

# Niger

DATA MUST SPEAK

Comprendre les facteurs de  
performance des écoles nigériennes

## UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective (UNICEF Innocenti) examine les questions d'importance majeure pour les enfants, qu'elles soient actuelles ou émergentes. Il promeut le changement par le biais de la recherche et de la prospective sur un large éventail de problématiques relatives aux droits de l'enfant, en suscitant un discours mondial et en impliquant activement les jeunes dans son travail.

UNICEF Innocenti fournit aux leaders d'opinion et aux décideurs les éléments de preuve dont ils ont besoin pour bâtir un monde meilleur et plus sûr pour les enfants. Il entreprend des recherches sur les problématiques actuelles et émergentes en utilisant des données primaires et secondaires qui reflètent la voix des enfants et des familles concernées. Notre bureau, qui a recours à la prospective pour concevoir le programme d'action en faveur des enfants, s'appuie pour ce faire sur des tours d'horizon prospectifs, l'analyse des tendances et l'élaboration de scénarios. Notre objectif est de constituer une bibliothèque diversifiée et évolutive de rapports, d'analyses et de documents d'orientation de haut niveau, ainsi que de proposer une plateforme de débat et de plaidoyer pour un large éventail de questions relatives aux droits de l'enfant.

UNICEF Innocenti vise à apporter à chaque enfant des réponses à ses préoccupations les plus pressantes. Les résultats, les interprétations et les conclusions exprimés dans ce document n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF. Cette publication a été examinée par un comité de lecture composé à la fois de personnel de l'UNICEF et d'experts extérieurs.

Des extraits de cette publication peuvent être librement reproduits à condition qu'il soit fait mention de la source. Les demandes d'autorisation concernant l'utilisation d'extraits plus longs ou de l'intégralité de la publication doivent être adressées à l'Unité des communications : [researchpublications@unicef.org](mailto:researchpublications@unicef.org)

Tout extrait de cette publication peut être librement reproduit sous réserve d'être accompagné de la référence suivante :

UNICEF Innocenti et Ministère de l'éducation nationale du Niger, *Data Must Speak : Comprendre les facteurs de performance des écoles nigériennes*. UNICEF Innocenti, Florence (Italie), 2023.

### **Pour nous contacter :**

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective

UNICEF HQ | Via degli Alfani 58

50121 Florence

Italie

Tél. : +39 05 520 330

[researchpublications@unicef.org](mailto:researchpublications@unicef.org)

[www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)

@UNICEFInnocenti sur Twitter, LinkedIn, Facebook, Instagram et YouTube

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2023

Photo de couverture : PHOTOS © UNICEF/UN0535929/Dejongh

DATA MUST SPEAK

# Comprendre les facteurs de performance des écoles nigériennes



# Remerciements

La recherche Data Must Speak (en français « les données doivent parler », ou DMS) au Niger est le fruit d'un travail de collaboration entre le Ministère de l'éducation nationale (MEN), le bureau de l'UNICEF au Niger, le Centre mondial de la recherche et de la prospective UNICEF Innocenti et les partenaires clés du secteur de l'éducation au Niger.

Ce rapport a été rédigé par l'équipe technique du MEN et les chercheurs de l'UNICEF Innocenti : Mahaman Djibo (Directeur des statistiques et de la promotion de l'informatique, MEN), Mahamadou Marafa Agada (Chef de division de la Direction des statistiques et de la promotion de l'informatique, MEN), Komlan Nouwokpo Samati (bureau de l'UNICEF au Niger), Alexis Le Nestour (UNICEF Innocenti), ainsi que l'ensemble des membres de l'équipe technique nationale ayant participé à la rédaction du présent rapport, dont la liste est jointe en annexe 6.

Les auteurs remercient les collègues du bureau de pays de l'UNICEF au Niger, qui ont fourni un appui et des contributions fondamentales pour le bon déroulement de cette recherche, notamment : Nathalie Hamoudi, Représentante adjointe, Patricia Safi Lombo, Chef de la section de l'éducation, Rokia Touré, Spécialiste de l'éducation, Sani Sabi Bangana, Consultant en éducation en situation d'urgence, ainsi que l'ensemble des collègues de la section Éducation.

Les auteurs remercient également Renaud Comba et Jessica Bergmann, qui supervisent la mise en œuvre de la recherche ; Kevin Clidoro, qui a contribué à la finalisation de ce rapport ; les collègues de l'administration et de la communication pour leur soutien inestimable ; et Matt Brossard, pour sa direction générale de la recherche DMS et de la section Éducation (READ) de l'UNICEF Innocenti.

La recherche DMS au Niger a été rendue possible grâce au soutien financier du Partenariat mondial pour l'éducation/Centre de recherches pour le développement international dans le cadre de l'initiative de partage de connaissances et d'innovations (de l'anglais Knowledge and Innovation Exchange, ou KIX).

Mise en œuvre dans 13 autres pays, la recherche DMS bénéficie de financements provenant d'une coalition de bailleurs de fonds : le programme KIX du Partenariat mondial pour l'éducation/Centre de recherches pour le développement international, la Fondation Hewlett, la Fondation Jacobs, l'Agence norvégienne de coopération pour le développement, l'initiative Schools2030 et le Fonds thématique de l'UNICEF pour l'éducation.

Une relecture technique de ce rapport a été réalisée par Stanislas Honkuy (Spécialiste de l'éducation à la Banque mondiale) et Eloi Mauratille (Spécialiste de l'éducation, Union européenne).

## Coalition de donateurs de la recherche Data Must Speak :





$$\begin{array}{r} 205 \\ + 91 \\ \hline = 296 \end{array}$$

3  
1

# Table des matières

<b>Sigles et abréviations</b>	9
<b>Résumé</b>	10-13
<b>Introduction</b>	14
1. Présentation de la recherche DMS : phases et objectifs	16
2. Présentation du système éducatif nigérien	17
3. Défis rencontrés par le système éducatif nigérien	17
A. Capacité d'accueil et accès en première année du primaire	17
B. Qualité de l'éducation	19
<b>Données et statistiques descriptives</b>	20
1. Bases de données	21
2. Statistiques descriptives	21
A. Variables de performance	21
B. Variables contextuelles et intrants scolaires	26
<b>Résultats des modélisations économétriques</b>	32
Méthodologie de modélisation des facteurs de performance	33
1. Résultats au niveau des élèves	34
2. Résultats au niveau des enseignants et des directeurs	36
3. Résultats au niveau de la classe	36
4. Résultats au niveau des intrants scolaires et des infrastructures	37
5. Résultats au niveau des écoles	37
<b>Recommandations en matière de politiques éducatives</b>	38
<b>Conclusion</b>	42
<b>Annexes</b>	44
<b>Références</b>	55





# Sigles et abréviations

BEPC	Brevet d'études du premier cycle de l'enseignement secondaire
CAPED	Cellule d'animation pédagogique
CFEEN	Certificat de fin d'études d'école normale
CGDES	Comité de gestion décentralisée des établissements scolaires
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie
DMS	Data Must Speak
DREN	Direction régionale de l'éducation nationale
DSPI	Direction des statistiques et de la promotion de l'informatique
INS	Institut national de la statistique
MEN	Ministère de l'éducation nationale
ODD	Objectifs de développement durable
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PDES	Plan de développement économique et social
PSEF	Programme sectoriel de l'éducation et de la formation
PTSEF	Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance



## Résumé exécutif

# Résumé exécutif

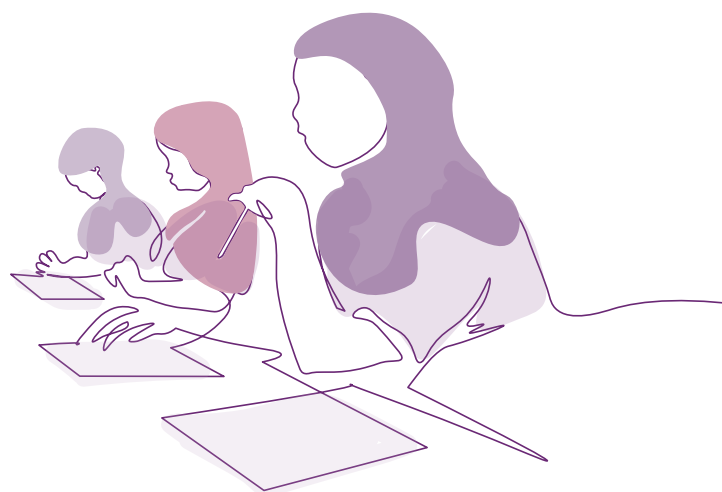
Le Niger a élaboré un Plan de développement économique et social (PDES) aligné sur les objectifs de développement durable (ODD), en particulier la cible 4.1 qui vise, d'ici à 2030, à faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit et de qualité, qui débouche sur un apprentissage véritablement utile. Ce Plan traduit ces objectifs internationaux en des actions concrètes adaptées au contexte national du Niger. Après avoir achevé la première phase de mise en œuvre du Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF 2014-2024) et la mise en œuvre d'un plan de transition couvrant la période 2020-2023, le Niger a entrepris de mettre à jour son diagnostic sectoriel de l'éducation afin d'élaborer un nouveau programme sectoriel de l'éducation conforme au PDES (2022-2026).

Pour faire face aux défis auxquels son système éducatif est confronté, le Niger a besoin, outre une analyse sectorielle classique, d'approfondir l'analyse des données existantes afin de trouver des solutions innovantes. Pour y parvenir, le Niger a sollicité l'appui de l'UNICEF dans le cadre de la recherche Data Must Speak (DMS). Cette initiative permet l'élaboration des tableaux de bord et l'identification des pratiques et des comportements modèles positifs dans les écoles nigériennes.

La première étape de la recherche DMS consiste à mobiliser, fusionner et analyser les données administratives afin d'identifier les facteurs contextuels et les ressources qui influencent les performances des écoles nigériennes. Le présent rapport présente la synthèse de l'analyse des données, en particulier celles issues du système

d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE) de 2015-2019, de l'évaluation nationale de 2018 et du Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) de la Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) de 2019.

Le secteur de l'éducation fait face à de nombreux défis au Niger, qui sont notamment liés à : i) l'accès à la scolarité – 25 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés ; ii) la rétention scolaire – 39 % des élèves n'accèdent pas à la dernière année du primaire, ce qui reflète un fort taux d'abandon avant la fin du cycle primaire ; iii) la sécurité – l'insécurité autour du lac Tchad et dans la zone des trois frontières nuit à la scolarisation des enfants nigériens. En termes qualitatifs, entre 2014 et 2019, les élèves nigériens ont fait des progrès relativement significatifs en calcul et lecture en début de cycle (CP) et en fin de cycle (CM2), mais les résultats scolaires demeurent assez faibles.



En utilisant le taux de promotion des élèves entre les différentes classes et le taux de transition du primaire au collège, la modélisation des facteurs qui influencent la performance des écoles au Niger a permis de découvrir des associations qui offrent des pistes de réflexion intéressantes pour l'élaboration de politiques éducatives au Niger. On peut notamment citer les aspects suivants :



Les grandes tailles de classe compromettent la réussite des élèves, tout comme les fortes disparités observées dans le déploiement des enseignants. Recruter plus d'enseignants et s'assurer qu'ils sont déployés dans les zones en tension pourrait favoriser la réussite des élèves.



La réussite des filles est associée à la présence de femmes enseignantes ou directrices dans leur école. Étant donné qu'il y a peu d'enseignantes et de directrices en milieu rural et que les filles ont plus de difficultés que les garçons dans ces régions, il serait souhaitable de renforcer la présence des femmes dans les écoles rurales.



Les modèles ont révélé une association positive entre la possession de manuels de français et de mathématiques et le taux de promotion. La distribution d'un manuel par élève permettrait de réaliser des progrès importants et de contribuer à l'amélioration des performances scolaires des élèves nigériens.



Les filles enregistrent de meilleurs taux de promotion en classe supérieure quand leur école est dotée de latrines. Plus d'efforts sont nécessaires en milieu rural, où moins de la moitié des élèves fréquentent une école dotée de latrines.



La présence de Comités de gestion décentralisée des établissements scolaires (CGDES) dans les écoles est corrélée de manière positive avec le taux de promotion. Les initiatives en cours au Niger, notamment les activités menées par divers partenaires<sup>1</sup> pour améliorer l'apprentissage et la scolarisation des jeunes filles dans le cadre de formations et de services d'accompagnement soutenus par le CGDES, méritent d'être poursuivies.

<sup>1</sup> La coopération japonaise et l'UNICEF soutiennent le Ministère de l'éducation par l'intermédiaire de la Direction d'appui à la gestion des établissements scolaires en formant et en aidant les CGDES à améliorer l'apprentissage et la scolarisation des filles.



Les séances de travail organisées dans le cadre des cellules d'animation pédagogique (CAPED) sont associées à de meilleurs taux de promotion. Il est souhaitable que les inspections pédagogiques s'assurent que toutes les écoles du Niger bénéficient des séances de travail des CAPED.

Cette première phase de la recherche Data Must Speak au Niger permet de présenter le système éducatif et de préparer la deuxième étape de la recherche, qui consiste à identifier les écoles modèles positives en se fondant sur les données. Ces efforts seront complétés par la collecte de données quantitatives et qualitatives sur les pratiques et comportements modèles positifs observés dans un échantillon d'écoles en vue de comparer les écoles modèles positives et les autres écoles lors de la troisième étape de la recherche. Enfin, la dernière étape de la recherche consistera à identifier des leviers permettant de mettre à l'échelle les bonnes pratiques et comportements identifiés dans les écoles modèles positives au Niger.



© UNICEF/UN0443399/DeJongh



# 1. Introduction

# Introduction

Afin de concrétiser la réalisation des ODD d'ici à 2030, le Niger s'est lancé dans l'élaboration d'un nouveau PDES (Ministère du plan, 2022) couvrant la période 2022-2026. L'analyse globale du PDES souligne l'enjeu essentiel que constitue le « développement accéléré du capital humain, à travers principalement l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation ; le développement de la recherche ; l'adéquation de l'offre de formation aux besoins du marché de l'emploi ». Pour relever les défis auxquels le Niger doit faire face, le premier axe stratégique a prévu « l'amélioration de l'accès équitable à l'éducation et à une formation de qualité » (Ministère du plan, 2022).

