissages de base sont sanctionnés par des évaluations intervenant selon les modalités ci-après :

- Pour les compétences du domaine de l'enseignement, des contrôles continus sont organisés dans chaque discipline (psychopédagogie et pédagogie spéciale et pratique), une évaluation sommative intervient à la fin de l'étude de chaque compétence.
- L'évaluation des compétences relatives à l'administration, la gestion et la maîtrise des contenus enseignés au primaire interviendra sous forme de contrôles continus au niveau de chaque discipline. L'évaluation de fin d'études quant à elle portera sur la maîtrise des compétences.

#### (iii) Les stages d'observation

Ils ont pour objectif de permettre aux élèves maitres d'observer des leçons dans toutes les disciplines enseignées dans les différents sous cycles. Ils durent une semaine, et chaque unité de formation est précédée d'un stage d'observation. Ces stages offrent l'occasion aux élèves d'observer les stratégies utilisées par le personnel enseignant pour conduire les activités d'enseignement-apprentissage. Les observations des élèves maitres seront analysées de retour à l'ENI. Ces stages s'inscrivent dans la programmation d'un enseignement conduit en classe, les objectifs du stage doivent donc être précisés, et une grille doit être élaborée afin de guider les observations.

#### (iv) Les unités de formation

L'unité de formation (UF) constitue la base du système de formation initiale du personnel enseignant. Elle forme un tout à un niveau et dans un domaine donné et est définie par des compétences et des objectifs formulés en termes opératoires, c'est-à-dire en termes d'aptitude à mener une activité déterminée et des compétences à acquérir. La formation des élèves maitres ne vise donc pas à apprendre des corps de connaissances constitués, mais à les doter de compétences nécessaires pour faire classe.

L'unité de formation est basée sur les différents paliers ou étapes de la scolarité primaire :

- Le sous-cycle des apprentissages fondamentaux (niveaux CI-CP) où sont développées les compétences de base à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques;
- Le sous-cycle de l'enseignement élémentaire (niveaux CE1-CE2) qui consacre le passage à la lecture courante, à l'étude de la langue écrite, aux problèmes mathématiques et à l'utilisation des notions d'espace et de temps. Il consacre aussi l'initiation des élèves aux activités pratiques, productives et à la technologie;
- Le sous-cycle de l'enseignement moyen (niveaux CM1-CM2) qui vise la consolidation et le développement des compétences acquises dans les sous-cycles précédents.

Il s'agit par conséquent de définir les compétences à développer chez les élèves maitres au niveau de chaque sous-cycle dans la triple perspective de :

- La connaissance de l'enfant;
- La connaissance des matières à enseigner;
- La maîtrise des méthodes pour enseigner et évaluer.

Les disciplines de formation professionnelle gravitent toutes autour des UF. Les enseignements en psychopédagogie et en pédagogie spéciale et pratique sont fusionnés au niveau des UF. Le personnel enseignant de ces deux disciplines est chargé de l'organisation des activités des UF autour des compétences suivantes :

- Planifier les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans les différentes disciplines des sous-cycles concernés par l'UF;

- 
- Construire des séquences d'apprentissage dans les différentes disciplines du niveau concerné par l'UF ;
  - Mettre en œuvre et gérer les apprentissages pour ce niveau ;
  - Évaluer les acquis des élèves et proposer des stratégies de remédiation.

Ces activités consisteront à proposer aux élèves maitres des situations et des tâches pour lesquelles ils devront mobiliser l'ensemble des ressources dont ils disposent. Elles se feront individuellement ou en groupe sous la supervision des deux encadreurs. Chaque UF est introduite par un stage d'observation et finit par un stage pratique. Des séances de simulation de pratique de classe sont organisées en microenseignement ou dans les écoles annexes pendant cette période. Les enseignements dans les autres disciplines se poursuivent normalement au cours des UF.

Les salles de micro-enseignement sont présentes dans la plupart des écoles normales, mais ne semblent pas réellement apporter une valeur ajoutée au dispositif de formation, tant les difficultés de fonctionnement sont nombreuses.

L'inadaptation de ces salles constitue la principale entrave à la mise en œuvre du micro-enseignement dans les ENI. Ainsi, les salles ne sont pas adaptées et ne répondent pas aux normes d'une salle de micro-enseignement. Un des responsables des ENI se plaignait du fait qu'en lieu et place d'une salle de micro-enseignement, c'est une salle de cours qui leur avait été construite. À cela s'ajoute l'absence de matériel de vidéographie et de visionnage (écran de télévision adapté).

Pour faire fonctionner ces salles, les enseignants et les élèves maitres utilisent leurs téléphones pour filmer, ensuite les vidéos sont transférées sur ordinateur pour visionnage. Enfin, un autre problème évoqué est celui de l'insuffisance de la formation des formateurs. En effet, le niveau et la qualité de la formation reçue ne permettent pas une mise en œuvre efficace du micro-enseignement.

#### (v) Les stages pratiques guidés

Ils interviennent à la fin de chaque UF. Ils ont pour objectif de permettre aux élèves maitres de s'exercer à la conduite de classe sous le contrôle et avec les conseils du maître titulaire de classe et des encadreurs de l'ENI. Ce stage dure deux semaines. Le personnel formateur de psychopédagogie et de pédagogie spéciale et pratique est responsable de l'organisation et de la gestion des stages. Cependant, tout le personnel formateur de l'ENI est impliqué dans l'encadrement des élèves. L'inspecteur ou l'inspectrice et le chef de secteur pédagogique de la localité doivent être impliqués dans l'encadrement et l'évaluation de ces stages.

Le stage pratique guidé fera l'objet d'une évaluation. Chaque élève maître devra avoir au moins une note de stage dans chaque sous-cycle. La note de stage est la moyenne des notes attribuées par le maître titulaire de classe, le personnel formateur responsable, l'inspecteur.trice, ou le chef de secteur pédagogique.

#### (vi) Le renforcement des capacités

La phase « renforcement des capacités » intervient au terme de chaque stage pratique. C'est la période pendant laquelle le personnel enseignant apporte des remédiations aux difficultés observées durant les stages. Le personnel enseignant de mathématiques et de français profitera de cette période pour procéder à un enseignement systématique des difficultés observées chez les élèves. Le renforcement des capacités dure une semaine, pendant laquelle les autres enseignements se déroulent normalement.

#### (vii) Les stages en responsabilité

Durant ces stages, l'élève maître a l'opportunité d'exercer dans l'ensemble des sous-cycles du cycle de base 1. Il est responsable de la préparation et de l'exécution de l'ensemble des activités d'enseignement-apprentissage sous la supervision de la direction de l'école et du personnel enseignant titulaire de la classe. Pendant ces stages, l'élève maître s'initie à l'enseignement dans les différents types de classes : multigrades, cours uniques, double flux, etc.

Le stage en responsabilité est d'une durée de six semaines pour les instituteurs et institutrices et de dix semaines pour les instituteurs et institutrices adjoints. Ce stage fait l'objet d'une évaluation, et la note

obtenue est prise en compte lors de l'examen de fin de formation. Chaque élève maître aura une note de stage en responsabilité. Cette note est la moyenne des notes attribuées par le personnel enseignant titulaire des classes des trois sous cycles et de celle attribuée par le personnel formateur de l'ENI et/ou le chef de secteur pédagogique.

(viii) Suivi et exploitation des stages

Les différents stages seront suivis à deux niveaux : (i) celui de l'école, où le maître titulaire de la classe et la direction de l'école joueront un rôle de tutorat et ; (ii) celui de l'ENI, où les stagiaires sont suivis par le personnel formateur. Les inspecteurs et inspectrices et conseillers et conseillères pédagogiques des zones d'implantation des écoles d'accueil sont impliqués dans l'encadrement des stages, en particulier les stages en responsabilité.

Tout le personnel formateur de l'ENI participe à la conception, à la mise en œuvre et à l'exploitation des stages. Des séances d'analyses des pratiques sont organisées au terme de chaque journée de stage entre les élèves maîtres, le personnel enseignant titulaire de la classe et éventuellement le personnel formateur.

Les abréviations utilisées dans les diagrammes suivants se présentent comme suit :

- AB : Apprentissages de base
- SO : Stage d'observation
- UF : Unité de formation
- SS : Stage de Sensibilisation
- SP : Stage pratique guidé
- RC : Renforcement/Consolidation
- SR : Stage en responsabilité
- EF : Évaluation finale
- S : Semaine

SS	AB	SO	UF1	SP	RC	SO	UF2	SP	RC	SO	UF3	SP	RC	SR	RC	EF
1 s	9 s	1 s	2 s	1 s	1 s	1 s	2 s	2 s	1 s	1 s	2 s	2 s	1 s	6 s	1 s	1 s

**Figure 5. Enchaînement des différentes phases pour la formation des instituteurs et institutrices**

SS	AB	SO	UF1	SP
1 s	24 s	1 s	3 s	2 s

**Figure 6. Enchaînement des différentes phases pour la formation des instituteurs et institutrices adjoints (première année)**

RC	UF2	SP	RC	SO	UF3	SP	RC	SR	RC	EF
2 s	4s	2 s	1 s	1 s	4 s	2 s	1 s	10 s	3 s	1 s

**Figure 7. Enchaînement des différentes phases pour la formation des instituteurs et institutrices adjoints (deuxième année)**

#### (ix) L'évaluation de la formation

L'évaluation de la formation des instituteurs et institutrices s'effectue sous forme de contrôles continus. À la fin de la formation, la certification prend en compte les notes obtenues au cours de la formation (cours théoriques et stages pratiques) et les notes de l'examen de fin de cycle. Les notes obtenues au cours de la formation comptent pour 2/3, et la note de l'examen, pour 1/3.

Pour les élèves de première année, deux évaluations semestrielles sont prévues en janvier et en mai. Elles consisteront en une sommation de l'ensemble des notes des contrôles continus organisés au niveau des différentes disciplines et celle du stage pratique. La moyenne des deux évaluations semestrielles détermine le passage en deuxième année.

Pour la deuxième année, l'évaluation se fait essentiellement sous forme de contrôles continus et de notes de stages. La certification de la formation prend en compte la moyenne des notes des contrôles continus et des stages pratiques et la moyenne des notes obtenues à l'examen de fin de formation (y compris la note du mémoire). Les notes obtenues au cours de l'année scolaire comptent pour 2/3 et la note de l'examen pour 1/3.