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, les orientations majeures envisagées par le PDES portent sur :

- La construction des infrastructures scolaires ;
- La disponibilité d'enseignants qualifiés ;
- L'amélioration de la qualité de l'éducation ;
- La mise en place de dispositifs de pilotage de base (concernant la carte scolaire, la qualité et la disponibilité des statistiques relatives à l'éducation, l'orientation scolaire et la gestion des ressources humaines).

Afin de mettre en œuvre ces orientations, le Niger a entamé un processus de révision de son PSEF pour 2014-2024 (MEN, 2013). L'objectif est de permettre à la population d'acquérir plus facilement les connaissances, les compétences et les valeurs nécessaires pour améliorer ses conditions de vie et assurer un développement durable, en appliquant les effets spécifiques suivants :

- L'accès aux services éducatifs et aux formations est amélioré ;

- La qualité de l'éducation et de la formation est améliorée ;
- La gestion et le pilotage du système éducatif sont améliorés.

L'évaluation de la mise en œuvre de la première phase du PSEF en 2019 a permis de mettre en exergue plusieurs défis externes et internes qui touchent le système éducatif nigérien, notamment la forte croissance démographique, les problèmes liés à la sécurité, la sécheresse, l'insécurité alimentaire ou encore les grèves des enseignants. De plus, les indicateurs de scolarisation restent encore assez faibles ; l'accès universel à la scolarité n'est toujours pas réalisé et des taux de redoublement et d'abandon élevés persistent. L'espérance de vie scolaire n'est ainsi que de six ans.

Par ailleurs, le pays s'est engagé dans un processus de décentralisation qui prévoit une gestion plus locale des écoles et une participation accrue des communautés dans la gestion des écoles, à travers notamment l'élaboration et le suivi des plans d'action des écoles.

Pour gérer au mieux ces enjeux, le Niger doit trouver des moyens innovants qui lui permettront d'atteindre les objectifs fixés tant dans le PDES que dans le PSEF. C'est dans ce cadre que le Niger a sollicité l'appui de l'UNICEF pour la mise en œuvre de la recherche DMS, dont l'objectif principal est d'accroître la responsabilité des acteurs et des gestionnaires du système éducatif et de renforcer la participation des communautés à travers l'établissement et l'utilisation durable de processus et d'outils de retour d'informations et de suivi au niveau des écoles.

En 2018, le Niger a été l'un des premiers pays de la sous-région ouest-africaine à participer à l'initiative DMS en élaborant des tableaux de bord pour les écoles primaires et les

établissements secondaires. La composante de recherche DMS sur les modèles positifs a démarré au cours de l'année 2021, en vue de fusionner et d'analyser les données administratives existantes en coopération avec l'équipe technique nationale mise en place par le Ministère.

dont elles disposent et du contexte dans lequel elles évoluent. Ces écoles qui font figure d'exception sont qualifiées de modèles positifs, et leurs meilleurs résultats sont généralement favorisés par des pratiques et des comportements spécifiques, soit au sein de l'école (pratiques de gestion scolaire, approches pédagogiques, etc.), soit en lien avec l'école (par exemple, participation des parents et de la communauté).



## 1. Présentation de la recherche DMS : phases et objectifs

La mise en œuvre de la recherche DMS en collaboration avec le MEN du Niger s'inscrit dans un contexte global d'amélioration de l'utilisation des données et de prise de décisions fondées sur des données probantes tant au niveau central que décentralisé. La recherche DMS se fonde sur une observation commune à tous les systèmes éducatifs, à savoir qu'il existe des écoles qui obtiennent des résultats exceptionnels au regard des ressources

La recherche DMS s'efforce d'identifier dans chaque pays participant ces pratiques et ces comportements modèles positifs afin de les déployer à grande échelle. Cette recherche se décompose en cinq étapes et prévoit des analyses documentaires à chaque étape, comme l'illustre l'image ci-dessous.

L'objectif général du présent rapport de l'étape 1 de la recherche est d'identifier les facteurs de performance des écoles nigériennes. Cette performance est mesurée en fonction des moyens dont disposent les écoles et du contexte dans lequel elles opèrent.

**Figure 1 : Étapes de la recherche Data Must Speak au Niger**





## 2. Présentation du système éducatif nigérien

Au Niger, la scolarité est obligatoire de 6 à 16 ans. L'éducation de base comprend l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire (également appelé le cycle primaire) et l'enseignement secondaire général, scindé en premier et deuxième cycle du secondaire général. Chaque cycle est sanctionné par un examen, à l'exception du cycle primaire dont l'examen de fin de cycle a été remplacé par une certification de niveau qui dépend de la moyenne annuelle de l'élève en CM2. Les examens de fin de cycle des premier et deuxième cycles du secondaire sont respectivement le brevet d'études du premier cycle (BEPC) et le baccalauréat.

Le cycle primaire dure six ans et la tranche d'âge de la scolarité va de 6 à 11 ans. Il est organisé en trois sous-cycles de deux ans chacun : les cours préparatoires (CI et CP2), les cours élémentaires (CE1 et CE2) et les cours moyens (CM1 et CM2) (voir **tableau 1**).

**Tableau 1** : Les différents niveaux d'enseignement du système éducatif nigérien

Âge	Niveau d'enseignement	Classe	Examen
3-5	Préscolaire		
6	Primaire	CP1	
7		CP2	
8		CE1	
9		CE2	
10		CM1	
11		CM2	CEPE
12	Secondaire	6 <sup>e</sup>	
13		5 <sup>e</sup>	
14		4 <sup>e</sup>	
15		3 <sup>e</sup>	BEPC
16		Seconde	
17		Première	
18	Terminale	Baccalauréat	
19-23	Supérieur		

## 3. Défis rencontrés par le système éducatif nigérien

Le Niger est confronté à plusieurs défis en matière de scolarisation, surtout concernant l'accès universel à l'éducation, la rétention, l'achèvement et l'acquisition par les élèves des compétences nécessaires en fin de cycle primaire. Cette partie du rapport décrit les statistiques issues des annuaires et du rapport de l'évaluation internationale standardisée du PASEC 2019.

### A. Capacité d'accueil et accès en première année du primaire

Le taux brut de scolarisation, qui mesure la capacité d'accueil d'un système éducatif, a légèrement reculé au cours des dernières années, passant de 73 % à 68,31 % de 2019-2020 à 2020-2021. Les données ci-dessous (voir **tableau 2**) montrent que seule la région de Niamey, qui présente un taux brut de scolarisation supérieur à 100 %<sup>2</sup>, a la capacité d'accueillir l'ensemble des enfants en âge de fréquenter l'école. L'analyse du taux brut de scolarisation reflète des disparités liées aux genres et à la situation géographique. Les taux bruts de scolarisation les plus faibles sont observés dans les régions de Tahoua, de Diffa et de Tillabéri, des zones touchées par l'insécurité ces dernières années, et les taux les plus élevés sont observés dans les régions de Niamey, Agadez et Maradi.

Tous les élèves nigériens n'ont pas encore accès à une scolarisation primaire universelle. D'après les données extraites de l'annuaire statistique 2020-2021 présentées dans le tableau 2, trois enfants nigériens sur quatre ont été admis en première année (CI) de l'éducation de base (primaire), avec un taux d'admission plus élevé chez les garçons que chez les filles. On observe des disparités assez importantes entre les régions. Ainsi, si les régions de Niamey et d'Agadez affichent un taux supérieur à 100 %, ce n'est pas le cas pour les autres régions. Les taux les plus faibles sont enregistrés dans les régions de Zinder, de Tillabéri et de Tahoua.

<sup>2</sup> Le taux brut de scolarisation est calculé en rapportant le nombre total d'élèves scolarisés (indépendamment de leur âge) dans un cycle donné au nombre d'enfants (scolarisés ou non) en âge de fréquenter ce cycle. Ce taux peut donc être supérieur à 100 % lorsque certains enfants scolarisés n'ont pas l'âge prévu pour le cycle, par exemple en cas d'entrée tardive en première année ou de redoublement.







Parmi les enfants âgés de 12 ans, 61 % sont admis en dernière année du primaire. De manière générale, les garçons accèdent davantage à la dernière année que les filles (65,2 % contre 56,73 %), mais la situation est inversée dans plusieurs régions (Agadez, Niamey, Tillabéri). L'admission en dernière année du primaire varie énormément d'une région à une autre. Dans la capitale, la plupart des élèves sont admis en dernière année, mais il n'en est pas de même dans toutes les régions du pays. La moyenne nationale est tirée vers le haut essentiellement par les bons résultats des régions de Niamey

et Maradi. Hormis ces deux régions, le taux d'achèvement se situe entre 50 % et 60 %, avec les taux les plus faibles observés à Diffa et à Zinder.

Ces analyses mettent en évidence les problèmes d'accès à l'éducation (25 % des enfants n'accèdent pas à la première année de scolarisation) et de rétention scolaire (39 % d'élèves n'accèdent pas à la dernière année du primaire, ce qui reflète un fort taux d'abandon avant la fin du cycle primaire) qui existent au Niger.

**Tableau 2 : Taux brut d'admission en première année, taux brut de scolarisation et taux brut d'admission en dernière année du primaire pour l'année scolaire 2020-2021**

	Taux brut d'admission en première année			Taux brut de scolarisation			Taux brut d'admission en dernière année		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
<b>Agadez</b>	100,06 %	100,53 %	100,29 %	84,21 %	84,55 %	84,38 %	58,17 %	60,21 %	59,15 %
<b>Diffa</b>	75,83 %	86,49 %	80,87 %	53,15 %	61,60 %	57,21 %	32,81 %	38,62 %	35,62 %
<b>Dosso</b>	77,02 %	67,57 %	72,27 %	79,62 %	67,51 %	73,54 %	73,97 %	62,06 %	68,00 %
<b>Maradi</b>	85,88 %	74,63 %	80,22 %	83,58 %	67,71 %	75,60 %	83,33 %	63,52 %	73,37 %
<b>Niamey</b>	123,01 %	125,38 %	124,18 %	116,18 %	120,95 %	118,55 %	100,14 %	110,49 %	105,29 %
<b>Tahoua</b>	74,61 %	59,31 %	67,03 %	70,89 %	52,58 %	61,82 %	66,39 %	44,70 %	55,64 %
<b>Tillabéri</b>	66,79 %	66,18 %	66,49 %	59,38 %	58,97 %	59,18 %	53,75 %	56,23 %	55,00 %
<b>Zinder</b>	65,90 %	66,69 %	66,29 %	57,44 %	56,51 %	56,98 %	47,19 %	45,98 %	46,59 %
<b>Niger</b>	77,65 %	71,82 %	74,74 %	72,21 %	64,37 %	68,31 %	65,20 %	56,73 %	60,99 %

	Garçons, 100-130%		Garçons, 50-99%		Garçons, 0-49%
	Filles, 100-130%		Filles, 50-99%		Filles, 0-49%

Source : Annuaire statistique 2020-2021

## B. Qualité de l'éducation

Le Niger a fait des progrès considérables en matière de qualité de l'éducation, qui ont été relevés par la dernière évaluation PASEC en 2019 (PASEC, 2020), par rapport à l'évaluation PASEC de 2014 (PASEC, 2015), comme le montre le **tableau 3** ci-dessous.

Les résultats de l'évaluation des élèves en classe de CP indiquent que le Niger a connu une augmentation d'environ 35 points de pourcentage pour les élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences en lecture et une augmentation de plus de 40 points de pourcentage pour ceux ayant atteint le seuil suffisant de compétences en calcul. De même, en fin de cycle primaire, le Niger a gagné 21,5 points et 15 points respectivement en ce qui concerne les compétences en lecture et en calcul. Ces performances montrent que les différentes politiques menées par le MEN depuis 2014 ont porté leurs fruits. Bien que cette progression soit encourageante pour le système éducatif du Niger, il convient de noter que les acquis scolaires des élèves restent faibles. Le pays s'est en effet placé à la 10<sup>e</sup> place du classement relatif aux acquis scolaires en fin de scolarité, sur les 14 pays ayant participé au PASEC.

Les enseignants constituent un élément essentiel de tout système éducatif.

L'évaluation PASEC 2019 s'est également intéressée à la qualité des enseignants au sein des pays participants. Selon cette évaluation, 42,7 % des enseignants du Niger ont une bonne maîtrise de la compréhension de l'écrit ; ce pourcentage s'élève en moyenne à 52 % pour l'ensemble des pays participants. En d'autres termes, plus de la moitié des enseignants au Niger ne maîtrisent pas la compréhension de l'écrit et ont besoin de sessions de renforcement des capacités.

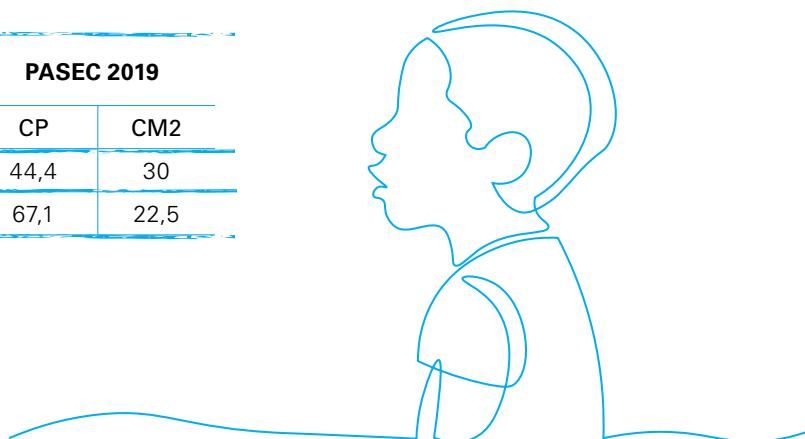
En mathématique, 22,1 % des enseignants font état de « capacités à résoudre des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'un raisonnement s'appuyant sur une analyse approfondie de la situation et pouvant impliquer de manipuler des inconnues (par exemple dans les problèmes de partages inégaux) » (PASEC, 2020).

De manière générale, la capacité des enseignants du Niger se situe en dessous de la moyenne globale des différents pays participant à l'évaluation PASEC 2019, tant en compréhension écrite et orale qu'en mathématiques. Pour remédier à cette situation, le Niger a engagé des réformes du système de formation des enseignants, notamment dans les différentes écoles normales d'instituteurs du pays, ainsi que du système d'encadrement pédagogique par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques.

**Tableau 3** : Pourcentage d'élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétences en lecture et en mathématiques

Compétences	PASEC 2014		PASEC 2019	
	CP	CM2	CP	CM2
Lecture	9,8	8,5	44,4	30
Mathématiques	27,8	7,6	67,1	22,5

Source : Rapports PASEC de 2014 et 2019





## 2. Données et statistiques descriptives

# Données et statistiques descriptives

## 1. Bases de données

Les analyses quantitatives menées par le MEN du Niger et l'UNICEF s'appuient sur les données issues du SIGE sur une période de cinq ans (de 2014-2015 à 2018-2019). Bien que les données de 2020-2021 soient disponibles, il n'a pas été possible de les utiliser, car elles n'ont pas été collectées au niveau des établissements et le calcul des indicateurs de performance retenus (taux de promotion et taux de transition en 6<sup>e</sup>) se fait sur deux années consécutives. Les données de l'évaluation nationale de 2018 et les données de l'évaluation internationale du PASEC 2019 ont aussi été utilisées pour compléter les données du SIGE.

Le processus de collecte des données du SIGE, les informations contenues dans les bases de données, les limites des informations contenues et le processus de création de la base pour l'analyse quantitative sont décrits plus en détail en annexes.

Le rapport se concentre exclusivement sur le niveau primaire, conformément à une décision prise en concertation avec le MEN du Niger ; seules les données relatives à ce niveau sont analysées dans ce rapport.

## 2. Statistiques descriptives

### A. Variables de performance

Deux variables sont utilisées pour mesurer la performance : le taux de promotion au cours du cycle primaire et le taux de transition. Ces deux indicateurs ont été retenus pour mesurer la cible 4.1 des ODD : « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons suivent, sur un pied d'égalité, un **cycle complet d'enseignement primaire et secondaire** gratuit et de qualité,

qui **débouche sur un apprentissage véritablement utile** ». La validité de ces deux indicateurs a été testée en les comparant aux données de l'évaluation nationale (voir **annexe 1**).



### Indicateur de progression : taux de promotion

Le taux de promotion correspond au pourcentage d'élèves (filles ou garçons) dans un niveau pédagogique donné qui passent en classe supérieure. Le taux de promotion est un indicateur clé pour le système éducatif. En effet, les élèves qui ne sont pas promus en classe supérieure ont soit redoublé, ce qui représente un échec scolaire et un coût important pour le système éducatif, soit abandonné l'école, ce qui va à l'encontre de l'objectif visant à assurer l'éducation pour tous. Le taux de promotion constitue l'indicateur de performance principal, car il peut être calculé pour tous les niveaux (à l'exception du CM2) et est associé aux principales priorités du MEN du Niger.

En vue de calculer le taux de promotion, les données au niveau de chaque école ont été recueillies au cours d'une période donnée pour permettre de suivre l'évolution des cohortes d'élèves au sein de chaque établissement. Les données sur les effectifs étant ventilées par niveau et par genre, il est possible d'estimer le taux de promotion dans la classe supérieure des filles et des garçons pour chaque niveau scolaire (à l'exception du CM2) sur une période de quatre ans.

Dans le contexte du Niger, le calcul du taux de promotion ne tient pas compte des nouveaux entrants, mais inclut tous les élèves, qu'ils aient redoublé ou non.

En effet, les informations concernant les redoublements ne sont pas toujours renseignées par les directeurs lors de la collecte de données. En outre, aucune donnée concernant les transferts d'élèves entre écoles n'est disponible, ce qui peut avoir une incidence sur le taux de promotion estimé. Toutefois, les élèves provenant de classes passerelles<sup>3</sup> ont été exclus des effectifs pour éviter une surestimation du taux de promotion.

Pour toutes ces raisons, le taux de promotion doit être compris comme une estimation du taux de promotion réel. Ainsi, certaines valeurs du taux de promotion dépassent 100 %, car il est possible que des taux

de promotion élevés soient dus à des redoublements non comptabilisés ou à des transferts entre écoles. Le tableau 4 indique les taux de promotion par niveau et montre que les valeurs extrêmes (le 95<sup>e</sup> percentile) sont systématiquement supérieures à 100.

Afin que les valeurs extrêmes de taux de promotion ne faussent pas les estimations, les taux de promotions supérieurs à 150 % ont été retirés de l'analyse (moins de 5 % des observations) et les taux de promotions supérieurs à 100 %, mais inférieurs à 150 %, ont été ramenés à 100 %. Ainsi, les moyennes du taux de promotion diminuent sensiblement après traitement des données (voir **tableau 4**).

**Tableau 4 : Taux de promotion par niveau avant et après traitement de données en 2017/18**

Avant traitement des données				Après traitement de données			
Niveau	Moyenne	Médiane	95 <sup>e</sup> percentile	Niveau	Moyenne	Médiane	95 <sup>e</sup> percentile
CI	91,9	93	136,4	CI	84,5	92	100
CP	90,7	92,9	138,9	CP	83,2	92	100
CE1	91,3	93,3	138,5	CE1	83,8	92,6	100
CE2	92,5	92,9	141,2	CE2	84,9	92	100
CM1	106,7	100	185	CM1	86,9	96,9	100

Afin de minimiser les biais potentiels dus à l'absence de données sur le redoublement, les taux de redoublement ont été estimés en utilisant les données des enquêtes du PASEC 2019<sup>4</sup> et de l'évaluation nationale de 2018. Les résultats montrent que les taux de redoublement sont plutôt faibles du CI au CE2, s'élevant à moins de 4 %. Ces taux sont un peu plus élevés en CM1, où ils s'élèvent à environ 5 %, et très élevés en CM2, où ils vont de 11 % à 23 % selon les sources de données

utilisées. Ce fort taux de redoublement en CM2 est reflété dans le **tableau 5**, qui décrit les flux d'effectif d'élèves pour différentes cohortes identifiées à l'aide de différentes couleurs. On constate que les effectifs du CM2 sont systématiquement plus élevés que ceux du CM1 de l'année précédente, ce qui traduit le redoublement du CM2 d'un grand nombre d'élèves qui restent bloqués à ce niveau.

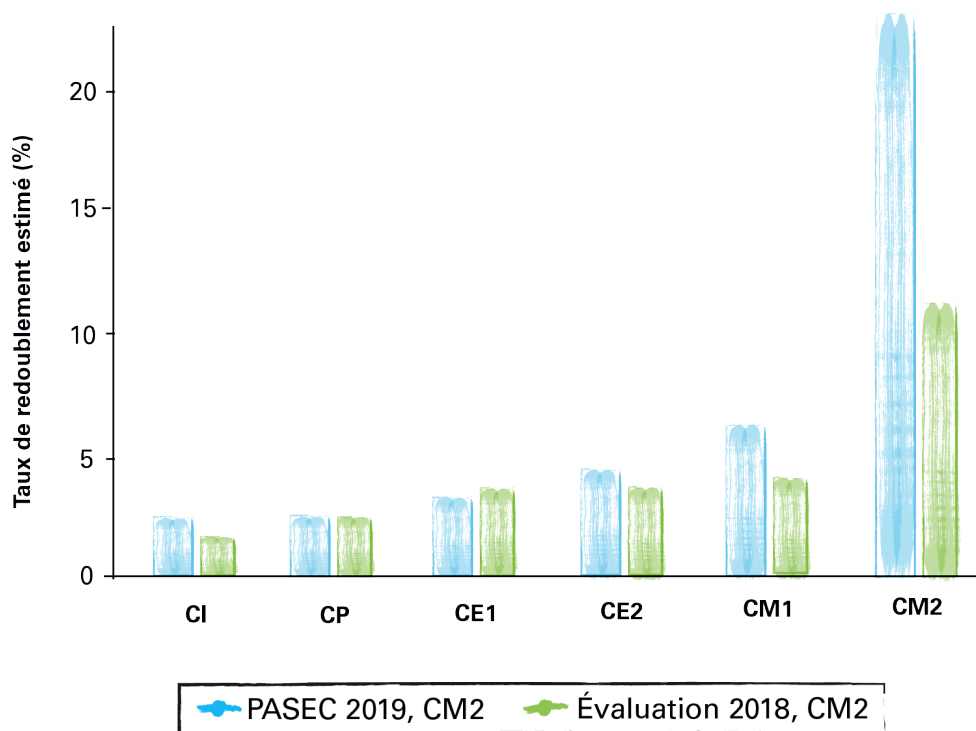
<sup>3</sup> Les écoles passerelles ou « écoles de la seconde chance » sont des établissements d'éducation non formelle destinés à accueillir les enfants déscolarisés ou non scolarisés. Ces enfants suivent le programme officiel au cours d'une période de trois ans. À la fin de la scolarité, ces enfants sont orientés vers le système formel ou les centres d'apprentissage.

<sup>4</sup> Les données sur le redoublement issues du PASEC 2019 sont calculées en utilisant les réponses des élèves de CM2. Les taux calculés sont donc rétrospectifs et pourraient être sous-estimés si les élèves qui redoublent ont plus de chances d'abandonner l'école.

Les taux de promotion du CI au CE2 sont donc probablement surestimés d'environ 5 points, mais ceux qui concernent le passage du CM1 au CM2 sont probablement surestimés d'au moins 10 points. C'est

d'ailleurs ce que l'on constate dans le tableau 4, qui montre que les estimations du taux de promotion du CM1 au CM2 sont bien plus élevées que pour les autres niveaux.

**Figure 2 :** Taux de redoublement estimé dans les enquêtes PASEC 2019 et l'évaluation nationale de 2018



**Tableau 5 :** Flux d'effectifs d'élèves

Classe	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
CI	532 169	577 535	597 537	538 013	580 445
CP2	428 578	479 481	506 691	491 333	453 294
CE1	359 236	427 287	459 381	438 842	448 749
CE2	333 867	367 585	419 215	397 703	399 274
CM1	305 682	344 031	359 924	358 690	364 787
CM2	366 435	408 085	411 146	374 277	420 199
Nouveaux entrants en 6 <sup>e</sup>	159 855	211 492	221 685	211 300	156 604



### Indicateur d'apprentissage : le taux de transition du primaire au collège

Le nombre d'élèves de CM2 (filles et garçons) ayant réussi le passage en 6<sup>e</sup> est renseigné par le directeur d'école l'année

suivante. Ces informations permettent de calculer le taux de transition par année, par genre et par école. Dans la mesure où il n'y a pas d'examen en fin du cycle primaire, cette variable est utilisée comme une approximation du niveau des apprentissages des élèves, car la décision de faire passer un élève en 6<sup>e</sup> est conditionnée à l'obtention de la moyenne lors des compositions des trois trimestres de l'année scolaire.

**Tableau 6** : Taux de transition du primaire au collège calculé à partir des données communiquées par les directeurs d'écoles et des flux d'effectifs d'élèves

Année scolaire	Taux de transition selon les directeurs d'écoles	Taux de transition selon les flux d'effectifs d'élèves
2014/15	53,7	57,8
2015/16	58,1	54,3
2016/17	57,7	51,4
2017/18	48,5	57,8

Le taux de transition a été calculé à partir des données communiquées par les directeurs d'école et, à titre de comparaison, à partir des flux d'effectifs d'élèves. Bien que les deux estimations soient assez proches, on observe quelques points de différence chaque année sans qu'il y ait de biais systématique dans un sens ou dans l'autre (voir **tableau 6**).

d'une région à une autre et est supérieur à 80 %, sauf à Diffa où il est estimé à 72,82 %. Ainsi, au cours du cycle primaire, la plupart des élèves sont promus au niveau supérieur. Le Niger a mis en place le passage automatique et la suppression de l'examen de fin du cycle primaire, des pratiques qui ont permis d'obtenir des résultats plutôt encourageants en matière de promotion des élèves dans le pays.



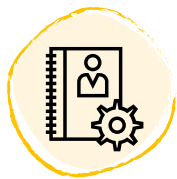
### Disparités régionales des performances scolaires

La **figure 3** ci-dessous présente la distribution des taux de promotion et de transition dans les différentes régions du Niger. De manière générale, le taux de promotion varie très peu

S'agissant des élèves admis à la fin du cycle primaire, les résultats sont mitigés. Au niveau national, le taux est estimé à 48,54 % ; en d'autres termes, plus de la moitié des élèves de CM2 n'achèvent pas le cycle primaire. Cette moyenne nationale cache des disparités assez importantes. Les taux les plus faibles sont observés dans les régions de Tillabéri (39,73 %) et de Tahoua (43,89 %), tandis que les taux les plus élevés sont enregistrés dans les régions de Niamey (76,84 %) et d'Agadez (68,48 %).



Le faible taux de transition en fin de cycle du primaire doit être mis en relation avec le fort taux de promotion dans le même cycle. De manière générale, les élèves progressent normalement dans le cycle primaire, mais rencontrent des difficultés à la dernière année, qui représente un obstacle à leur passage vers le cycle de base 2. Il est crucial de se pencher sur la transition au niveau du CM2 pour permettre à tous les élèves du Niger de bénéficier pleinement d'une éducation fondamentale de base, ainsi que pour garantir la scolarisation primaire universelle.