**Tableau 17. Coefficients des disciplines**

Disciplines	Coefficients
Psychopédagogie	3
Pédagogie spéciale et pratique	3
Morale professionnelle et législation	1
Sociologie de l'éducation	1
Éducation physique et sportive	1
Français	2
Mathématiques	2
Langues nationales	1
Compétences de vie	1
Mémoire	2
Stage pratique	3

#### (x) La certification

Les diplômes sont délivrés aux élèves maitres ayant satisfait aux conditions d'examen par le directeur de l'école normale :

- Le CFEEN/I : Certificat de fin d'études d'école normale pour les instituteurs et institutrices;
- Le CFEEN/IA : Certificat de fin d'études d'école normale pour les instituteurs et institutrices adjoints.

### 3.3.1 L'intégration des TIC dans les programmes des ENI

Selon les données de terrain recueillies dans trois ENI (Tillabéry, Niamey et Dosso), celles-ci n'offrent aucune formation à distance ou hybride (à distance et en présentiel). De plus, dans ces institutions, les élèves maitres ne sont pas systématiquement formés à l'intégration des TIC dans leur pratique enseignante : ils le sont à Tillabéry et Dosso pour ce qui est des logiciels Word et Excel et de l'utilisation d'internet, mais pas à Niamey, où l'équipe ne compte pas de formateur en TIC.

Alors que les élèves maitres de Dosso ont parfois l'occasion de réinvestir leurs apprentissages relatifs aux TIC en stage (quand ils préparent leur stage en naviguant sur internet), ceux des autres ENI sondées n'ont pas cette occasion, notamment en raison de l'absence de matériel informatique dans les écoles d'accueil.

---

Il semble que le peu de formation aux TIC dans les ENI soit lié à l'insuffisance des infrastructures décrite par les directeurs généraux, puisque les directeurs d'études mentionnent que les défis rencontrés par les ENI au sujet des TIC comprennent entre autres l'insuffisance de matériel informatique, l'absence d'un formateur en TIC et d'une connexion haut débit stable.

### **3.3.2 L'intégration des enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion**

L'indice d'inégalité des genres place le Niger en dernière position. Sa valeur en 2019 était de 0,727. Il n'a pas beaucoup évolué par rapport à 2016 où il était de 0,697. Les organisations de promotion du genre mettent surtout l'accent sur les quotas dans les postes de responsabilité au niveau gouvernemental et au niveau des nominations aux postes de responsabilité ou bien au parlement. Ainsi, le quota genre pour les postes ministériels est de 25% et de 30% pour les postes de députés. Au niveau scolaire, les programmes n'intègrent pas l'aspect du genre au niveau de la formation du personnel enseignant. Bien que le nombre de femmes dans la profession soit sensiblement plus élevé que le nombre d'hommes (41 138 femmes contre 32 395 hommes en 2020, il n'en reste pas moins que le taux net de scolarisation des filles au primaire (57%) reste plus faible que celui des garçons (65%).

L'éducation à l'environnement n'est pas incluse en tant que telle dans les programmes scolaires. Dans les années 1980, quelques programmes centrés sur l'environnement ont été mis en place avec l'aide des organismes des Nations Unies. Ces programmes venaient en complément des programmes officiels et n'ont pas réussi à y être intégrés. L'ajustement structurel est venu mettre fin à toutes ces initiatives.

L'inclusion scolaire est au stade du balbutiement. Le problème de l'inclusion scolaire renvoie à plusieurs facteurs. Il y a d'abord la mentalité générale des familles qui, lorsqu'un enfant a un handicap, pour des questions de croyances liées à l'origine du handicap, l'orientent vers la mendicité. Le Niger a créé des écoles spécialisées pour accueillir des élèves en situation de handicap en particulier les malvoyants (une école à Niamey) et les malentendants (une école à Niamey, une à Maradi et une à Zinder). Les effectifs sont très réduits. En 2012, le MEP, en collaboration avec Handicap international (Humanité et inclusion) a introduit dans trois ENI (Dosso, Maradi et Tillabéri) un manuel de formation en éducation inclusive pour initier les élèves maîtres à la prise en charge des élèves en situation de handicap. Cependant, après plusieurs années de mise en œuvre, le personnel enseignant sorti des ENI n'arrive toujours pas à adapter les pratiques pédagogiques aux élèves en situation de handicap. La question de l'inclusion n'est pas bien intégrée dans les programmes de formation des ENI. De plus, le personnel formateur manquant lui aussi de formation sur l'inclusion scolaire, aborde ses enseignements de façon superficielle.

Le programme des ENI met d'abord l'accent sur les compétences de vie s'inscrivant principalement dans les domaines de l'éducation sanitaire et nutritionnelle (hygiène corporelle, vestimentaire, IST/VIH/sida), de l'éducation à l'environnement et de l'éducation à la citoyenneté et à la paix. D'autres enjeux relatifs au contexte socioculturel sont également abordés dans la formation, notamment les droits de l'enfant, le mariage précoce, les grossesses des adolescentes et les disparités de genre dans l'accès aux services éducatifs dans son milieu. L'enseignement bilingue est également un facteur de valorisation des langues et cultures nationales.

## 3.4 Le personnel formateur au primaire

Tableau 18. Effectifs du personnel formateur selon le statut et le genre

École Normale d'instituteurs (ENI)	Encadreurs permanents	Encadreuses permanents	Encadreuses Contractuel	Encadreuses Contractuel	Total
ENI Ousmane Amadou d'Agadez	11	1	0	0	12
ENI de Douthi	8	0	0	0	8
Enj Zinder	24	1	0	0	25
ENI Tanimoune de Tillabéry	17	0	1	0	18
ENI Kané Mai Guizo de Tessaoua	16	0	1	0	17
ENI Saadou Galadima de Niamey	15	5	0	0	20
ENI Mali Béro de Dosso	30	0	0	0	30
ENI Bawa Jan Gorzo de Maradi	27	5	0	0	32
ENI Marcel Inne de Magaria	9	0	4	0	13
ENI Kaocen de Tahoua	20	0	1	0	21
Total	177	12	7	0	196

Source : Collecte de données réalisée par l'auteur

Le débat sur la création d'un corps de formateurs et formatrices des ENI était posé depuis les premières réformes ayant transformé ces ENI en EPA (établissements publics administratifs). Après plusieurs tentatives (notamment lors des travaux préparatoires au décret 2016-309 portant statut particulier des fonctionnaires du cadre de l'éducation), le MEP n'est pas parvenu à mettre en place ce corps de formateurs compte tenu de certaines contraintes juridiques, de l'inexistence de la filière à l'ENS et des coûts exorbitants qu'engendrerait selon le MEP une formation des formateurs et formatrices des ENI à l'étranger.

Ainsi, le personnel enseignant qualifié de formateur dans les ENI est composé d'inspecteurs et inspectrices, de conseillers et conseillères pédagogiques et de chargés d'enseignement justifiant d'une formation universitaire générale. Ils sont nommés et affectés par arrêté du MEP, sur proposition du DRH. Les effectifs de formateurs dans les ENI dépendent des charges horaires. Avec le changement de statut (suppression d'EPA), les ENI reviennent sous la responsabilité des DREP. Des primes sont données aux inspecteurs et inspectrices comme indemnités du travail de formateur effectué dans les ENI. L'effectif des formateurs et formatrices est de 300 environ, qui sont de deux types : les permanents et les vacataires. La charge horaire hebdomadaire est normalement de 18 heures pour le personnel enseignant permanent, mais la charge horaire a baissé avec la baisse actuelle du nombre d'élèves maitres dans les ENI.

### 3.4.1 Les matériels de formation conçus par le personnel formateur

Selon les données de terrain recueillies par l'expert national auprès des directeurs d'études de trois ENI (Tillabéry, Niamey et Dosso), les plans de cours suivis par le personnel formateur ne sont pas systématiquement construits selon un modèle standardisé ou bien examinés au sein de l'établissement. Par exemple, les plans de cours suivent un modèle standardisé élaboré par la direction de la formation initiale et continue (DFIC) à l'ENI de Tillabéry, mais aucun modèle aux ENI de Niamey et de Dosso, et ils sont examinés aux ENI de Tillabéry et de Niamey, respectivement par le directeur des études et le comité pédagogique, mais pas à l'ENI de Dosso.

En termes de conception de matériel de formation, il est difficile pour les directions d'établissement ou directions des études de fournir un portrait précis des compétences ou des besoins. Les situations de chacun des membres du personnel formateur, pour chacun de leur cours, sont variées. Une étude spécifique sur cette question mériterait d'être menée étant donné la grande variabilité des situations.

### 3.4.2 Les compétences TIC du personnel formateur

Selon les données de terrain recueillies par l'expert national auprès des directeurs d'études de trois ENI (Tillabéry, Niamey et Dosso), le personnel formateur est à l'aise ou un peu à l'aise avec les TIC. L'un d'eux souligne toutefois qu'il serait pertinent qu'un formateur soit affecté spécifiquement aux TIC.

La question des TIC ne doit pas être confondue avec l'introduction des TIC par et pour l'enseignement pour plusieurs raisons. La première raison est le manque de machines en nombre suffisant pour couvrir les besoins des élèves maitres. La seconde raison est le faible niveau d'usage des TIC par le personnel formateur, qui n'a pas de formation en intégration des TIC et qui, pour la plupart, ne fait qu'un peu de bureautique ou, dans le meilleur des cas, navigue sur internet ou consulte un service de messagerie électronique lorsqu'il y a une connexion. Utiliser les TIC pour concevoir les cours ou utiliser le PowerPoint comme support de cours n'existe pas au Niger. D'ailleurs, dans la plupart des cas où on constate même au niveau des cadres des ministères un usage du PowerPoint, il s'agit de la simple transposition d'un texte Word sur une diapo qu'on vient lire intégralement en séance.

La majorité du temps, lorsque le personnel formateur ou les élèves maitres expriment un besoin en formation, c'est un besoin primaire de comprendre comment fonctionne la bureautique. Lorsque des machines existent, et même s'il y a une connexion, il serait difficile de programmer l'usage de l'internet à cause des fréquentes coupures d'électricité et donc d'internet.

Au stade actuel, le média le plus utilisé reste le téléphone, et l'usage du numérique le plus répandu est celui de WhatsApp, qui permet intuitivement d'utiliser du texte et de la voix, et de diffuser des images. Facebook aussi est une modalité utilisée, mais peu dans le cadre de l'apprentissage.