### Disparités de performances scolaires selon le lieu de résidence et le genre des élèves

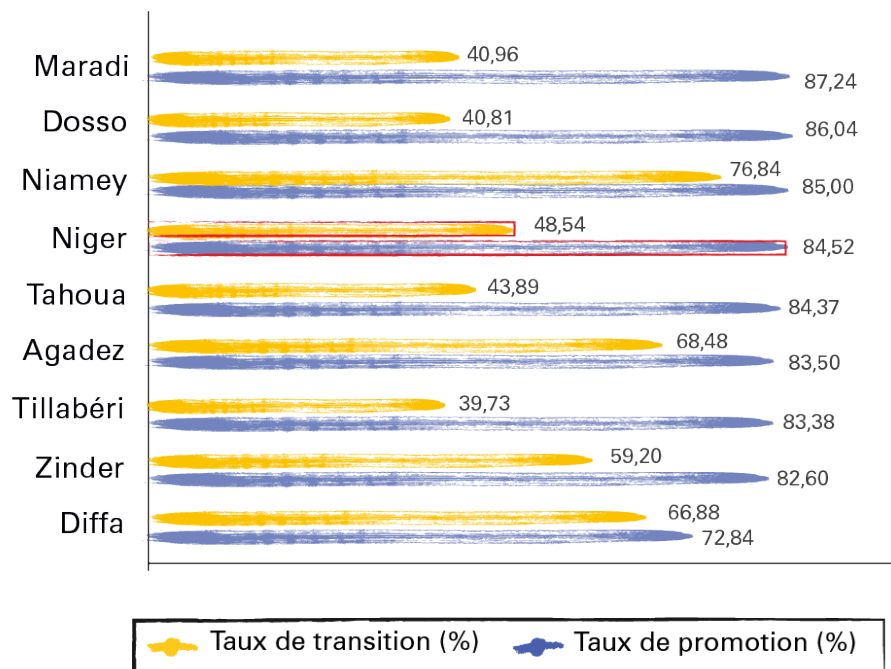
La **figure 4** ci-dessous présente les taux de promotion et de transition selon le lieu de

résidence et le genre de l'élève. Comme au niveau des régions, on observe de forts taux de promotion et de faibles taux de transition indépendamment du lieu de résidence et du genre de l'élève.

Pour ces taux, il n'existe pas de différence significative entre les filles et les garçons ; le taux de promotion est généralement assez élevé, tandis que le taux de transition est généralement assez faible. Plus de la moitié des élèves, filles comme garçons, redoublent la classe de CM2.

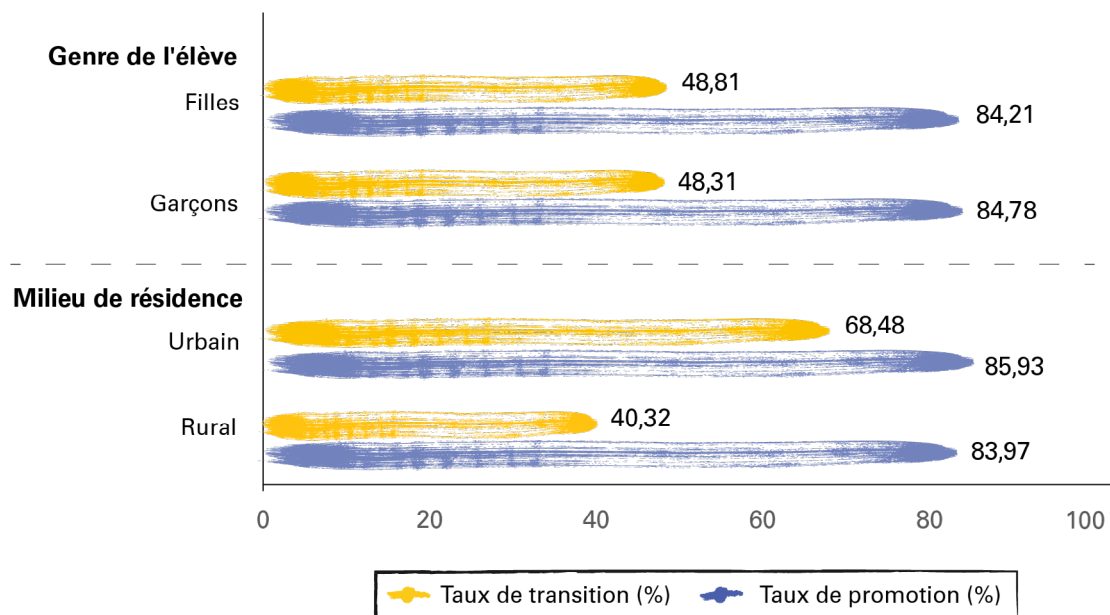
Les différences observées en matière de taux de promotion selon le lieu de résidence sont également assez faibles (85,93 % en milieu urbain contre 83,97 % en rural). On relève toutefois un écart significatif entre le milieu urbain et le milieu rural en ce qui concerne le taux de transition, qui est de 28 points plus élevé dans les zones urbaines que dans les zones rurales.

**Figure 3 : Taux de promotion et taux de transition par région**



Source : Calculs réalisés par les auteurs à partir des données du SIGE, année scolaire 2017-2018

**Figure 4 : Taux de promotion et taux de transition par lieu de résidence et genre de l'élève**



Source : Calculs réalisés par les auteurs à partir des données du SIGE, année scolaire 2017-2018

## B. Variables contextuelles et intrants scolaires



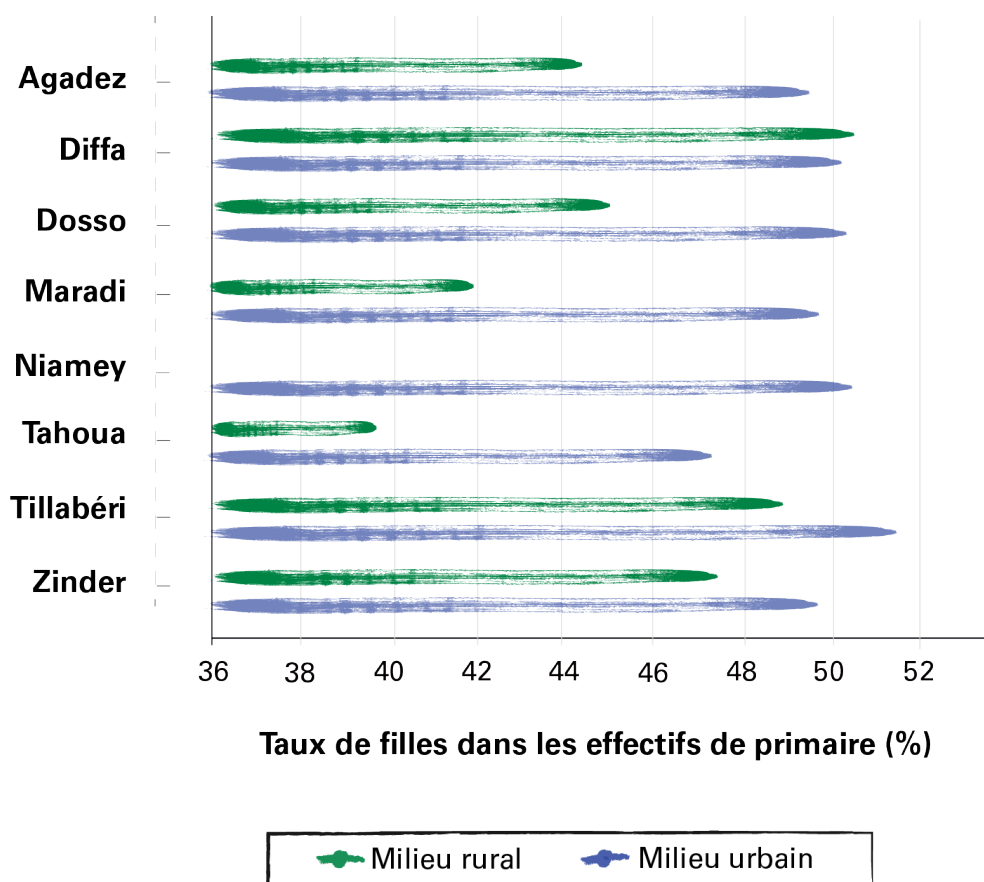
### Caractéristiques des élèves

Les filles représentent environ 46 % de l'effectif total des élèves au niveau national. L'égalité entre les genres en matière de scolarisation est presque atteinte dans certaines régions, comme Niamey et Diffa, mais loin de l'être dans d'autres régions, comme Tahoua et Maradi (voir **figure 5**).



S'agissant du lieu de résidence, la parité en matière de scolarisation est presque atteinte en milieu urbain : 49,7 % en milieu urbain, contre 43,9 % en milieu rural. L'âge moyen est d'environ 9 ans sur l'ensemble du cycle.

**Figure 5** : Pourcentage de filles dans les effectifs de primaire, par région et lieu de résidence en 2017-2018



Source : Calculs réalisés par les auteurs à partir des données du SIGE, année scolaire 2017-2018.  
 Remarque : Il n’y a pas de zone rurale dans la région de Niamey.



### Caractéristiques des enseignants

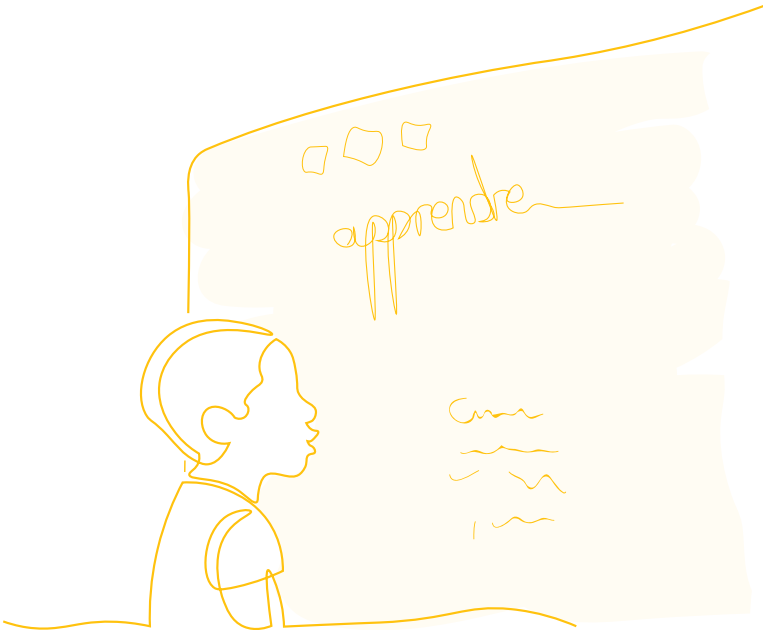
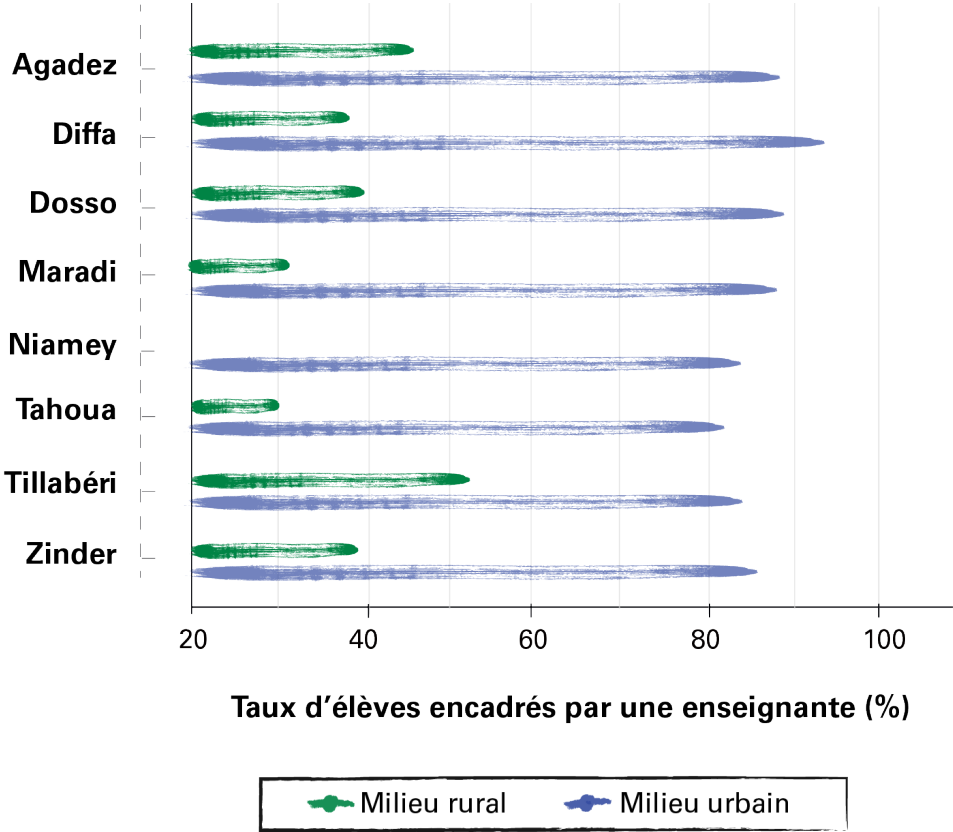
Les données indiquent une féminisation de la profession enseignante au Niger : 49,6 % des élèves du primaire ont une enseignante. Ce chiffre cache néanmoins beaucoup de disparités, car beaucoup d’enseignantes assurent les cours dans les centres urbains (83,8 %). Le même constat transparaît dans la répartition par région, où la proportion

d’enseignantes est très élevée dans les régions urbanisées : 81,7 % dans la région de Niamey et 70,1 % dans la région d’Agadez (voir **figure 6**).

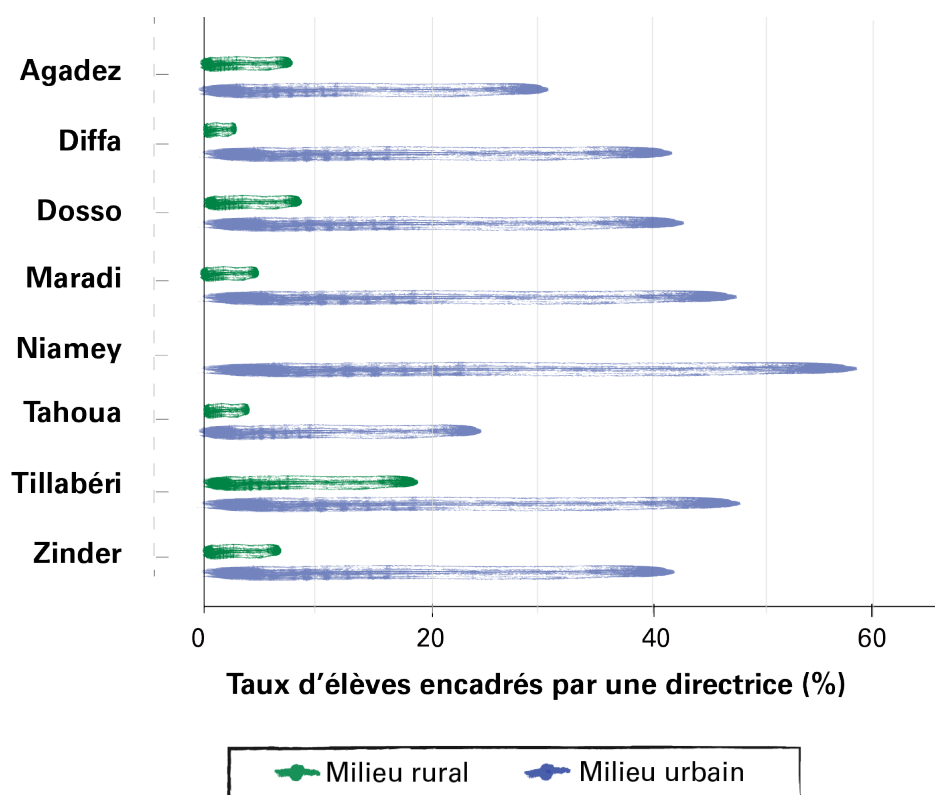
Au niveau national, près de 15 % des élèves fréquentent une école dirigée par une femme. Ainsi, bien que les femmes représentent près de la moitié des enseignants, elles n’occupent que très peu de postes de direction dans l’enseignement primaire. En outre, ces postes de directions sont occupés par les femmes essentiellement en milieu urbain (plus de 50 % des postes de directions occupés se trouvent dans la région de Niamey, et 25 % dans celle d’Agadez) (voir **figure 7**)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Pour approfondir ces résultats et mettre en relief le rôle prépondérant que jouent les femmes dans les systèmes éducatifs de la région, l’UNICEF, en collaboration avec les ministères de l’éducation de plusieurs pays d’Afrique de l’Ouest et Centrale, a lancé une recherche sur le leadership des femmes dans les apprentissages. Plus d’informations sont disponibles à l’adresse suivante : [Women in Learning Leadership](#).

**Figure 6 :** Pourcentage d'élèves de primaire encadrés par une enseignante par région et lieu de résidence en 2017/18



**Figure 7 :** Pourcentage d'élèves de primaire encadrés par une directrice, par région et lieu de résidence en 2017/18



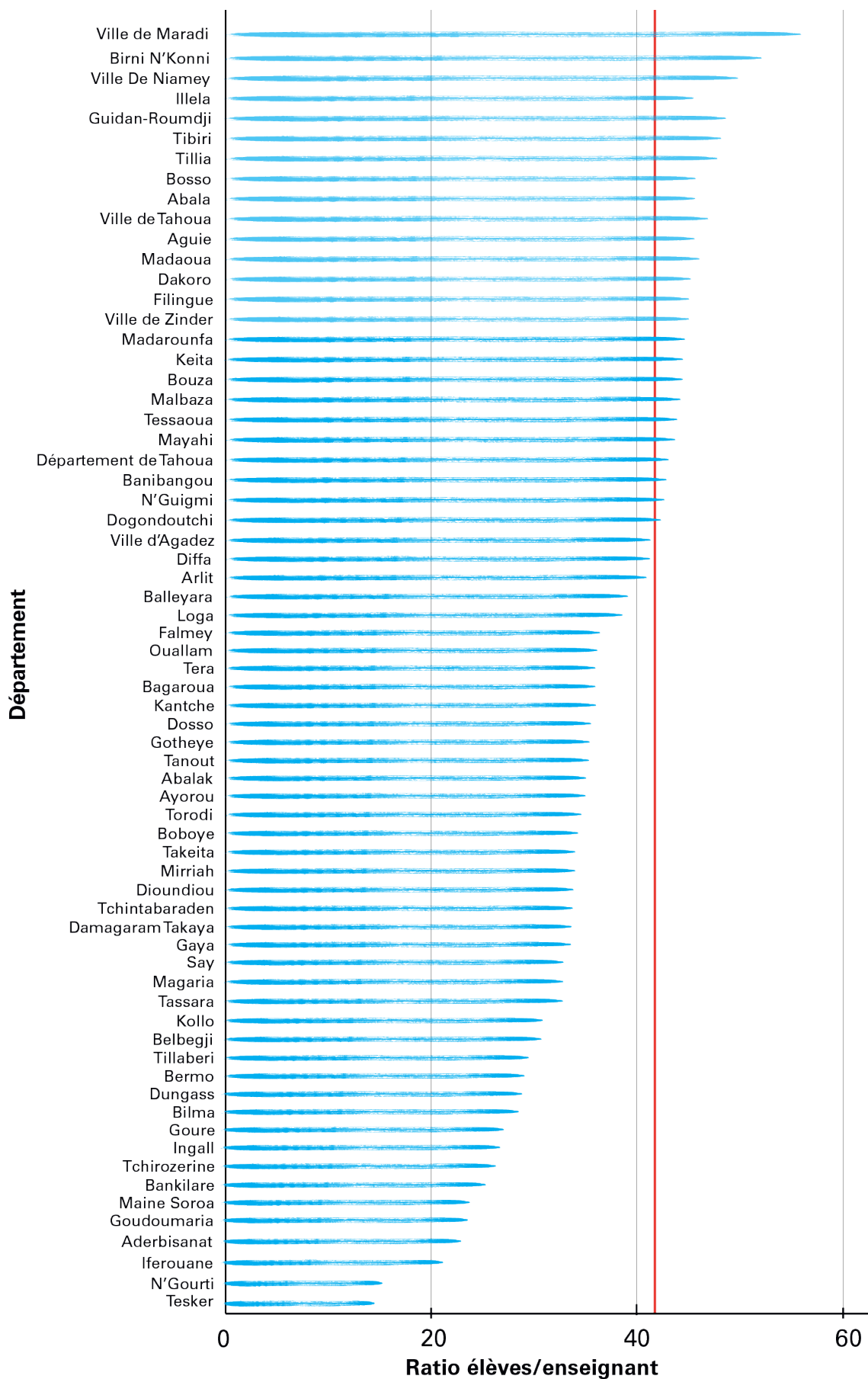
### Caractéristiques des classes

Selon les données recueillies en 2016-2017, le ratio élèves/enseignant est de 41,7 au niveau national<sup>6</sup>. Il est plus élevé en milieu urbain qu'en milieu rural (48,5 élèves contre 39,2). Ainsi, les villes de Maradi et Niamey enregistrent des ratios élèves/enseignant figurant parmi les plus élevés

du Niger (56 et 52,2 respectivement), mais certains départements majoritairement ruraux des régions de Tahoua (Birni N'Konni, Illela, Tillia et Madaoua), Maradi (Guidan-Roumdji, Gazaoua, Aguié et Dakoro), Dosso (Tibiri), Diffa (Bosso) et Tillabéri (Abala et Filingue) connaissent aussi des ratios élèves/enseignant élevés (plus de 45).

<sup>6</sup> Le ratio élèves/enseignant est calculé au niveau des écoles, et sa moyenne est pondérée en fonction de la taille de chaque école. Il est plus élevé que le ratio obtenu en divisant le nombre total d'élèves dans le pays par le nombre d'enseignants (35,5). En effet, les grandes écoles, qui ont un poids plus important dans la moyenne pondérée, tendent à avoir des ratios élèves/enseignant plus élevés. Le tableau de statistiques descriptives en annexe présente quant à lui la taille moyenne des classes (45), plus élevée que le ratio élèves/enseignant calculé au niveau des écoles. Cela s'explique par la variation de la taille des classes au sein des écoles, où les classes plus grandes ont un impact plus important sur la moyenne pondérée.

**Figure 8 : Ratio élèves/enseignant par département**



La ligne rouge représente la moyenne nationale

Plus de 17 % des élèves fréquentent des classes multigrades à travers le pays. Si on compte peu de classes multigrades à Niamey (1,9 %), cette pratique est très répandue dans les autres régions (37,3 % à Diffa et 35,2 % à Zinder) et en milieu rural (22,7 %, contre 2,6 % en milieu urbain). Le nombre de manuels de français et de mathématiques, qui sont des intrants importants pour une éducation de qualité, est largement insuffisant dans la plupart des régions et des écoles. Les ratios manuels scolaires/élèves sont d'environ un manuel de français pour quatre élèves et un manuel de mathématiques pour trois élèves.

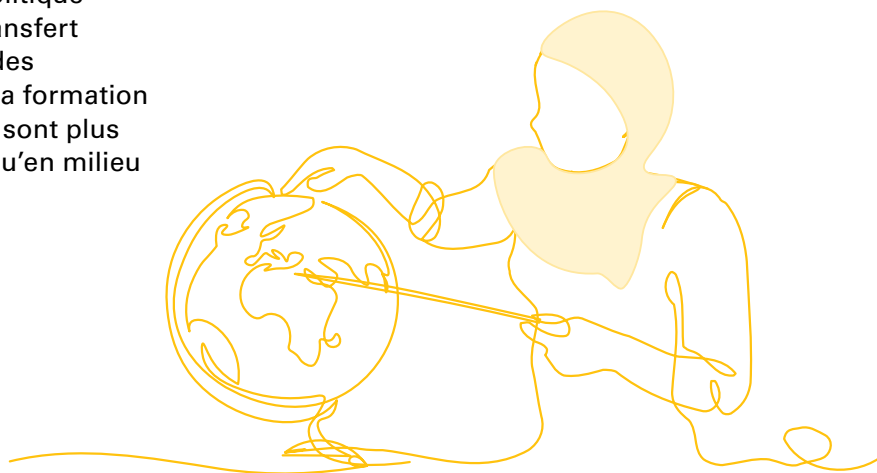


### Caractéristiques de l'école

Concernant la gestion des établissements, la majorité des écoles au Niger (92,1 %) disposent d'un Comité de gestion décentralisée des établissements scolaires, ou CGDES. Les CGDES sont généralement mis en place dès la création d'un établissement scolaire et assurent la coordination entre l'école et ses différents partenaires, notamment l'État, les parents d'élèves, les organisations non gouvernementales, etc. Cette politique s'inscrit dans une réforme de transfert progressif des compétences et des ressources de l'éducation et de la formation vers les communes. Les CGDES sont plus présents en milieu rural (93 %) qu'en milieu urbain (89,5 %).

Pour mettre en œuvre des activités dans les établissements scolaires, les CGDES se fondent sur les projets ou les plans d'action de l'école. Les données montrent que moins de la moitié des établissements scolaires (46,8 %) disposent d'un projet pour leur développement. La disponibilité d'un plan d'action de l'école est l'une des trois conditions permettant de déterminer si un CGDES est fonctionnel ou non. Ainsi, bien que la majorité des établissements scolaires disposent d'un CGDES, seuls 50 % de ces comités sont fonctionnels.

En matière de commodités disponibles dans les établissements scolaires, moins de 10 % des établissements scolaires sont dotés d'une cantine scolaire, et ce taux fait l'objet de disparités régionales importantes. Les régions les mieux dotées sont Diffa (45,4 %) et Agadez (23,6 %), tandis que les régions les moins dotées sont Dosso (6,6 %) et Maradi (6,6 %). La majorité des établissements scolaires du Niger disposent de latrines (58,7 %), mais peu disposent d'un accès à l'eau (31,3 %) et à l'électricité (10,8 %). La plupart des écoles sont construites dans des matériaux provisoires (51,5 %).





### 3. Résultats des modélisations économétriques



# Résultats des modélisations économétriques

Les modèles mettent en évidence les facteurs associés au taux de promotion dans la classe supérieure et au taux de transition du primaire au collège dans les écoles nigériennes. Les différents modèles relatifs à la performance des écoles nigériennes en fonction des caractéristiques des élèves, des enseignants, de l'école et de la classe sont résumés en **annexes 4 et 5**.

## Encadré

### Méthodologie de modélisation des facteurs de performance

Afin d'estimer les facteurs associés aux performances des élèves, des modèles à plusieurs variables ont été élaborés à partir de données administratives du MEN. Les variables explicatives ont été choisies en fonction de leur pertinence pour les questions de recherche, de leur variabilité, de la qualité des données et de leur faible nombre de réponses manquantes, ainsi que de leur association avec les variables de performance. Cette démarche vise à estimer le plus précisément possible la relation entre les variables d'intérêts (taille des classes, nombre de manuels par élève, etc.) et les variables de performance (taux de promotion, résultats en fin de cycle primaire), qui peut servir à éclairer les décideurs politiques.

Il serait idéal de pouvoir interpréter les coefficients estimés comme des effets de causalité et non comme de simples corrélations, mais cela est très difficile à réaliser lors d'une analyse de données observationnelles. Par exemple, on observe que les performances des élèves sont meilleures quand les élèves

possèdent des manuels scolaires, mais cela ne signifie pas nécessairement que distribuer plus de manuels scolaires améliorera les résultats scolaires. En effet, il est possible que les écoles qui possèdent plus de manuels scolaires soient également mieux dotées en autres équipements scolaires (tableaux, nombre de places assises, etc.). Pour établir un lien de causalité entre la disponibilité de manuels scolaires et les résultats des élèves, il est nécessaire de prendre en compte d'autres variables telles que l'équipement des écoles, et de comparer des écoles ayant des dotations scolaires similaires. Malgré la prise en compte d'autres variables de contrôle, il est possible que des variables non observées dans la base de données du SIGE, telles que les compétences de gestion du directeur, soient corrélées à la fois avec la présence de manuels scolaires et les bonnes performances éducatives. Si c'est le cas, la relation positive observée entre ces deux variables pourrait être due au fait que les écoles qui disposent d'un nombre plus important de manuels scolaires sont également

mieux gérées ; la distribution de manuels scolaires supplémentaires ne produirait donc pas l'effet escompté.