La dernière raison du retard en matière de TIC est l'absence d'informaticien ou même de spécialiste d'usage pédagogique des TIC dans les ENI. Elles réclament toutes le développement des TIC, mais ne peuvent pas formuler au-delà de la bureautique l'usage pédagogique qui peut en être fait. D'ailleurs, le Ministère n'a pas de politique dans l'usage des TIC et son site a été mis à jour pour la dernière fois en 2015.

## 3.5 Enjeux liés à la formation dans les ENI

### Congruence entre les buts du programme, les stratégies et outils de formation et les modalités d'évaluation

L'un des problèmes évoqués dans la formation des élèves maitres est la réduction de la durée de la formation professionnelle à une seule année (deuxième année), la première année étant consacrée à la remise à niveau des élèves maitres à travers l'enseignement disciplinaire (surtout français et mathématiques). Même dans ce cas, un autre grief est formulé à l'encontre du module de français enseigné en première année aux instituteurs et institutrices adjoints. Il ressort que ce module se base plus sur l'enseignement des notions grammaticales en lieu et place des activités s'articulant autour du développement des compétences (compréhension, production) orales et écrites.

### Liens entre le programme de formation de personnel enseignant et les programmes d'enseignement primaire

Les programmes de formations dans les ENI ont connu plusieurs réformes qui n'ont pas été effectivement mis en œuvre. Dès lors s'installe une dichotomie dans la formation des écoles normales. Par exemple, trois ENI (Tahoua, Diffa et Dosso) mettent en œuvre un programme de formation APS, quand les autres ENI développent un programme basé sur des compétences, mais restent ancrées sur les programmes d'étude de l'école primaire de 1988. De leur côté, les programmes d'enseignement du premier degré (PEPD) officiels

---

font l'objet d'un allègement en 2019. Cet allègement n'est pas en phase avec les programmes de formation dans les ENI. Ces orientations multiples entre les différents programmes des ENI et ceux de l'école primaire entraînent une complexité dans la recherche de qualité des enseignements-apprentissages du Niger. De cette situation, il en résulte sur le terrain une confusion tantôt entre les démarches APC/PPO, tantôt entre APS/PPO lors des stages.

### **Les compétences prévues dans les programmes et la qualité de l'enseignement**

La première difficulté se pose lors des stages où les stagiaires n'ont pas un cadre propice pour assoir les compétences acquises à l'école normale. Les maîtres d'accueil n'ont pas également les compétences dans le domaine de l'APC pour pouvoir aider l'élève maître accueilli dans la classe. Ce dernier se conforme donc à la pratique trouvée sur le terrain, faute de moyens.

En outre, une évaluation récente (PRODEC, LIRE, 2020) a aussi souligné les faibles capacités des ENI à produire du personnel enseignant performant, sachant que la majorité des élèves maîtres sont recrutés sur la base du BEPC et présentent de faibles compétences dans la maîtrise de la langue française et des mathématiques. Il est donc évident que dans des conditions académiques très peu favorables à une formation initiale de qualité, il n'est pas certain que le pari de la professionnalisation puisse être gagné.

---

# Section 4

Formation initiale du personnel

enseignant au premier cycle du

secondaire

---

L'enseignement secondaire au Niger compte deux cycles. Le premier cycle, appelé aussi « collège », reçoit les élèves qui terminent le primaire et les conduit en quatre ans au brevet d'études du premier cycle (BEPC). Le second cycle, appelé aussi « lycée », reçoit les titulaires du BEPC et les conduit en trois ans au baccalauréat. Les collèges sont au nombre de 1252 sur toute l'étendue du territoire, avec un effectif de 600 413 élèves en 2019, dont 332 286 garçons et 268 127 filles. Ces élèves sont encadrés par 10 404 enseignants dont 8059 hommes et 2345 femmes. Où, comment et par qui ces enseignants et enseignantes sont-ils et elles formé.e.s ? Ce sont à ces questions que nous tentons de répondre dans cette section.

## 4.1 Les institutions de formation initiale au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire

### La situation de 1971 à 2009

La formation des professeurs des collèges était prise en charge par le Centre d'enseignement supérieur (CES) créé en 1971 et devenu l'Université de Niamey en 1973. Par la suite, la relève a été prise par la Faculté de pédagogie, transformée en École normale supérieure (ENS) en 1996. Le schéma de la formation consistait à recruter des bacheliers des séries littéraires et scientifiques et à leur donner une formation disciplinaire et professionnelle durant deux ans, au bout desquels ils devenaient titulaires du Diplôme d'aptitude professionnelle, mention Collège d'enseignement général (DAP/CEG). En 1996, la réforme opérée visait à professionnaliser la formation. Au lieu de recruter des bacheliers, il a été suggéré de recruter les diplômés de la Faculté des lettres et sciences humaines et ceux de la Faculté des sciences (titulaires du DUEL et du DUES respectivement), et de leur donner une formation strictement professionnelle à l'ENS. La durée de la formation est alors d'une année.

Outre l'ENS, d'autres institutions forment également le personnel enseignant : des facultés universitaires (la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Tahoua et celle de l'Université de Zinder, créées respectivement en 2014 et 2015, l'Institut national de la jeunesse et des sports (INJS, créé en 1975, l'Institut de formation des professeurs de CEG franco-arabe (centre Prince Sultan, créé en 2008)<sup>15</sup>, et l'Institut supérieur de pédagogie et de formation des Professeurs (Université islamique au Niger, créée en 1974)<sup>16</sup>.

L'INJS forme des professeurs de collège dans des domaines spécialisés comme : l'éducation physique et sportive, l'économie familiale ou l'animation, forme de communication adaptée aux milieux ruraux qui ne disposent pas généralement de supports de communication modernes. Les enseignants issus de cette institution sont sous la tutelle du Ministère de la jeunesse. Ce ministère met certains à la disposition des ministères en charge de l'éducation.

15. Cette institution forme exclusivement le personnel enseignant du franco-arabe et est financée par des pays arabes.

16. Cette institution relevant de l'Organisation de la Conférence islamique (OCI) forme pour les pays de l'OCI des professionnels, dont du personnel enseignant, qui se retrouvent dans les collèges et lycées franco-arabes afin d'enseigner prioritairement la théologie.

---

Les facultés de sciences de l'éducation de Tahoua et de Zinder ont démarré leurs activités avec un nombre très réduit d'enseignants (par exemple à Zinder ils sont deux dans la faculté dont l'un est le doyen et l'autre le chef du département des sciences de l'éducation). Leur recrutement d'étudiants était par conséquent très timide et par exemple à Tahoua les premiers sortants étaient formés en administration scolaire. Le démarrage de la formation spécifique des professeurs de collège est à ses débuts.

L'essentiel de cette étude sur la formation des enseignants du secondaire sera centré sur l'Ecole normale supérieure qui forme des professeurs depuis la création de l'université de Niamey en 1971. Il convient de signaler d'emblée que la collecte des données concernant cette institution a constitué un grand défi en ce que :

- De 1996 à 2010, il n'y a pas eu de formation de professeur.e.s de collège
- À la réouverture du recrutement de futur.e.s professeur.e.s de collège en 2010-2011, les premières promotions ont eu une formation qui a trainé dans le temps à cause de plusieurs facteurs :
- Rattachée et faisant partie de l'université, le calendrier de formation subit les aléas des interruptions soit du fait des étudiants (pour des questions liées aux bourses) soit du fait des enseignants (pour des questions liées au retard de salaire, ou de remboursement des frais médicaux et autres primes de recherche)
- Les années académiques sont « élastiques ». Le calendrier académique n'est pas borné par une date de rentrée fixée d'avance et une date de fin des activités. Ainsi une année qui devrait durer en principe 9 mois peut s'étaler sur deux ou trois ans.
- Les étudiants qui entrent par concours ont des rentrées académiques qui peuvent démarrer en juin (le dernier cas concerne une rentrée académique le 28 juin. Or la plupart des enseignants s'en vont diriger les jurys du bac et à leur retour on entre dans la phase des vacances scolaires
- Découlant de tout cela, il est très difficile d'avoir des données d'effectifs correspondant à des années académiques. Nous avons donc réuni les données des dernières années et les avons présentées dans le tableau 7.
- Il n'était pas non plus possible d'avoir une série de données dans la mesure où la formation des professeurs de CEG débouchait sur le Diplôme d'Aptitude au Professorat des collèges d'enseignement général (DAP/CEG) et durait en principe deux ans théoriques. Cette formation a été transformée en Licence professionnelle d'une durée de trois années et nous n'avons pas pu accéder aux résultats de leur évaluation finale.
- Il n'a pas été possible non plus d'avoir accès aux programmes de formation pour les analyser. Cet aspect de l'étude n'est donc pas abordé dans le présent rapport.

La première promotion qui a été recrutée sur la base du diplôme universitaire littéraire (DUEL) et du diplôme universitaire scientifique (DUES) a été formée en 1996. Au moment du recrutement, l'État leur a demandé d'effectuer le service civique national au préalable, puis d'attendre que soit ouvert un concours de la fonction publique afin de voir recrutés ceux qui réussiraient.

Les concernés ont tenu le raisonnement suivant : « Après mon DUEL ou DUES, en venant à l'ENS, je deviens un boursier touchant 32 500 FCFA ». Celui qui s'engage sans formation préalable à devenir professeur de CEG sur la base de la contractualisation touche déjà à l'époque 50 000 FCFA. Le calcul du manque à gagner a conduit les titulaires du DUEL et du DUES à refuser systématiquement la formation proposée. C'est ainsi que de 1997, et ce jusqu'en 2010, il n'y a pas eu de professeurs de CEG formés au Niger. La première promotion de la reprise de la formation a démarré en 2010-2011 avec 235 étudiants.

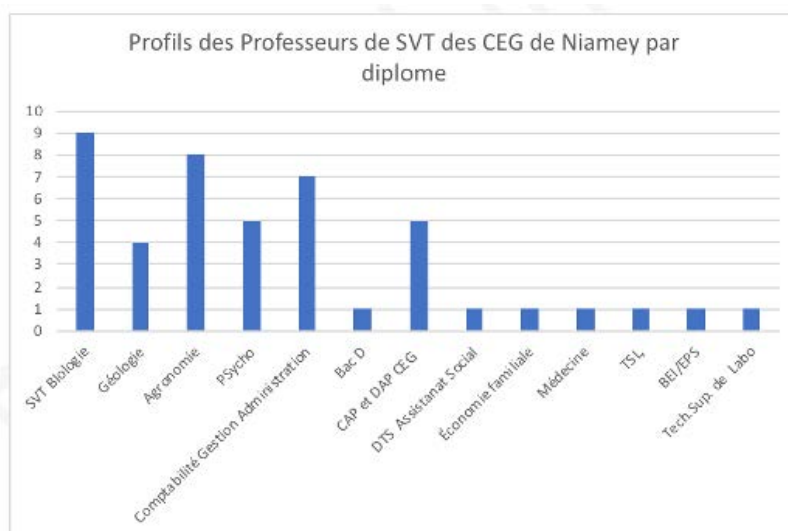
Les collèges ont donc fonctionné avec un corps professoral composé, à l'image de celui du primaire, de personnel enseignant formé professionnellement et de personnel enseignant contractuel titulaire de différents diplômes obtenus dans l'enseignement supérieur. Le corps est donc composé de profils hétéroclites, comme le montre le tableau 20 ci-après, issu d'une enquête réalisée par la DFIC du ministère des Enseignements secondaires (MES) en 2018 sur la région de Niamey.

**Tableau 20. Diplômes du personnel enseignant des CEG de Niamey**

Discipline	Nombre de personnel enseignant de la discipline	Nombre de profils différents (diplômes)
Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)	142	53
Mathématique	275	66
Physique Chimie	111	47
Français	330	46
Anglais	203	17
Arabe	12	4
Éducation familiale	105	17
Éducation physique	77	13
TOTAL	1007	263

Source : ministère des Enseignements secondaires, DFIC (2018)

Un regroupement des différents diplômés par discipline donne, pour les SVT, le graphique ci-dessous (figure 7), dans lequel on notera que les diplômés professionnels sont ceux qui sont titulaires du DAP et du CAP/CEG. Leur nombre est de 5. Tous les autres, quel que soit leur diplôme, partagent la particularité de n'avoir pas de formation professionnelle dans le domaine de l'enseignement.



**Figure 8. Répartition des professeurs SVT de CEG de Niamey par diplôme**

Cette particularité s'étend sur l'ensemble des CEG du Niger. Les sortants de l'enseignement supérieur munis de leurs diplômes ne sont plus recrutés directement dans leur spécialité à la fonction publique. Ils doivent attendre l'ouverture d'un concours correspondant à leur profil. En attendant, la seule issue d'emploi à leur portée est l'enseignement en tant que contractuels. L'hétéroclisme des profils va des titulaires de diplômes en rapport avec la matière comme des titulaires de diplômes de gestion.

Avec une telle situation, il n'est pas très étonnant de constater que 40 % des effectifs qui entrent dans les collèges en sont exclus la première année et que le taux de réussite au BEPC excède rarement 30 %, ce qui signifie que le taux d'échec est d'environ 70 %.

Évolution de la situation au cours de la décennie 2010

À partir de 2010, la formation des personnels enseignants au collège a redémarré selon l'ancien schéma, c'est-à-dire deux années de formation, donnée à des titulaires du baccalauréat). Comme mentionné plus haut, nous n'avons pas eu accès aux programmes de formation officiels pour les analyser. Ce qui suit est basé sur notre expérience d'enseignant-chercheur à l'ENS et des informations obtenues par d'autres canaux.

Le tableau 21 présente le rythme de sortie des diplômés de 2011-2012 à 2018-2019.

**Tableau 21. Évolution des sorties de personnel enseignant des CEG à l'ENS**

Année	Nombre de sortants
2011-2012	142
2012-2013	202
2013-2014	256
2014-2015	217
2015-2016	262
2016-2017	688
2017-2018	596
2018-2019	96
TOTAL	2459

Source : Données collectées par l'auteur à l'ENS.

Le rythme de sortie des professeurs de CEG est très en deçà des besoins. Depuis 2017, l'ENS a décidé de porter la durée de la formation de deux à trois ans pour respecter la norme Licence-Master-Doctorat (LMD). Elle a créé une Licence professionnelle au professorat de l'enseignement secondaire (LPPES) d'une durée de trois années.

Cela semble contrarier la volonté du Ministère de disposer des professeurs de CEG dans des délais plus courts. De plus, le Ministère souhaite, pour les collèges ruraux, disposer de professeurs polyvalents tant dans les sciences que dans les lettres. Ces deniers s'orientent vers des contrats avec les universités de Zinder et de Tahoua, qui envisagent de former les élèves maitres en deux ans au compte du Ministère. L'Université de Zinder dispose d'une faculté des sciences de l'éducation qui compte 200 étudiants en 2020, tandis que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Tahoua compte 2543 étudiants en 2020.

L'ENS a aussi ouvert le recrutement à des étudiants dits privés, qui paient 250 000 FCFA/an pour suivre la formation. Le recrutement se fait sur dossier. L'un dans l'autre, il reste un important stock de professeurs en activité sans formation initiale.

En dehors de la formation des professeurs de CEG, l'ENS forme d'autres catégories de personnel pour l'éducation. Le tableau 22 présente ces formations et l'évolution des effectifs.

**Tableau 22. Évolution des autres formations offertes à l'ENS**

Diplômes	2017-2018		2018-2019		2019-2020		Total
	F	H	F	H	F	H	
Conseillers pédagogiques de l'enseignement de base (CPEB)	31	193	46	176	44	173	663
Inspecteurs et inspectrices pédagogiques de l'Enseignement de base (IEB)	5	39	5	31	9	33	122
Inspecteurs et inspectrices principaux de l'enseignement du cycle de base 1	0	12	2	9	0	4	27
Chargé d'enseignement (CE)	1	8	1	9	0	1	20
Conseillers pédagogiques des enseignements professionnels et techniques	6	4	0	0	0	0	10
Professeurs certifiés de l'enseignement secondaire (CAPES)	6	64	0	0	0	0	70
Conseillers pédagogiques des collèges d'enseignement général (CPES)	9	53	3	40	0	21	126
Diplôme d'aptitude au professorat des collèges d'enseignement général (DAP/CEG)	193	260	0	0	0	0	453
Licence professionnelle au professorat des CEG (LPP/CEG)	310	416	525	726	763	977	3717
Inspecteurs et inspectrices principaux des lycées d'enseignement général	1	22	3	14	0	0	40
Master professionnel (ingénierie de la formation, ingénierie en conception et gestion des alternatives éducatives)	5	18	5	18	0	0	46
Master professionnel au professorat de l'enseignement secondaire (MPPES)	28	220	11	149	2	39	449
Master professionnel conception et Gestion des innovations pédagogiques (MCGIP)	0	0	0	0	3	12	15
Doctorat	2	17	6	23	7	26	81
TOTAL	597	1326	607	1195	828	1286	5839

Source : tableau réalisé à partir des données de la scolarité de l'ENS

L'accès à ces formations se fait en principe par concours en fonction des besoins exprimés par les ministères. Ces concours sont coorganisés par le MFP et l'ENS. Le principe est le suivant : le ministère concerné exprime ses besoins au niveau du MFP qui ouvre le concours, c'est-à-dire fixe le nombre de ceux et celles qui seront retenus et les conditions générales. Il reçoit les listes du ministère, qui élabore un arrêté fixant le nombre. L'ENS élabore les sujets, fait passer les concours avec la présence de responsables de la Fonction publique, corrige et publie la liste des admis. Cette modalité a son origine dans ce qu'on appelle les reclassements. Lorsqu'un fonctionnaire accède à un diplôme supérieur, il doit être reclassé, c'est-à-dire changer de grade et de rémunération. Dans le cadre de l'ajustement structurel, l'État, pour contrôler la masse salariale, a pris une disposition réglementaire qui veut que tout diplôme obtenu par un fonctionnaire, s'il n'a pas au préalable été candidat reçu à un concours de la fonction publique, ne soit pas reclassé.

C'est ce qui explique la variation des effectifs d'une année à l'autre ou l'absence totale d'apprenants dans certaines sections et certaines années. Ainsi, l'ENS n'est pas une institution qui fonctionne selon la règle universitaire qui veut qu'une faculté offre en permanence des formations. L'ENS fonctionne comme un prestataire de service pour les ministères. Entre 2017 et 2020, il y a eu des restructurations qui expliquent en partie l'absence de certains effectifs. En effet, le CAPES a été remplacé par le MPPES ; ce qui explique l'absence d'effectifs au CAPES à partir de 2018.

Le DAP/CEG a été remplacé par la licence professionnelle LPP/CEG ; ceci explique l'extinction des effectifs du DAP CEG à partir de 2018, et ne va pas sans poser des problèmes. En effet, le MES, qui utilise les professeurs de CEG, préfère que ces derniers soient formés en deux années (formule DAP/CEG), mais l'ENS, en se conformant aux critères du LMD, offre une licence professionnelle en trois ans en lieu et place du DAP/CEG. Du coup, le ministère s'oriente vers les autres universités pour passer des conventions afin que la formation des professeurs de CEG se fasse en deux années, particulièrement à l'Université de Tahoua et à l'Université de Zinder qui ont des Facultés de sciences de l'éducation.

Les formations qui se font sur concours ne le sont plus en réalité, dans la mesure où l'ENS accepte maintenant les inscriptions dites privées. Des candidats malheureux aux concours et d'autres encore peuvent payer leur inscription et accéder ainsi aux formations.

Il est à noter que tous ces problèmes feront l'objet d'une réforme, voulue par le gouvernement, à travers le projet LIRE financé par la Banque mondiale.

## 4.2. L'accès aux ressources numériques à

### l'ENS

Le tableau suivant présente les infrastructures disponibles à l'ENS de Niamey en termes d'équipement numérique.

**Tableau 22. Caractérisation des ressources informatiques à l'ENS**

ENS	Nombre d'ordinateurs à la disposition des étudiants	Âge du parc informatique	Présence d'un laboratoire informatique formel	Accès à internet au laboratoire	Accès à internet sans fil dans l'ENS
ENS Niamey – Université Abou-Moumouni	30	Plus de 10 ans	Oui	Non	Oui, mais connexion instable

Source : Enquête terrain menée par l'auteur entre mars et juillet 2021

---

Selon les données de terrain recueillies, les élèves maitres de l'ENS ne sont pas formés à l'intégration des TIC dans leur pratique enseignante. Ils reçoivent une initiation aux TIC dans le cadre du programme de formation initiale, mais ils n'ont pas d'occasions de réinvestir leurs apprentissages relatifs aux TIC en stage, puisqu'il n'y a pas de dispositif adapté pour un tel réinvestissement dans les établissements scolaires. Selon cette directrice d'études, il est nécessaire que des matériels adaptés soient mis à la disposition des élèves maitres.