Afin de réduire ce type de biais, le modèle comprend des effets fixes au niveau des écoles. En effet, chaque école dispose de données pour différentes années et différents niveaux, ainsi que de données ventilées selon le genre, ce qui permet d'introduire des effets fixes au niveau des écoles dans les modèles afin de contrôler tous les facteurs qui restent stables dans le temps (par exemple, niveau de pauvreté dans la zone, satisfaction des familles à l'égard de l'école, etc.). Comme l'effet fixe au niveau de l'école contrôle tous les paramètres stables dans le temps, les relations estimées proviennent de la variance des paramètres au sein des écoles (dans le temps, entre niveau ou entre filles et garçons). Par exemple, étant donné que la disponibilité des manuels scolaires au sein d'une même école varie entre les niveaux et au cours des années, le modèle estimera

pour chaque école si les performances sont meilleures pour les niveaux et les années pour lesquels les manuels scolaires sont disponibles en plus grand nombre. Chaque école constitue ainsi son propre contrôle, ce qui permet de s'assurer que les relations observées entre les variables d'intérêt et les variables de performance ne sont pas dues à des différences systématiques entre les écoles.

Ces stratégies, à savoir la richesse des données, les effets fixes au niveau des écoles et les tests de robustesse, aident à minimiser les chances que les coefficients estimés soient de simples corrélations, même s'il est impossible d'affirmer avec certitude que les effets estimés sont des relations de causalité. Toutefois, la quantification de la relation entre les intrants scolaires et les performances des écoles revêt un intérêt certain pour la prise de décisions publiques, car elle permet d'évaluer quelles actions peuvent être les plus à même d'améliorer le système éducatif.



## 1. Résultats au niveau des élèves

Comme évoqué dans les parties précédentes de ce rapport, il y a peu de différences entre les performances des filles et des garçons au Niger : le taux de promotion des garçons est légèrement supérieur à celui des filles, mais leur probabilité de passer du CM2 à la 6<sup>e</sup> est un peu plus faible. Afin de mieux

comprendre comment la scolarité des filles et des garçons est influencée par le contexte et les ressources de l'école, les variables analytiques suivantes ont été mises en interaction avec le genre de l'élève : le genre de l'enseignant, le genre du directeur et la présence de latrines dans l'école. En effet, ces variables peuvent avoir des effets différents pour les garçons et les filles.

**Le taux de promotion à travers les différentes classes du cycle primaire varie selon le genre de l'enseignant :** les résultats suggèrent que le taux de promotion est négativement associé à la proportion d'enseignantes dans les établissements scolaires, mais que les filles sont mieux promues en classe supérieure lorsque leur enseignant est une femme. Ainsi, **lorsque**

**l'enseignant est une femme plutôt qu'un homme, l'écart entre le taux de promotion des filles et des garçons se réduit de 1,3 point de pourcentage.** Cet effet observé est particulièrement fort pour les écoles publiques et les classes inférieures (du CI au CP).

Ces résultats doivent être mis en relation avec le taux de réussite en fin de cycle du primaire. Comme souligné précédemment, la réussite des élèves en fin de cycle primaire constitue un défi majeur pour le système éducatif du Niger, où moins de la moitié des élèves parviennent à passer en 6<sup>e</sup>. **Le taux de passage des filles en 6<sup>e</sup> s'améliore lorsque leur enseignant est une femme plutôt qu'un homme (+1,7 point de pourcentage), mais ce taux diminue pour les garçons (-3,3 points de pourcentage).**

**Le genre du directeur semble également jouer un rôle dans la réussite des filles :** pour les filles, on observe les mêmes effets liés à la présence d'une enseignante lorsque l'établissement est dirigé par une femme. Au niveau primaire, où près de 15 % des directeurs sont des femmes, le taux de réussite en fin de cycle des filles est plus élevé lorsqu'elles fréquentent un établissement dirigé par une femme (+1 point de pourcentage). S'agissant du taux de promotion, la présence d'une directrice semble avoir un effet négatif sur les garçons (-1,1 point de pourcentage), tandis que le taux de promotion des filles ne varie pas en fonction du genre du directeur.

Les données disponibles ne permettent pas de comprendre pourquoi les résultats des élèves sont liés au genre de l'enseignant, ni pourquoi les élèves semblent mieux réussir lorsqu'ils ont un enseignant du même genre qu'eux. Il est possible que les pratiques et les comportements des enseignants et des enseignantes diffèrent en fonction du genre de l'apprenant. Les enseignantes font peut-être plus participer les filles, ou les filles se sentent peut-être plus en confiance et participent plus en présence d'une enseignante. Il est également possible que

l'enseignante soit perçue comme un modèle par leurs élèves filles. Enfin, la présence d'un plus grand nombre de femmes dans l'école (enseignantes ou directrices) peut contribuer à créer un climat scolaire plus accueillant pour les filles, dans lequel une plus grande attention est notamment portée aux problèmes liés au harcèlement sexuel en milieu scolaire. Si les principales raisons pour lesquelles les filles réussissent mieux auprès d'enseignantes étaient liées au fait qu'elles puissent s'identifier à un modèle ou à un climat scolaire plus favorable, le genre de l'enseignant ne devrait pas avoir d'effet sur les garçons. En effet, la majorité des écoles sont dotées d'au moins un enseignant homme, et il est peu probable que les garçons manquent de modèles masculins ou que l'amélioration du climat scolaire pour les filles ait un impact négatif sur eux. Il est donc plus probable que les enseignants et les enseignantes se comportent différemment en fonction du genre de l'apprenant. Il serait donc intéressant de prendre davantage en compte les interactions entre les enseignants et les apprenants en fonction de leur genre dans la formation des enseignants, afin d'améliorer les résultats scolaires aussi bien pour les filles que pour les garçons. La prochaine étape de la recherche DMS au Niger, qui consistera à étudier les écoles modèles positives, devrait permettre de mieux comprendre les facteurs à l'origine des effets observés<sup>7</sup>.

Enfin, les modèles tiennent compte du pourcentage d'élèves qui proviennent d'écoles passerelles. Bien que le coefficient ne soit significatif qu'à 10 % dans le modèle national, il est significatif et positif en milieu urbain. **Cela suggère que les élèves provenant d'écoles passerelles ne sont pas désavantagés par rapport aux autres élèves en ce qui concerne leur taux de promotion.**

Au niveau des élèves, le modèle prend aussi en compte la distance moyenne qui sépare l'école du domicile de l'élève. Cette variable ne met en évidence aucune association particulière avec les variables de performances.

<sup>7</sup> Voir [Women in Learning Leadership \(unicef-irc.org\)](https://www.unicef-irc.org/).



## 2. Résultats au niveau des enseignants et des directeurs

Le modèle permet également d'évaluer la relation entre la performance des élèves et certaines caractéristiques des enseignants. **De manière générale, les associations entre les caractéristiques des enseignants et les performances des élèves sont assez faibles et parfois contre-intuitives.** Ainsi, le nombre d'années d'expérience des enseignants n'est pas associé à une meilleure promotion des élèves ou à un plus fort taux de transition en 6<sup>e</sup>. La relation est même négative pour ce qui est du taux de transition en milieu urbain. Le diplôme académique des enseignants n'est pas non plus associé à un meilleur taux de transition et, en ce qui concerne la promotion, les résultats des modèles suggèrent que les élèves dont les enseignants sont diplômés du baccalauréat, du BEPC ou du certificat de fin d'études d'école normale (CFEEN) enregistrent des taux de promotion de 0,7 à 1 point inférieurs aux élèves dont les enseignants ne sont pas titulaires d'un diplôme académique. Cette relation est plutôt contre-intuitive et devrait amener à une recherche plus poussée sur le profil des enseignants et leurs performances. Il convient aussi de noter que ni la qualification des enseignants (titulaire ou non d'un diplôme professionnel), ni leur statut (fonctionnaire plutôt que contractuel), ni le fait qu'ils occupent un poste de directeur ne sont corrélés avec le taux de promotion des élèves ou la réussite en fin de CM2. Une étude plus poussée sur l'efficacité dans la répartition des enseignants au Niger, intitulée Teachers for All (T4A), est actuellement menée par l'UNICEF Innocenti et le MEN<sup>8</sup>.

Les relations observées au niveau des directeurs sont relativement similaires à celles observées au niveau des enseignants. L'expérience des directeurs ou le fait qu'ils possèdent un diplôme professionnel ne sont

pas corrélés avec l'obtention de meilleurs résultats par les élèves. Cependant, on peut noter que les élèves enregistrent des taux de promotions légèrement plus élevés lorsque le directeur possède un diplôme académique.

**Cette absence de corrélation entre les caractéristiques observables des enseignants et les performances des élèves est frappante et préoccupante, car les enseignants les mieux formés, les plus qualifiés ou les plus expérimentés ne semblent pas mieux réussir que les autres.** Cela peut être dû au fait que même lorsqu'ils ont plus de compétences, les enseignants n'adoptent pas les bonnes pratiques pédagogiques. Les autres phases de la recherche DMS devraient permettre d'identifier les bonnes pratiques et les comportements qui rendent les enseignants plus efficaces au Niger.

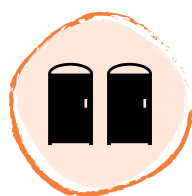


## 3. Résultats au niveau de la classe

**La taille des classes est négativement associée au taux de promotion en classe supérieure et au taux de transition en 6<sup>e</sup>.** Ainsi, lorsque la taille de la classe augmente d'un élève, le taux de promotion diminue de 0,35 point de pourcentage et le taux de transition en fin de cycle diminue de 0,17 point de pourcentage. Cette association est relativement stable dans la plupart des sous-échantillons, à l'exception du milieu urbain. Dans ce sous-échantillon, la présence d'un élève supplémentaire est corrélée avec une diminution de 0,31 point de pourcentage du taux de promotion, et l'association n'est pas statistiquement significative pour le taux de transition en fin de cycle. Améliorer le déploiement des enseignants pour éviter que des zones soient en manque d'enseignants pourrait contribuer à renforcer l'équité et l'efficacité du système.

<sup>8</sup> Voir [Teachers for All \(unicef-irc.org\)](https://www.unicef-irc.org/).

Plus de 17 % des élèves fréquentent des classes multigrades, qui sont parfois utilisées pour remédier au manque d'enseignants ou de salles de classe. Cette pratique est négativement associée au taux de promotion en classe supérieure (-0,91 point de pourcentage et jusqu'à -1,9 point de pourcentage en milieu urbain), mais est positivement associée au taux de réussite en fin de cycle de primaire (+1,7 point de pourcentage). Ce résultat est intéressant, car il suggère que les pratiques pédagogiques que les enseignants doivent adopter lorsqu'ils enseignent dans des classes multigrades, telles que la division de la classe en plusieurs groupes, pourraient avoir des effets bénéfiques sur les élèves et sur le taux de transition en classe supérieure.



#### 4. Résultats au niveau des intrants scolaires et des infrastructures

Les intrants scolaires constituent un élément clé pour la qualité de l'enseignement, en particulier dans le cadre des priorités du MEN. Les modèles utilisés ici permettent d'analyser la relation entre ces intrants scolaires et les indicateurs de performance du système éducatif nigérien, et mettent en évidence **une association positive entre la possession de manuel de français et de mathématiques et le taux de promotion**. Ces effets sont assez nets pour le taux de promotion (+2,4 de points de pourcentage pour les manuels de français et +1,1 point de pourcentage pour le manuel de mathématiques), mais ne sont pas significatifs en ce qui concerne les taux de réussite en fin de cycle de base 1. La distribution de kits est également associée à de meilleurs taux de promotion (+0,3 point de pourcentage), mais pas à de meilleurs taux de transition en fin de cycle (-1,1 point de pourcentage).

En ce qui concerne la présence d'infrastructures dans l'école, le modèle montre une **association positive entre la**

**présence de latrines pour les filles et le taux de promotion** (+0,5 point de pourcentage), tandis que cet effet n'est pas significatif pour les garçons.

La présence d'une cantine dans l'école n'a pas d'effet significatif dans les modèles s'intéressant aux taux de promotion, et présente un effet contrasté dans les modèles relatifs aux taux de promotion. En effet, l'effet n'est pas significatif au niveau national, mais est assez fort en milieu urbain (+3,2 points de pourcentage) et, de façon surprenante, est négatif pour les petites classes (-1,4 point de pourcentage). Ce résultat nécessite de poursuivre les recherches pour comprendre ce qui pourrait empêcher les écoles de tirer profit de la présence d'une cantine en milieu rural.



#### 5. Résultats au niveau des écoles

Présents dans la plupart des écoles nigériennes (plus de 92 %), les CGDES jouent un rôle essentiel dans la gestion et le développement des établissements scolaires. **Le modèle suggère une association positive entre la présence des CGDES et le taux de promotion dans les écoles primaires** (+2,1 points de pourcentage en milieu urbain, mais pas d'association significative en milieu rural). L'engagement communautaire à travers la présence des CGDES dans les établissements permet aux parents d'avoir un droit de regard sur la gestion des établissements scolaires et de participer au développement des établissements scolaires. Lorsque cet engagement est effectif et que les parents assument pleinement leur rôle et leurs responsabilités, les indicateurs de performance au niveau des établissements scolaires s'en trouvent améliorés.

Il convient aussi de noter que **les séances de travail organisées dans le cadre des CAPED sont associées à de meilleurs taux de promotion**, mais pas à un meilleur taux de transition en 6<sup>e</sup>. Ces séances peuvent être une bonne façon d'améliorer les pratiques pédagogiques dans les écoles.



## 4. Recommandations en matière de politiques éducatives

# Recommandations en matière de politiques éducatives



Élaborer des politiques visant à embaucher davantage d'enseignantes et de directrices en milieu rural, où elles sont relativement peu présentes. La majorité des enseignantes et des directrices exercent en milieu urbain, mais c'est en milieu rural que les filles rencontrent le plus de difficultés (le taux de transition en 6<sup>e</sup> y est de 41,8 % pour les garçons, contre 38,4 % pour les filles). Les analyses montrent en outre qu'elles pourraient bénéficier de la présence d'un plus grand nombre de femmes dans les écoles.