Il est également à noter que l'ENS n'offre actuellement aucune formation à distance ou hybride (à distance et en présentiel).

## 4.3 L'intégration des enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion

Au Niger la politique genre se limite aux quotas de nomination de femmes aux postes de responsabilité. Ainsi, 30% des parlementaires doivent être des femmes et 25% des postes au niveaux des responsabilités dans l'administration centrale doivent être réservés aux femmes. C'est à cela que s'est limitée pour le moment les revendications des organisations féminines. Dans l'enseignement, les écoles et dans toute la vie sociale, le genre se limite à donner dans les statistiques le nombre des filles ou des femmes relativement à celui des garçons ou des hommes.

## 4.4 Le personnel formateur à l'ENS

L'ensemble du personnel enseignant de l'ENS est composé de 25 enseignants chercheurs permanents dont 04 sont des femmes. Il y a environ 85 vacataires qui sont recrutés par les départements au gré des besoins et de leur disponibilité. Le nombre des femmes est très minime dans cette catégorie de personnel également.

Selon les données de terrain recueillies, le personnel formateur n'a pas à utiliser un modèle standardisé pour élaborer leurs plans de cours, et ceux-ci ne sont pas examinés : le personnel formateur a une liberté individuelle d'organisation des cours.

Toujours selon les données de terrain, le personnel formateur est à l'aise avec les TIC, mais il serait pertinent que les apprentissages par rapport à ceux-ci soient vulgarisés à l'intention des élèves maitres.

### Conclusion de la section

La formation initiale du personnel enseignant des collèges au Niger a connu deux grandes périodes : 1971-2010 et 2010 à ce jour. Un des faits saillants de la première période est que la formation à l'ENS a été suspendue pendant une quinzaine d'années (1996 à 2010). La deuxième période a été marquée par le fait que l'ENS a plutôt fonctionné comme une prestataire répondant aux demandes spécifiques et ponctuelles de différents ministères. Par ailleurs, le nombre d'enseignant.e.s qui sortent de cette

---

institution est en deçà des besoins du système éducatif. On note également l'émergence de deux facultés des sciences de l'éducation (FSÉ) au cours des six dernières années, l'une à l'Université de Tahoua et l'autre à l'Université de Zinder. La contribution de ces nouvelles facultés à l'effectif d'enseignant.e.s de collège est toutefois relativement faible à ce jour. L'ENS demeure donc l'institution principale de formation du personnel enseignant de cet ordre d'enseignement. Il reste à espérer qu'elle va réussir à sortir de la dynamique exclusive de prestation sur demandes ponctuelles. Cela passera par un travail de fond, entre autres sur les contenus de formation et l'élaboration de programmes en bonne et due forme dont nous n'avons pas pu attester de l'existence. À propos des contenus, signalons pour terminer que l'audit organisationnel et pédagogique des ENI et de l'ENS en 2020 a mis en évidence l'absence de lien entre les contenus dispensés à l'ENS et les programmes scolaires.

---

# Section 5

La formation continue

---

## 5.1 Le dispositif institutionnel

### d'encadrement pédagogique de proximité

#### 5.1.1 Au primaire

Au Niger, la formation continue du personnel enseignant constitue une priorité, compte tenu du grand nombre de personnels enseignants recrutés sans formation initiale les qualifiant à l'enseignement et de la faiblesse du niveau des sortants des ENI. C'est le document de politique nationale de la formation initiale et continue du personnel enseignant du primaire (MEN, 2015) qui fixe les orientations et les modalités de ces formations. Selon ce document, la formation continue du personnel enseignant est assurée à travers trois dispositifs :

- L'encadrement et le contrôle pédagogiques du personnel enseignant (visites de classes et inspections);
- Les cellules d'animation pédagogique (CAPED) pour la formation continue et l'autoformation du personnel enseignant;
- Les ateliers et stages de formation diplômante pour le recyclage et le perfectionnement du personnel enseignant.

Pour la mise en œuvre de ces dispositifs, les directeurs d'écoles, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs et inspectrices sont appelés à jouer un rôle prépondérant. Pour assurer un bon encadrement pédagogique, un certain nombre de normes sont définies pour régir les missions des encadreurs pédagogiques (PSEF, 2013) :

- L'élaboration d'un manuel et d'un guide pour les directeurs d'écoles pour qu'ils soient en mesure d'assurer le suivi du personnel enseignant et leur apporter les appuis pédagogiques dont ils ont besoin ;
- La révision des normes pour les conseillers et conseillères pédagogiques (144 enseignants et enseignantes par conseiller ou conseillère, quel que soit le milieu) pour tenir compte de l'éloignement des écoles en milieu rural. L'objectif de cette révision est de s'assurer que chaque enseignant pourra bénéficier de 3 visites par an (on peut avoir recours au recrutement de personnel enseignant retraité pour renforcer les secteurs pédagogiques);
- Le développement d'outils de gestion et de suivi à l'attention des inspecteurs et inspectrices chefs de service pour leur permettre d'assurer un meilleur suivi de l'action des conseillers et conseillères pédagogiques, des directions d'écoles et du personnel enseignant relevant de leur circonscription.

Le CAPED occupe une place de choix dans le dispositif d'encadrement de proximité et de formation continue. On désigne sous le nom de CAPED une école choisie par le personnel enseignant pour son accessibilité, où le personnel enseignant d'une même entité pédagogique se rencontre pour se former. Par extension, le terme de CAPED désigne l'ensemble des participants au regroupement. Son fonctionnement repose sur des discussions et des échanges qui aboutissent à des propositions de mise en œuvre pour lesquelles le personnel enseignant sollicite l'avis des conseillers et conseillères pédagogiques chargés de l'encadrement (Chevalier et Adama, 2019). Lors des sessions de CAPED, des fiches didactiques sont élaborées en commun, souvent après des leçons simulées ou effectuées devant un groupe restreint d'élèves, et suivies d'un échange.

Au cours de ces dernières années, ces structures d'autoformation ont évolué. Les textes réglementaires prévoient deux réunions par an d'une durée de cinq jours (MEP, 2003). Leur budgétisation a été déconcentrée au niveau communal (transports, restauration, reprographie). Leur étendue géographique a été réduite, des distances de 30 km nécessitant autrefois des sessions de plusieurs jours pour tenir compte

des trajets. La durée et la fréquence des sessions varient alors (environ une journée par trimestre), avec des regroupements intermédiaires mensuels par école. Les regroupements par école sont communément appelés mini-CAPED. Ces mini-CAPED se déroulent pendant les congés ou les grandes vacances. Le nombre de participants est de l'ordre d'une quarantaine (pouvant donc tenir dans une salle de classe). On peut estimer à une dizaine par circonscription d'inspection de l'enseignement de base (IEB) le nombre de ces CAPED. Le suivi de ces différentes CAPED est assuré entre les conseillers et conseillères pédagogiques.

Pour la tenue des CAPED, les participants conviennent préalablement d'un thème avec le conseiller ou la conseillère pédagogique, qui participe à la réunion et en rend compte à l'inspecteur ou l'inspectrice. À ce titre, la DFIC donne des thèmes généraux desquels découlent les thèmes pris en charge lors des CAPED, thèmes qui tiennent compte des difficultés et des besoins d'accompagnement du personnel enseignant. À la fin de la CAPED, une synthèse des travaux est prévue, et un exemplaire est remis à chaque participant comme aide-mémoire à consulter par la suite. Les différentes synthèses constituent en elles-mêmes une véritable documentation au niveau de chaque école membre de la CAPED, à consulter régulièrement. Les conseillers pédagogiques et les inspecteurs et inspectrices sont chargés de faire les synthèses au niveau communal, puis la même chose se fait au niveau des régions.

Toutefois, l'encadrement pédagogique assuré par les acteurs de premier plan que sont les inspecteurs et inspectrices chefs de service, les conseillers et conseillères pédagogiques, les directions d'écoles, présente des insuffisances liées à la rareté des ressources financières et matérielles, et au fait que les directions d'école ignorent ou n'assument pas leur rôle et que les conseillers et conseillères et les inspecteurs et inspectrices vont de moins en moins sur le terrain.

Selon les statistiques de l'éducation (2016, 2018), les effectifs du personnel enseignant « sans aucune qualification d'enseignement » ont nettement diminué sur les deux années. Les mesures de formation continue (stages de 30 à 45 jours dans les ENI et formation IFADEM) ont contribué à obtenir ces résultats. Toutefois, des contrastes existent entre les différentes régions du pays.

**Tableau 24. Personnel enseignant du primaire sans qualification par région pour 2016 et 2018**

	2016			2018		
	Total enseignants	Aucune qualification d'enseignement	% sans aucune qualification d'enseignement	Total enseignants	Aucune qualification d'enseignement	% sans aucune qualification d'enseignement
Diffa	2986	948	32 %	2465	180	7 %
Dosso	9891	2641	27 %	9635	282	2,92 %
Tahoua	11 217	1564	14 %	10 915	645	5,90 %
Agadez	2909	257	9 %	3239	101	3,11 %
Tillabéry	13 106	845	6 %	11 823	1180	9,98 %
Maradi	12 560	797	6 %	12 799	426	3,3 %
Zinder	11 837	314	3 %	11 403	359	3,14 %
Niamey	7515	147	2 %	6717	50	0,74 %

Source : Statistiques de l'éducation de base (2016 et 2018)

Pour l'année 2016, les régions de Diffa, Dosso et Tahoua comptent d'importantes proportions de personnel enseignant du primaire non qualifié à l'enseignement, avec respectivement 32 %, 27 % et 14 %. La ville de Niamey, avec seulement 2 %, suivie de la région de Zinder, avec 3 %, sont les deux entités possédant moins de personnel enseignant sans aucune qualification. Pour l'année 2018, la situation est meilleure pour pratiquement toutes les régions. Toutefois, la région de Tillabéry, avec 9,98 %, celle de Diffa, avec 7 %, et celle de Tahoua, avec 5,90 %, sont les régions qui présentent toujours les plus grandes proportions de personnel enseignant non qualifié. Niamey est en passe d'éradiquer totalement le phénomène.