Recruter suffisamment d'enseignants pour éviter les effectifs pléthoriques et s'assurer que les enseignants sont correctement déployés dans les zones en tension. Selon les données recueillies en 2016-2017, le ratio élèves/enseignant est de 41,7 au niveau national ; il est plus élevé en milieu urbain que rural (48,5 élèves contre 39,2).



Dans une perspective de scolarisation universelle pour tous, prévoir systématiquement la construction des latrines spécifiques pour les filles et les enseignantes. Cette recommandation peut s'inscrire dans la stratégie de construction scolaire. Actuellement, 58,75 % des écoles disposent des latrines, dont 87,43 % en milieu urbain et 48,15 % en milieu rural. On note également que 60,66 % des latrines sont destinées aux filles et aux femmes.



Fournir aux élèves plus de manuels scolaires. Les analyses montrent le rôle important que jouent les manuels scolaires, notamment ceux de français. En distribuant un manuel par élève, il est possible de réaliser des progrès importants et de contribuer à l'amélioration des performances scolaires des élèves nigériens. Le ratio élève/manuel est actuellement estimé à 0,38 pour les manuels de français et à 0,34 pour les manuels de mathématiques.



Revoir la formation des enseignants pour s'assurer que les enseignants appliquent les bonnes pratiques pédagogiques. Le fait que les élèves des instituteurs ou des instituteurs adjoints ne réussissent pas mieux que ceux des instituteurs sans diplôme professionnel doit engager une réflexion sur la façon dont les instituteurs qualifiés mobilisent leurs connaissances théoriques.



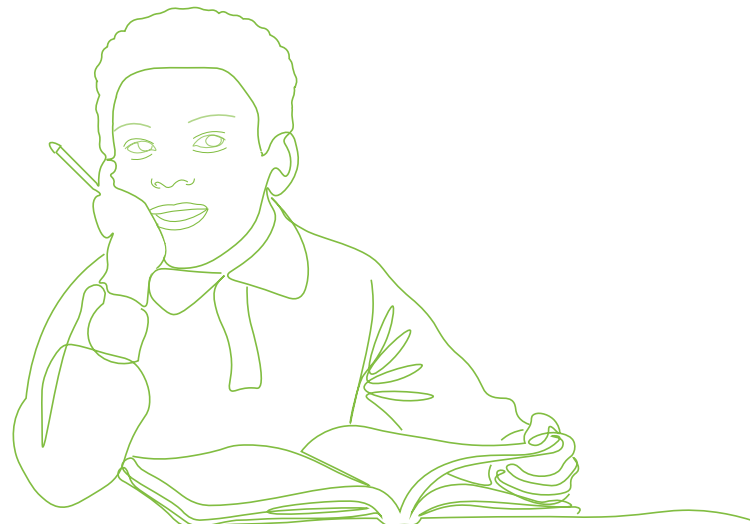
Élaborer une politique de formation de proximité à destination des enseignants dans le cadre des CAPED et des mini-CAPED, car ces rencontres pédagogiques sont des éléments essentiels de renforcement de capacité des enseignants. Près de deux séances de travail de CAPED sont actuellement organisées au cours de l'année.



Étendre la présence des CGDES aux quelques écoles qui n'en sont pas pourvues et renforcer les capacités des CGDES existants concernant leur rôle et leurs responsabilités dans la gestion des établissements scolaires et la mise en œuvre des projets d'école. À ce jour, 92,1 % des écoles du Niger disposent d'un CGDES.



Renforcer l'accompagnement pédagogique en mettant en place un dispositif d'encadrement de proximité des directeurs d'écoles, chefs d'établissements, conseillers pédagogiques, inspecteurs et gestionnaires de formation au niveau régional.









## 5. Conclusion

# Conclusion

La première étape de la recherche DMS au Niger a permis d'analyser les facteurs de performance du système éducatif nigérien en utilisant les données du SIGE, des évaluations nationales et du PASEC. Les modélisations économétriques ont permis de mettre en lumière de nombreuses pistes de politiques éducatives qui peuvent contribuer à améliorer les performances des écoles. Ainsi, la quantification des relations entre les intrants scolaires et les variables de performance permet d'orienter les arbitrages budgétaires et de suggérer des pistes pour de nouvelles réformes.

Les problématiques liées à l'égalité entre les genres représentent un enjeu important au Niger et semblent, en partie, être tributaires du système scolaire. En effet, on observe un écart entre le taux de promotion des filles et des garçons, mais il est intéressant de noter que cet écart diminue fortement quand des femmes occupent les postes d'enseignants ou de directeur. Ces observations doivent amener à s'interroger sur les causes de la plus faible réussite des filles qui semblent, en partie, découler du contexte scolaire.

Les modèles ont aussi révélé que le manque d'intrants scolaires pèse sur les performances des élèves nigériens. Les classes de grande taille et le manque de manuels scolaires sont associés à de moins bons résultats scolaires. Des investissements plus élevés permettant d'embaucher plus d'enseignants et de distribuer plus de manuels scolaires pourraient améliorer la rétention des élèves au sein du système scolaire, ainsi que leurs apprentissages.

Enfin, il convient de noter que les modèles ne révèlent que très peu d'associations entre les caractéristiques des enseignants et les performances des élèves.

Toutefois, il est important de souligner les limites de l'analyse : i) premièrement, bien que les facteurs liés au contexte soient pris en compte, en incluant notamment des effets fixes au niveau des écoles, des biais peuvent subsister et les relations estimées peuvent être influencées par des

facteurs confondants non capturés dans les modèles ; ii) deuxièmement, le manque d'informations ne permet pas d'expliquer clairement certains des phénomènes observés, ce qui limite la capacité à utiliser les résultats pour orienter les politiques éducatives. Par exemple, on observe que les filles réussissent mieux lorsque les enseignants sont des femmes, mais il est impossible d'affirmer si cela est dû au fait que les enseignants et les enseignantes utilisent des pratiques pédagogiques et comportementales différentes ou au fait que les filles s'identifient plus facilement aux enseignantes et réussissent donc mieux à l'école. Dans le premier cas, on peut supposer qu'il serait possible d'améliorer la réussite scolaire des filles en transformant les pratiques des enseignants hommes, alors que dans le deuxième cas, seul le recrutement d'un plus grand nombre de femmes pourrait avoir des résultats positifs sur les performances des filles. Enfin, seule une petite partie de la variance des performances scolaires est expliquée par les modèles présentés. De nombreux paramètres liés aux pratiques pédagogiques ou à la gestion des écoles ne sont en effet pas capturés par les données, alors qu'ils peuvent exercer une influence importante sur les performances scolaires.

Les prochaines étapes de la recherche DMS au Niger viseront à remédier à certaines des limites de cette analyse. Les collectes de données quantitatives et qualitatives dans les écoles témoins et les écoles modèles positives, c'est-à-dire celles qui obtiennent des résultats bien meilleurs que ceux prédits par les modèles de ce rapport, devraient mettre en lumière des comportements et des pratiques qui expliquent les résultats des élèves et que les modèles ne sont pas en mesure de saisir. Une analyse de ces données primaires permettra de mieux comprendre les raisons qui sous-tendent certaines des relations observées entre les intrants scolaires et les performances des écoles et devrait permettre d'affiner les recommandations en matière de politique éducative.

## 6. Annexes





## Annexe 1 : Processus de production des données du SIGE

Depuis la campagne de collecte de 2020-2021, l'Institut national de la statistique (INS) assure le contrôle qualité des données en étroite collaboration avec la Direction des statistiques et de la promotion de l'informatique (DSPI). Après une première collecte des données en 2020-2021, les instruments de collecte des données ont été révisés lors de la campagne 2021-2022 en vue d'alléger les questionnaires et de les rendre plus lisibles.

La collecte des données suit plusieurs étapes :

- Imprimer les outils de collecte ;
- Placer les outils de collecte au niveau des écoles ;
- Collecter et diffuser les informations ;
- Saisir et traiter les données ;
- Consolider les bases et générer les annuaires (national et régionaux) ;
- Diffuser les annuaires.

Les différents instruments sont imprimés et mis à la disposition des différentes Directions régionales de l'éducation nationale (DREN), accompagnés du calendrier de déroulement du processus. Les DREN les transmettent à leur tour aux inspections d'enseignement selon le calendrier établi, en fonction du nombre d'établissements de l'inspection. Les inspections se chargent ensuite de les distribuer aux directeurs d'école et organisent des séances de formation sur la manière dont ils doivent remplir les questionnaires.

À l'issue de la collecte des données, deux missions de contrôle des questionnaires sont organisées par le niveau central (DSPI et INS) pour appuyer les statisticiens et informaticiens des DREN et des Directions régionales de l'INS lors du contrôle des questionnaires du préscolaire et primaire. La deuxième mission est consacrée au contrôle des questionnaires du secondaire. À la fin de ces missions, les statisticiens et informaticiens régionaux procèdent à la correction des erreurs constatées. Les opérations de saisie des données se déroulent au sein de chaque DREN. Après la saisie, des missions d'appui à l'apurement du niveau central sont organisées dans toutes les régions.

Une fois le traitement et l'apurement des données réalisés, un atelier de consolidation des données et de génération de l'annuaire est organisé à l'intention des cadres régionaux et centraux du Ministère de l'éducation nationale et de l'INS. Au cours de cet atelier, les différentes bases régionales sont consolidées, la base nationale apurée est mise à disposition et le tableau de bord et l'annuaire national sont générés.

La dernière étape du processus porte sur la validation et la diffusion des données. Un atelier de présentation et de validation des données réunissant les responsables centraux du Ministère de l'éducation nationale et les représentants de l'INS est organisé. Les observations recueillies sont intégrées au document provisoire transmis au Comité de validation du Système statistique national, qui formule des observations de forme et de fond ; celles-ci sont prises en compte, puis intégrées au document. L'annuaire est ainsi validé et prêt à être diffusé.

À l'issue de ce processus, l'INS approuve la diffusion de l'annuaire et du tableau de bord.



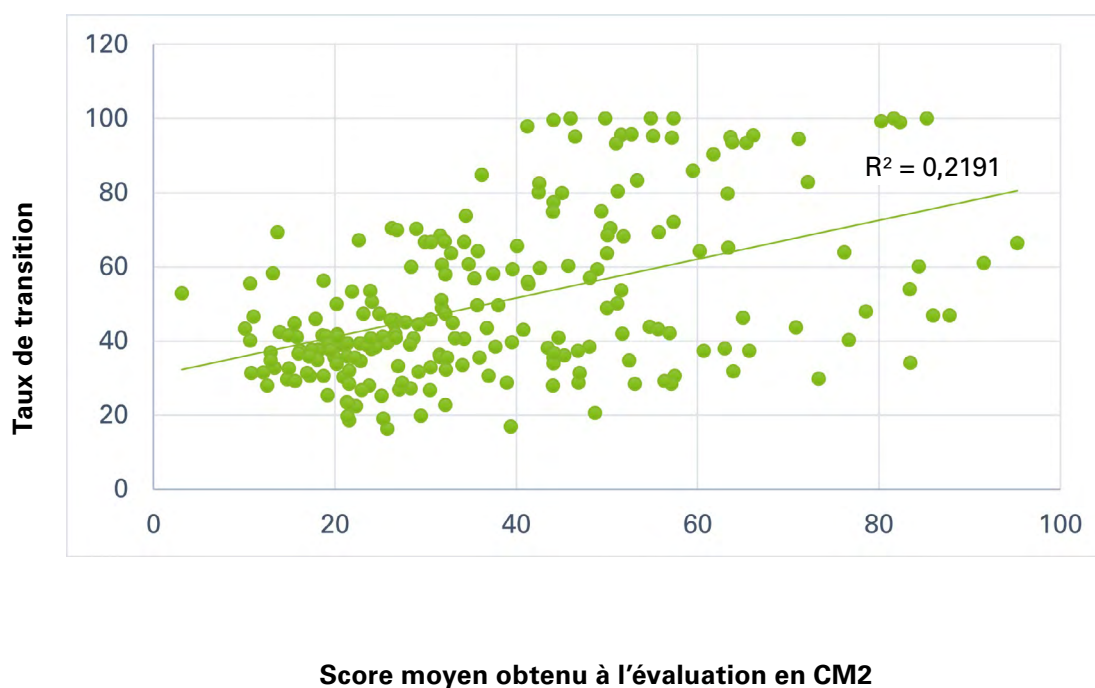
## Annexe 2 : Validité des indicateurs de performance

La validité des indicateurs de performance a été testée en reliant les informations sur les taux de transition calculés dans la base du SIGE aux résultats obtenus aux tests d'apprentissage de l'évaluation nationale de 2018. Les données ont été liées au niveau de la commune et au statut de l'école (privé ou publique). On observe une corrélation entre le taux de transition et le score moyen obtenu en français et en mathématiques à l'évaluation sont plutôt bons, avec un R2 de 0,22 (voir **figure 9**). Le taux de transition

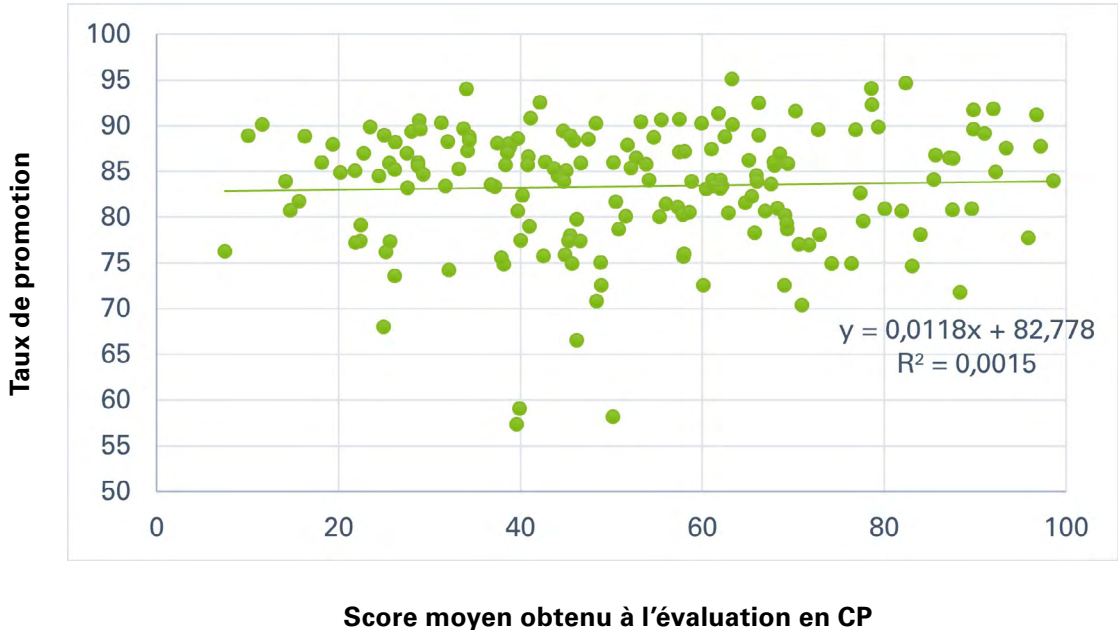
semble donc permettre une bonne estimation des apprentissages des élèves.