---

## 5.1.2 Au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire

Au secondaire, le dispositif institutionnel de formation continue comporte :

- La Direction de la formation initiale et continue (DEFIC) est chargée de veiller à la définition, à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation des politiques et stratégies nationales en matière de formation initiale et continue, superviser et coordonner l'accompagnement pédagogique au niveau du secondaire, Identifier les besoins en formation pédagogique initiale et continue des enseignants
- L'inspection pédagogique nationale (IPR) s'occupe de la formation continue des enseignants et des conseillers pédagogiques
- L'unité pédagogique des sciences et l'unité pédagogique des lettres et des sciences humaines regroupent plusieurs établissements. Elles devaient assurer la formation par les pairs.
- L'unité pédagogique disciplinaire se situe au niveau de l'établissement. Là ce sont les pairs qui se réunissent pour surtout s'entendre sur les progressions des leçons d'une même discipline et s'entraident au besoin.

## 5.2 Les principales initiatives de formation continue soutenues par les PTF internationaux : visées, publics, principales modalités

En plus des dispositifs présentés ci-dessus, les enseignants du primaire et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire bénéficient, pour leur formation continue, de deux importantes initiatives soutenues par des PTF internationaux du Niger : IFADEM et UTIFEN.

### 5.2.1 L'initiative de formation à distance des maîtres (IFADEM)

Lancée en 2016, avec l'appui technique et financier de l'AUF, IFADEM se présente sous la forme d'une autoformation assistée à distance (9 mois d'encadrement de proximité, ponctués par deux regroupements en présentiel). Les tuteurs et tutrices IFADEM sont des conseillers et conseillères pédagogiques, des superviseurs et superviseuses de la DFIC et des inspecteurs et inspectrices. Il s'agit d'une formation certificative. La certification finale se déroule dans les ENI.

L'obtention de trois évaluations (trois livrets IFADEM) vaut une admissibilité aux épreuves du CFEEN. Après les trois évaluations donnant lieu à l'admissibilité, une dernière étape, dite la partie pratique, est prévue sur le terrain, en situation de classe, pour finaliser le processus de certification.

En l'espace de quatre ans, la formation IFADEM a concerné quelques milliers de personnels enseignants contractuels, comme l'atteste le tableau 13.

**Tableau 25. Les cohortes des formations de type IFADEM**

Année	Cohorte
2014-2015	500
2016-2017	3177
2017-2018	3000
2018-2019	1000

La formation IFADEM a connu un tel succès que le MEP a décidé de poursuivre cette initiative sur fonds propres après la phase expérimentale de 2015.

### **5.2.2 Utilisation des technologies de l'information pour la formation des enseignants au Niger (UTIFEN)**

UTIFEN est une initiative lancée en 2018, avec l'appui technique et financier de l'AUF. Elle a consisté à former 1 939 enseignants du secondaire, 500 du primaire et 175 de la formation professionnelle et technique. L'initiative a été mise en œuvre dans une perspective de formation initiale. Le design du dispositif est schématiquement le suivant :

- 26 modules ont été conçus par une équipe composée d'acteurs éducatifs nigériens à l'intention des apprenants du primaire, du secondaire et de la formation professionnelle et technique.
- Ces modules sont intégrés sur un site conçu par l'Université de Montréal, partenaire du projet.
- Les modules sont intégrés dans une microcarte dans une clé USB afin que les élèves maitres puissent suivre leurs cours selon qu'ils disposent d'un Android, d'une tablette ou d'un ordinateur.
- 26 vidéos viennent illustrer chacun des cours.
- Des exercices d'autoévaluation sont intégrés dans chaque cours.
- Chaque apprenant insère sa carte, se connecte à la plateforme via internet et entre un mot de passe personnalisé.
- Le dispositif permet une interaction entre le site web hébergeant UTIFEN et le téléphone portable de l'utilisateur afin que son parcours de connexion et ses réponses aux jeux-questionnaires puissent être enregistrés.
- Une fois l'inscription validée, l'élève peut suivre son cours hors connexion. Il peut se connecter juste le temps que soient transmises ses réponses aux jeux-questionnaires.
- Des tuteurs et tutrices, essentiellement des conseillers et conseillères pédagogiques ou inspecteurs et inspectrices, assistent les élèves maitres pour réussir l'inscription et les regroupent chaque mois autour d'une fiche pour recenser les problèmes. Étaient prévus une ligne verte téléphonique et des messages personnalisés aux élèves maitres en fonction de leurs parcours, mais cette modalité basée sur l'intelligence artificielle n'a pas fonctionné.
- Le projet visait un effectif de 20 000 élèves maitres, dont 1939 pour l'enseignement secondaire. Dans la mise en œuvre, le MEP, qui avait le plus grand nombre au niveau des effectifs, n'a pas pu fournir à temps les listes des apprenants. Cependant, le MES a fourni la liste des 1939 apprenants convenus.

La formation proprement dite a duré 4 mois (suivis par les tuteurs et tutrices). Il devrait s'en suivre un examen que le Ministère devait organiser, car par un arrêté conjoint signé par les ministres de la Fonction publique et le ministre des Enseignements secondaires, ceux qui réussiraient l'examen UTIFEN sont considérés comme étant titulaires de la première partie du CAP/CEG, diplôme dédié à la formation continue (le DAP/CEG est quant à lui délivré par l'ENS de Niamey). La titularisation du personnel

---

enseignant intervient lorsque l'enseignant ou l'enseignante est inspecté sur le terrain, c'est-à-dire qu'il reçoit la visite d'un inspecteur ou inspectrice ou d'un conseiller ou conseillère pédagogique qui, après évaluation de ses aptitudes dans le cadre de la présentation d'une leçon dans une classe, lui délivrera une note égale ou supérieure à la moyenne. L'examen n'a pas encore eu lieu pour des questions budgétaires.

Cependant, durant l'année 2020, tout le personnel enseignant des collèges a été évalué. Cette évaluation a consisté à observer leur aptitude professionnelle en situation de classe. Les résultats obtenus, pas encore publiés au moment de l'élaboration de ce rapport, montrent que le personnel enseignant qui a suivi la formation UTIFEN a eu de meilleurs résultats en termes d'efficacité dans leur classe que les autres, y compris ceux qui sont formés à l'ENS ou ceux qui ont plusieurs années d'expérience.

---

# Conclusion et recommandations

---

Le Niger a une particularité qui l'empêche de progresser dans le développement professionnel du personnel enseignant : l'absence d'une politique enseignante. Il y a un héritage des cours normaux créés pour l'école coloniale, qui ont évolué en ENI avec différentes missions ponctuelles et différents programmes.

Si une politique enseignante est élaborée, elle devra nécessairement prendre en compte les orientations générales des finalités éducatives et la refonte des institutions de formation afin qu'elles forment du personnel enseignant professionnel.

Il sera aussi question de régler le statut du personnel enseignant, pour en faire une profession réservée à ceux et celles qui sont formés pour cela, une profession qui permet de faire carrière et de vivre décemment. Lorsqu'on regarde l'évolution des différentes transformations intervenues, on constate que la profession enseignante est extrêmement mal en point au Niger, pas uniquement parce que certains personnels sont sous-payés (contractuels), mais parce que n'importe qui peut devenir enseignant et venir côtoyer ceux dont l'enseignement constitue la profession, voire la vocation. Il arrive que, dans certains pays, on trouve des situations dans lesquelles on recrute aussi du personnel enseignant non professionnel. Une caractéristique du Niger est que le personnel enseignant non professionnel recruté ne connaît pas la langue qu'ils doivent enseigner à des enfants qui eux non plus ne connaissent pas cette langue. Il faudrait peut-être partir de cette image pour imaginer le chemin à parcourir.

Une réforme importante des ENI et de l'ENS devra prendre en charge :

- Une formation d'un corps des formateurs et formatrices ;
- Une harmonisation des programmes et de stages avec des moyens conséquents ;
- Un respect des calendriers des stages qui devront être suivis conjointement par le personnel formateur et les maîtres de stages dans les écoles avec des outils de suivi adaptés ;
- Pour le niveau universitaire, il est nécessaire d'harmoniser les formations dans les Facultés de sciences de l'éducation en offrant des programmes validés par les ministères ;
- Adopter un design avec un département fort en sciences de l'éducation et associer comme didacticiens les responsables des structures de suivi et d'encadrement du personnel enseignant sur le terrain ;
- Introduire dans la formation la techno-pédagogie et initier les futurs personnels enseignants à l'utilisation des données libres de droit pour préparer leurs cours.

Les nouvelles autorités découlant du changement intervenu en 2021, ont fusionné le Ministère de l'Enseignement Primaire et celui des enseignements secondaires en une seule entité portant le nom de Ministère de l'Éducation nationale. Plusieurs défis seront à surmonter. Le premier consiste à créer des conditions de collaboration entre les cadres issus des deux ministères. Les cadres du Ministère de l'enseignement primaire, depuis que les politiques d'ajustement leur ont donné plus de moyens que les autres secteurs, se voient comme les titulaires devant être aux différents postes de responsabilité. Or le

---

Ministre est un enseignant chercheur et le secrétaire général est issu de l'enseignement secondaire. Ces deux acteurs devront faire beaucoup d'efforts pour créer des équipes solidaires.

Le second défi concerne la nomination des cadres dans les régions. Il y a 8 directeurs régionaux de l'enseignement primaire et autant dans l'enseignement secondaire. Une seule direction verra le jour par fusion et un seul responsable animera les acteurs des deux anciennes entités.

---

## Liste des références

Chevalier, J-P., et Adama (2019). La formation initiale et continue au Niger. Note méthodologique. Mission APPRENDRE, AUF. Niamey, Niger.

Mallam Garba, M. et Seydou Hanafiou, H. (2010). Les Langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone : cas du Niger, Rapport d'étude-pays 2010, Ministère des Affaires étrangères et européennes, Agence française de Développement, Organisation Internationale de la Francophonie, Agence Universitaire de la Francophonie.

Mingat, A., Diallo, I. et Seydou, S. (2019, février). Rapport d'évaluation de la première phase du PSEF. Niamey : UNICEF.

Ministre de l'éducation de base 1 et de l'alphabétisation (2006). Arrêté n° 94 /MEB/A/DGEB/DFIC du 1 5 MAI 2006 Portant Création des écoles annexes

Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique (MEP/A/PLN/EC) ; ministère des Enseignements Secondaires (MES). Directions de la Formation Initiale et Continue (DFIC) MEP/A/PLN/EC et MES. (2020). Référentiel métier de l'enseignant

Ministère de l'Enseignement primaire de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique MEP/A/PLN/EC. (2018). Annuaire des statistiques de l'éducation : 2017-2018. Niamey : MEP/A/PLN/EC.

Ministère de l'Enseignement primaire de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique MEP/A/PLN/EC. (2016). Annuaire des statistiques de l'éducation : 2015-2016. Niamey : MEP/A/PLN/EC.

Ministère de l'Enseignement primaire de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique MEP/A/PLN/EC. (2016). Nouveau programme valide des écoles normales.

Ministère de l'Enseignement primaire de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique MEP/A/PLN/EC. (2013). Programme sectoriel de la formation et de l'éducation : 2014-2024. Niamey : MEP/A/PLN/EC.

Ministère de l'Enseignement primaire de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues nationales et de l'Éducation civique MEP/A/PLN/EC. (2011). Programmes d'études des écoles normales d'instituteurs et institutrices. Document de référence et de travail. Niamey : MEP/A/PLN/EC.

Ministère des enseignements secondaires, Direction de la formation initiale et continue (2018). Enquête.

Ministère de la fonction publique et du travail (2007). Loi N° 2007-26/ du 23 juillet 2007, portant Statut Général de la Fonction Publique de l'État.

PRODEC, LIRE (2020). Audit organisationnel et pédagogique des onze écoles normales d'instituteurs et institutrices et de l'École normale supérieure du Niger.

---

# Annexes

---

## Annexe 1. Référentiel des compétences en vigueur dans les ENI du Niger (tiré des programmes d'études des écoles normales d'instituteurs de 2011)

### (i) Les compétences du domaine de l'enseignement

- C1 : Planifier les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation dans les différentes disciplines et pour les différents niveaux du cycle de base 1.

La planification consiste à programmer globalement les différentes étapes des apprentissages et des évaluations selon une progression chronologique pour chacune des disciplines et pour chacun des domaines relevant de cette discipline. Dans ce contexte, elle se réfère aux programmes d'études en vigueur dans les établissements du cycle de base 1 et prend en compte les calendriers et rythmes scolaires. Pour planifier les activités, l'élève maître devra s'approprier les objectifs de toutes les disciplines et de tous les cours, ainsi que les contenus à mobiliser pour l'atteinte de ces objectifs. Il devra organiser la progression des apprentissages en tenant compte des liens entre les différentes composantes d'une même discipline et entre les disciplines enseignées dans le même cours. La planification doit en outre prendre en compte les caractéristiques des élèves, de la discipline ainsi que le volume horaire prescrit pour chaque discipline et à chaque niveau. La planification à long terme consiste à élaborer les grandes lignes du travail en classe, les stratégies d'enseignement-apprentissage à privilégier, les séquences didactiques à concevoir en fonction des objectifs et des contenus d'enseignement. La planification comprend aussi la prévision du matériel didactique de support nécessaire pour conduire les activités d'enseignement-apprentissage.

- C2 : Construire des séquences d'apprentissage dans les différentes disciplines et pour les différents niveaux du cycle de base 1 en tenant compte des caractéristiques des élèves et des objectifs.

La séquence est une unité d'apprentissage qui couvre une ou plusieurs séances/leçons. Elle se situe dans une planification globale impliquant des prérequis (acquis antérieurs à la séquence) et préparant l'élève à des apprentissages ultérieurs. Construire une séquence d'apprentissage, c'est donc organiser un ensemble d'activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation dans une discipline et à un niveau donné. Cette compétence couvre le domaine de la conception et de la production d'une séquence didactique (préparation de leçons).

- C3 : Mettre en œuvre et gérer les apprentissages en classe.

La mise en œuvre et la gestion des apprentissages en classe consistent à réaliser des activités dans un domaine déterminé selon des démarches pédagogiques appropriées, à évaluer les compétences installées chez les apprenants et au besoin à apporter les remédiations nécessaires aux difficultés observées. Cette mise en œuvre doit tenir compte des séquences d'apprentissage préalablement construites, des prérequis et des ressources pédagogiques disponibles, et implique une part d'interactions immédiates ou improvisées entre le personnel enseignant et les élèves et entre les élèves. Les stages pratiques et les exercices de simulation constituent des occasions d'expression et de développement de cette compétence.

- C4 : Évaluer les acquis des élèves et proposer des stratégies de remédiation en fonction des difficultés identifiées.

---

D'une manière générale, évaluer, c'est recueillir un ensemble d'informations pertinentes et les confronter à un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision. La nature de la décision à prendre par le personnel enseignant dépend de l'objet de l'évaluation et des objectifs d'apprentissage. En début d'année scolaire ou avant d'aborder un nouvel apprentissage, l'évaluation a pour fonction de juger si l'élève possède les acquis antérieurs nécessaires pour aborder ce nouvel apprentissage (fonction d'orientation). En cours d'apprentissage, elle vise à apporter les remédiations nécessaires aux difficultés observées (fonction de régulation). Au terme d'un cycle d'apprentissage ou lorsqu'un apprentissage est terminé, elle vise à certifier la maîtrise des compétences attendues (fonction de certification). Dans sa fonction d'orientation, l'évaluation a pour objet le contrôle des prérequis au nouvel apprentissage et peut déboucher éventuellement sur des décisions de remédiation ou de consolidation. Dans sa dimension formative, l'évaluation a trait aux acquisitions en cours. Elle permet de constater les progrès accomplis, mais aussi les difficultés rencontrées, et de décider des modalités appropriées pour la remédiation. L'évaluation certificative vise à juger de la maîtrise finale des compétences visées et de prendre des décisions importantes en termes de réussite ou d'échec. L'évaluation permet en outre au personnel enseignant de juger de la pertinence de son action.

(ii) Les compétences relatives à l'administration et à la gestion

- C5 : Gérer rationnellement les ressources humaines, financières et matérielles de l'établissement.

Il s'agit d'utiliser les ressources de manière optimale pour faire progresser les résultats des élèves. Il s'agit tout d'abord de connaître l'organisation pédagogique et administrative des écoles, et d'organiser au mieux les moyens dont on dispose dans son établissement pour obtenir la plus grande efficacité.

- C6 : Coopérer avec les acteurs de l'école (collègues, responsables administratifs et pédagogiques) et les différents partenaires en vue de l'atteinte des objectifs de l'école.

Il s'agit de développer des compétences en matière de travail en équipe dans le cadre des activités de l'école, notamment dans l'élaboration et la mise en œuvre des projets d'école. Ces projets visent à améliorer la qualité des apprentissages et la gestion administrative et pédagogique de l'établissement, conformément aux objectifs du système éducatif. Le projet d'établissement suppose un travail collaboratif, un cadre d'échange et un véritable partenariat associant des partenaires au sein de l'école et dans son environnement. Il suppose aussi un style de gestion sur les plans pédagogiques et administratifs obéissant au principe de la décentralisation.

(iii) Les compétences relatives à la maîtrise des contenus à enseigner au primaire

- C7 : S'exprimer avec clarté et correctement dans des situations de communication à l'oral et à l'écrit.

L'exigence de compétence linguistique doit s'appliquer aux particularités du travail enseignant, car on attend de celui-ci un usage professionnel de la langue. Le personnel enseignant joue un rôle de modèle et de référence auprès des jeunes élèves. Dans la langue parlée, il doit pouvoir distinguer le registre familier du registre soutenu et opérer le passage entre la langue parlée standard et la langue écrite standard afin d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Sa fonction consiste à évaluer et à corriger la langue de ses élèves en s'appuyant sur ce qu'ils connaissent déjà pour les amener progressivement à une maîtrise éclairée de la langue. Les termes utilisés par le personnel enseignant doivent être justes et ses explications compréhensibles. Il doit formuler des questions claires, donner des consignes précises tant sur le plan des contenus à enseigner que sur celui de la gestion de la classe.

L'exercice de cette compétence suppose de l'élève maître la maîtrise des contenus enseignés au cycle de base 1. Dans le contexte, trois sous-compétences seront développées à travers le programme de formation professionnelle :

- Lire des textes variés ;
- Écrire des textes variés ;
- Communiquer oralement.

---

Pour la maîtrise de ces sous-compétences, le formateur doit adopter une démarche qui privilégie les besoins identifiés chez leurs étudiants dans le domaine de la langue pour aboutir à une utilisation appropriée du code écrit et oral. Les composantes de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire, expression écrite et orale) ne doivent pas être enseignées comme des matières spécifiques, sans lien avec les besoins réels de communication des élèves maitres.

Les contenus ci-dessous sont des connaissances essentielles que l'élève maitre devra mobiliser dans l'exercice des différentes compétences du domaine de la langue. Leur enseignement pourrait se faire de manière spécifique à travers un horaire précis ou à travers la mise en place d'une compétence du domaine de la langue. L'enseignement des différents temps de conjugaison pourrait par exemple intervenir durant l'analyse ou la production des différents types de textes :

- Les constituants de la phrase ;
- Les types et formes de phrases ;
- La ponctuation ;
- Les fonctions syntaxiques ;
- Les accords dans la phrase ;
- Les temps de conjugaison.

● C8 : Mobiliser les concepts mathématiques de base dans la résolution des problèmes.

Il s'agit essentiellement de la consolidation des acquis des élèves maitres dans le domaine des mathématiques pour répondre aux besoins des élèves du primaire dans l'exercice de leur profession. La résolution de problèmes constitue une des activités centrales dans l'apprentissage des mathématiques. Les élèves maitres devront :

- Mettre en œuvre les différentes étapes de la démarche de résolution de problème (observation, expérimentation, conjecture...) et être capable de choisir les concepts mathématiques appropriés à une situation problème donnée ;
- Interpréter et produire, à l'oral ou à l'écrit, des messages combinant le langage courant et des éléments du langage mathématique : des diagrammes, des tableaux, des symboles, etc. ;
- Planifier, mettre en œuvre et évaluer des séquences et des séances de mathématiques à l'école primaire.

Pour la maîtrise des contenus à enseigner à l'école primaire et la préparation et mise en œuvre des séquences et séances en primaire, quatre composantes de la compétence ont été retenues dans ce programme de formation :

- Identifier et décrire les différents composants du programme de mathématiques du primaire ;
- Résoudre des problèmes mobilisant des connaissances mathématiques de base ;
- Mettre en œuvre une démarche de raisonnement logique et communiquer à l'aide du langage mathématique ;
- Créer des activités didactiques pertinentes au développement des compétences mathématiques propres aux différents domaines du programme du primaire.

- 
- C9 : Consolider ses acquis pour le développement des compétences de vie courante dans les activités d'éveil.

Les compétences sont des savoir-faire qui consistent à mobiliser les ressources pertinentes pour résoudre des problèmes ou effectuer des tâches complexes. Les compétences de vie courante constituent donc un sous-ensemble des compétences susceptibles d'être développées. Elles se caractérisent par le fait que les problèmes à résoudre ou les tâches complexes sont reconnus comme prioritaires pour le développement de la personne et pour assurer le développement durable d'une société dans un contexte donné. Les compétences de vie s'inscrivent principalement dans les domaines suivants : l'éducation sanitaire et nutritionnelle, l'éducation à l'environnement et l'éducation à la citoyenneté et à la paix. Les questions relatives aux droits de l'enfant, aux approches de genre, à l'éducation interculturelle et à l'éducation inclusive sont également prises en charge (MEP/A/PLN/EC, 2011).

Les compétences de vie courante peuvent être également développées dans des disciplines comme le français (à travers l'exploitation de certains thèmes) et les mathématiques (à travers le choix des situations problèmes). Elles se développent aussi à travers certains comportements exigés au sein de l'école. Le champ des activités d'éveil est un lieu privilégié pour développer certaines compétences de vie. Consolider les acquis des élèves maitres pour qu'ils puissent à leur tour construire et mettre en œuvre des séquences d'apprentissage portant sur les compétences de vie courante prescrites dans le programme d'éveil consiste donc à les sensibiliser à l'importance de celles-ci, et à les former sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être relatifs à chacune des compétences de vie courante.

Les programmes

Comme évoqué dans les programmes d'études des écoles normales d'octobre 2008, revus en juin 2011, la formation des élèves maitres est organisée à travers trois domaines études.

(i) Le domaine des contenus d'enseignement

Ce domaine est organisé autour des disciplines suivantes :

- Français;
- Mathématiques;
- Langues nationales;
- Arabe;
- EPS.

Plusieurs évaluations du niveau des acquis scolaires au cycle de base 1 font ressortir le faible niveau de compétence des élèves, quels que soient le niveau et la discipline considérés. La non-maitrise des compétences de base dans les domaines des mathématiques et des langues est le principal déterminant de l'échec scolaire des élèves. En plus, les résultats des élèves maitres aux tests d'entrée dans les ENI sont faibles, notamment en langue et mathématiques. Jusqu'à une date récente, il était même admis que les diplômés de l'ENI n'enseignaient pas mieux que ceux qui n'étaient pas formés. Cette situation trouve son explication dans le fait que durant toute la période où la priorité était l'accès à l'école et où l'important était d'avoir du personnel enseignant, quelle que soit sa qualité, pour accueillir les élèves dans les écoles, le redoublement et l'échec aux examens de fin d'années n'existaient pas dans les ENI. Les résultats aux examens étaient donc presque à 100 % un peu partout en dépit du faible niveau des élèves maitres. Or, présentement, dans les ENI, les élèves maitres n'ayant pas le niveau redoublent ou ne sont pas diplômés. Cela représente une amélioration importante pour la qualité du personnel enseignant mis à la disposition des écoles.

L'option choisie par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) est de renforcer les compétences des élèves maitres dans ces deux disciplines par leur prise en charge à travers les programmes de formation initiale. Ceux-ci mettront un accent particulier sur la maitrise de la langue d'enseignement. Le rapport à la langue doit se manifester à travers toutes les facettes de la formation professionnelle, d'où la nécessité

---

de mettre à profit toutes les disciplines enseignées à l'école normale pour installer des compétences dans le domaine de la langue. Dans la même lancée, les mémoires de fin d'études, depuis 2011, font partie intégrante de la formation initiale des instituteurs et institutrices adjoints. Ces mémoires portent essentiellement sur des thèmes d'intérêt pédagogique et permettent d'initier les élèves maitres à la recherche scientifique et de développer les compétences liées à la production et à la soutenance d'un mini mémoire de fin de cycle. Les professeurs de sociologie de l'éducation sont chargés de l'initiation à la recherche, et tout le personnel formateur des ENI participe à l'encadrement des mémoires.

(ii) Le domaine de l'enseignement

Ce domaine est organisé autour des disciplines suivantes :

- Psychopédagogie ;
- Pédagogie spéciale et pratique.

Les programmes de formation des écoles normales visent à préparer au métier d'enseignant, en dotant les élèves maitres de compétences nécessaires pour accomplir leur mission pédagogique. Pour cela, les compétences et les ressources qui s'intègrent dans ce projet sont clairement définies. Il s'agira par conséquent d'identifier les rôles et fonctions que le personnel enseignant devra exercer et les tâches qu'il devra exécuter dans la pratique du métier. Dans cette perspective, le processus de formation privilégie l'approche interdisciplinaire et les disciplines enseignées convergent vers un objectif unique, celui de doter l'élève maitre de compétences nécessaires pour faire classe.

En outre, la formation doit préparer les élèves maitres à analyser et à évaluer leurs activités d'enseignement et le processus d'apprentissage de leurs élèves dans la perspective de les améliorer. Elle vise également à outiller les élèves maitres pour une réflexion approfondie sur les problématiques abordées et à une interrogation permanente sur leurs pratiques de classes, ce qui explique la place faite aux pratiques réfléchies dans les programmes des écoles normales. Pour l'ensemble des compétences visées dans le domaine de l'enseignement, les contenus suivants sont abordés :

- Les programmes d'études du cycle de base 1 ;
- Les calendriers scolaires ;
- Les critères de sélection et d'organisation des contenus ;
- Les fondements de la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ;
- Les stratégies d'enseignement apprentissage et d'évaluation ;
- Les supports didactiques ;
- La planification annuelle, mensuelle et hebdomadaire des activités d'enseignement-apprentissage ;
- Les critères d'une bonne planification ;
- La planification pédagogique selon différentes perspectives (par compétences, par objectifs, par contenus) ;
- Les objectifs en éducation : niveaux et domaines de définition des objectifs ;
- Les taxonomies des objectifs pédagogiques ;
- Les critères de formulation des objectifs pédagogiques ;
- Les types d'objectifs : pré requis, maîtrise, etc. ;
- L'élaboration des tableaux de spécification ;
- La gestion de la classe et du temps scolaire ;
- L'organisation d'une séquence d'apprentissage ;
- Notion de situation d'apprentissage ;
- Techniques d'élaboration de situations d'apprentissage ;
- Les différentes théories de l'apprentissage (béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme, socioconstructivisme) ;
- La pédagogie différenciée ;
- La gestion du groupe classe ;
- L'organisation et gestion des classes multigrades ;
- La didactique des disciplines enseignées à l'école primaire ;
- Les caractéristiques et la motivation des élèves ;
- Les supports pédagogiques ;

- Motivation en classe : notion d'activités significatives ;
  - Exploitation des acquis antérieurs et des représentations des élèves pour préparer les nouveaux apprentissages ;
  - Conception et utilisation des supports pédagogiques ;
  - Techniques d'animation du groupe classe ;
  - Les différences interindividuelles dans l'apprentissage ;
  - Conception et utilisation de grille d'observation ;
  - L'évaluation pédagogique : ses fonctions (orientation, régulation, certification) ;
  - La planification de l'évaluation ;
  - L'élaboration des outils d'évaluation des différents domaines ;
  - L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs ;
  - La passation des épreuves ;
  - La correction des productions des élèves ;
  - Les critères et indicateurs d'évaluation
  - Le diagnostic et l'analyse des erreurs ;
  - Les dispositifs de remédiation ;
  - La planification du processus d'évaluation des acquis scolaires ;
  - L'analyse et l'interprétation des résultats : éléments de statistiques descriptives (tableaux de données, caractéristiques de tendance centrale et de dispersion, régression linéaire simple).
- (iii) Domaine de l'administration scolaire et la gestion

Le domaine de l'administration et de la gestion met l'accent sur la gestion rationnelle des ressources humaines, matérielles et financières de l'école pour un fonctionnement efficace de l'établissement. Ce domaine comporte les disciplines suivantes :

- Morale professionnelle et législation ;
- Sociologie de l'éducation.

Pour atteindre les objectifs assignés à ces disciplines, les contenus suivants sont enseignés aux élèves maîtres :

- Les documents administratifs de l'école ;
- La rédaction des documents administratifs ;
- La gestion des différents registres ;
- Les textes régissant la carrière du personnel enseignant ;
- L'obligation scolaire ;
- L'organisation du MEN ;
- Éléments de statistiques scolaires ;
- Rédaction des procès-verbaux de réception ;
- Élaboration des fiches de suivi de la gestion de stock ;
- Tenue des registres, fiches d'inventaires et d'immobilisation ;
- Le projet d'établissement : approche partenariale, conception, mise en œuvre et suivi évaluation ;
- Élaboration et suivi de l'exécution budgétaire ;
- Gestion partenariale de l'école : les différents partenaires de l'école ; notion de partenariat ; les textes règlementant le partenariat (LOSEN, COGES, décentralisation) ; gestion participative de l'école ;
- Mobilisation des partenaires ;
- Communication avec les partenaires ;
- La gestion participative de l'école.



## Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel

État des lieux des institutions et programmes de formation  
initiale du personnel enseignant du primaire et du premier  
cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation  
continue dans la région du Sahel

Niger

Dans le cadre de son appui aux états membres de la région du Sahel, l'UNESCO met en œuvre le projet **Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel** financé par l'Union européenne. Le projet comprend trois axes : i) l'amélioration de la gouvernance et de la gestion du personnel enseignant ; ii) la formation initiale renforcée et plus inclusive du personnel enseignant ainsi que son développement professionnel continu, et iii) le renforcement des capacités à concevoir, mettre en œuvre, suivre et évaluer les réformes curriculaires en vue d'un alignement systémique. Les deux premiers volets sont portés par le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest (Sahel), et le troisième par le Bureau International d'Éducation de l'UNESCO.