En revanche, le score à l'évaluation n'est pas corrélé aux taux de promotion en CP et CE2 (voir **figure 10** et **figure 11**). Ceci tend à montrer que le taux de promotion n'est pas lié aux apprentissages des élèves, mais mesure bien une autre dimension de la performance des écoles : la capacité des écoles à lutter contre l'abandon scolaire des élèves et à les faire passer en classe supérieure.

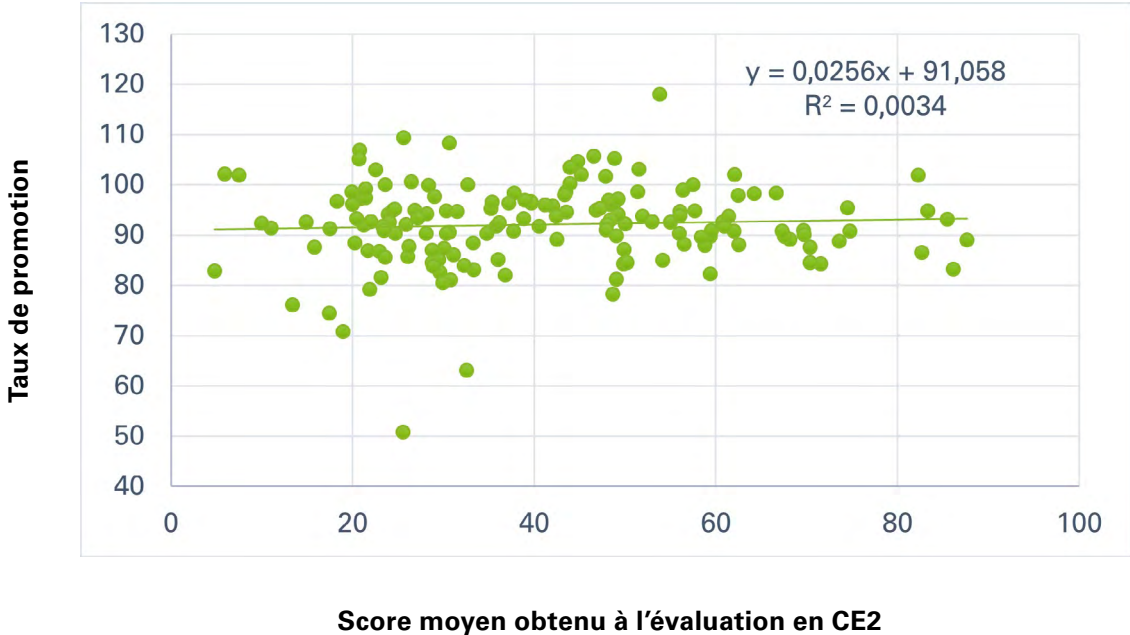
**Figure 9** : Relation entre les scores moyens obtenus à l'évaluation nationale de 2018 en CM2 et le taux de transition



**Figure 10** : Relation entre le score moyen obtenu à l'évaluation nationale de 2018 en CP et le taux de promotion



**Figure 11** : Relation entre le score moyen obtenu à l'évaluation nationale de 2018 en CE2 et le taux de promotion





### Annexe 3 : Description de certaines variables par région, lieu de résidence et genre en 2017/18

VARIABLES	Niger	RÉGION								LIEU DE RÉSIDENCE		GENRE	
		Agadez	Diffa	Dosso	Maradi	Niamey	Tahoua	Tillabéri	Zinder	Milieu rural	Milieu urbain	Garçons	Filles
Taux de promotion (%)	84,52	83,5	72,84	86,04	87,24	85	84,37	83,38	82,6	83,97	85,93	84,78	84,21
Taux de transition (%)	48,54	68,48	66,88	40,81	40,96	76,84	43,89	39,73	59,2	40,32	68,48	48,31	48,81
Filles (%)	45,55	47,26	49,68	45,54	42,8	50,37	41	48,83	47,4	44,02	49,78	0	100
Âge moyen des élèves	9,46	9,32	8,98	9,63	9,69	9,13	9,47	9,55	9,26	9,5	9,37	9,49	9,43
Distance entre le domicile de l'élève et l'école	0,71	0,96	0,74	0,61	0,76	0,79	0,63	0,75	0,67	0,69	0,76	0,71	0,7
Âge moyen des enseignants	32,68	31,37	30,86	32,93	31,97	36,34	31,45	32,15	33,63	31,77	35,17	32,58	32,8
Années d'expérience des enseignants	7	6,08	6	7	6,91	8,36	6,54	6,26	7,81	6,49	8,41	6,93	7,08
Enseignantes (%)	49,59	70,06	53,74	47,04	42,51	81,74	39,74	49,79	47,78	37,19	83,82	47,41	52,19
Enseignants diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur (%)	2,9	2,33	2,34	2,31	2,01	6,14	2,96	4,26	1,6	2,67	3,54	2,88	2,94
Enseignants diplômés du BEPC (%)	28,34	26,3	30,42	21,38	23,05	27,6	46,55	34,36	16,35	30,63	22,04	28,88	27,71
Enseignants diplômés du CFEEN (%)	60,9	63,95	53,39	73,71	63,79	55,67	45,8	55,14	71,93	59,07	65,95	60,27	61,65
Enseignants ne détenant aucun diplôme académique (%)	7,85	7,42	13,85	2,6	11,15	10,59	4,69	6,24	10,12	7,62	8,48	7,98	7,7
Enseignants instituteurs (%)	8,24	8,22	6,18	9,2	6,43	16,33	6,07	6,89	9,03	6,85	12,1	8,04	8,49



VARIABLES	Niger	RÉGION								LIEU DE RÉSIDENCE		GENRE	
		Agadez	Diffa	Dosso	Maradi	Niamey	Tahoua	Tillabéri	Zinder	Milieu rural	Milieu urbain	Garçons	Filles
Enseignants instituteurs adjoints (%)	84,98	87,74	83,9	86,14	88,72	80,5	83,87	79,61	87,3	85,33	84,01	85,04	84,9
Enseignants moniteurs (%)	6,78	4,04	9,92	4,66	4,85	3,17	10,06	13,51	3,67	7,82	3,89	6,92	6,61
Enseignants directeurs (%)	26,94	23,04	35,75	29,2	23,68	6,21	28,85	32,99	33,56	33,86	7,84	27,72	26
Enseignants fonctionnaires (%)	22,42	16,46	17,12	21,32	22,11	32,66	20,65	17,94	25,69	18,89	32,16	22,05	22,85
Enseignants contractuels (%)	73,7	78,31	81,72	77,15	76,17	42,71	77,81	81,34	72,28	80,88	53,86	74,2	73,1
Enseignants du privé (%)	3,88	5,23	1,08	1,52	1,71	24,63	1,51	0,71	2,03	0,22	13,98	3,74	4,05
Taille des classes	44,49	37,1	37,68	41,28	49,43	54,81	48,58	38,47	37,93	42,14	50,98	44,38	44,62
Classes multigrades (%)	17,33	21,92	37,33	10,98	8,96	1,87	18,83	19,39	35,15	22,67	2,58	17,75	16,83
Nombre de manuels de français/élève	0,38	0,32	0,42	0,54	0,35	0,28	0,38	0,37	0,36	0,4	0,33	0,38	0,38
Nombre de manuels de mathématiques/élève	0,34	0,31	0,42	0,41	0,33	0,28	0,31	0,3	0,36	0,34	0,33	0,34	0,34
Élèves provenant d'une école passerelle (%)	0,11	0,08	0,8	0,13	0,17	0,03	0,03	0,11	0,06	0,12	0,09	0,12	0,11
Réception de kits (%)	71,29	44,09	76,05	81,46	80,13	54,27	53,99	90,26	65,17	71,99	69,14	70,74	71,96
Nombre de séances CAPED	1,79	2,18	1,12	1,49	2,11	1,55	1,97	1,33	2,01	1,82	1,71	1,81	1,77
Salles de classe construites en « dur » (%)	48,46	69,14	55,28	45,71	41,31	78,74	42,43	47,57	44,35	41,77	66,92	47,69	49,38
Salles de classe construites en banco (%)	9,53	16,65	4,12	5,54	8,03	8,16	11,57	12,95	9,82	9,34	10,06	9,53	9,53

VARIABLES	Niger										LIEU DE RÉSIDENCE		GENRE	
	RÉGION										Milieu rural	Milieu urbain	Garçons	Filles
	Agadez	Diffa	Dosso	Maradi	Niamey	Tahoua	Tillabéri	Zinder						
Présence d'un CGDES (%)	73,92	89,53	95,56	88,53	88,21	96,42	94,28	93,58	93,04	89,46	92,04	92,18		
Latrines (%)	76,08	69,9	53,86	55,13	95,95	50,2	50,16	57,04	48,15	87,43	57,15	60,66		
Cantine (%)	18,78	32,14	5,73	5,63	2,27	8,03	8,98	7,42	9,7	2,19	7,7	7,71		
Âge moyen des directeurs	36,57	35,93	38,46	38,03	42,89	36,91	36,36	38,69	37,32	40,98	37,78	37,96		
Années d'expérience des directrices (%)	9,62	9,18	10,63	11,16	12,92	9,55	8,71	11,4	9,96	13,03	10,33	10,52		
Directrices (%)	24,76	11,34	11,21	9,26	50,23	11,79	16,21	16,57	8,71	49,32	13,77	16,18		
Directeurs diplômés du baccalauréat ou d'un diplôme supérieur (%)	5,8	6,33	5,49	6,55	22,57	6,35	6,66	4,48	5,64	12,66	6,47	6,99		
Directeurs diplômés du BEPC (%)	32,22	30,63	11,89	16,65	17,41	34,58	29,1	12,48	21,98	17,77	21,61	21,02		
Directeurs diplômés du CFEEN (%)	55,27	48,77	80,3	63,09	49,54	54,09	57,94	74,26	64,65	60,67	63,88	64,26		
Directeurs ne détenant aucun diplôme académique (%)	6,71	14,27	2,32	13,7	10,47	4,98	6,3	8,78	7,73	8,89	8,05	7,73		
Directeurs instituteurs (%)	25,14	22,22	28,32	24,13	59,19	20,68	18,59	26,35	21,23	47,77	24,45	26,23		
Directeurs instituteurs adjoints (%)	73,29	68,83	70,07	74,18	35,61	74,67	73,06	72,02	75	49,26	71,87	70,17		
Part dans la population (%)	3,37	2,76	13,47	21,86	9,69	17,96	14,57	16,32	73,41	26,59	54,45	45,55		

## Annexe 4 : Facteurs associés aux taux de promotion des élèves à l'école primaire

VARIABLES	Total	Rural	Urbain	Public	Non public	Classe inférieure	Classe supérieure
<b>Caractéristiques de l'élève</b>							
Fille	-2,129***	-2,138***	-0,965	-2,147***	1,582	-2,528***	-1,745***
Âge moyen de l'élève	-0,274***	-0,244**	-0,285	-0,253***	-0,404	-0,448**	-0,240*
Distance domicile de l'élève - école	0,118	-0,0109	0,765**	0,0894	1,675**	0,0350	0,181
<b>Caractéristiques de l'enseignant</b>							
Âge de l'enseignant	0,0251***	0,0203**	0,0461*	0,0219**	0,0176	0,0375**	0,0305**
Nombre d'années d'expérience	0,00612	0,00107	0,0235	0,000404	0,169**	-0,0263	-0,00932
Enseignante	-1,119***	-1,290***	0,663	-1,259***	2,679**	-1,771***	-0,570**
Élève fille et enseignante	1,322***	1,219***	1,045	1,367***	-0,952	1,435***	1,142***
<b>Diplôme académique : réf. aucun diplôme</b>							
Baccalauréat ou diplôme supérieur	-1,019*	-1,106*	-1,540	-0,996*	-3,320	-1,665*	-1,380*
BEPC	-0,713*	-0,623	-1,558	-0,678	-2,093	-1,500**	-0,451
CFEEN	-0,916**	-0,771*	-2 361*	-0,904**	-0,498	-1,539**	-0,926*
<b>Diplôme professionnel : réf. moniteur ou aucun diplôme</b>							
Instituteur	-0,0301	-0,191	0,282	0,0441	-3,528	-0,201	0,204
Instituteur adjoint	0,393*	0,404*	0,597	0,477**	-5,476**	0,715*	0,519*
Enseignant directeur	-0,167	-0,249	0,698	-0,161	-2 651**	-0,108	-0,505**
Fonctionnaire	0,0819	-0,0344	0,466	0,116	13,19***	-0,0551	0,270
<b>Caractéristiques de la classe</b>							
Taille de la classe	-0,348***	-0,349***	-0,312***	-0,348***	-0,323***	-0,341***	-0,382***
Classe multigrade	-0,905***	-0,859***	-1,875**	-0,877***	-9,424***	-0,773**	-0,807***
Nombre de manuels de français par élève	2,413***	2,255***	3,348***	2,397***	2,115	3,798***	2,108***
Nombre de manuels de mathématiques par élève	1,097***	0,859***	3,106***	1,038***	4,930**	0,962***	1,607***
Élèves provenant d'une école passerelle	0,0680*	0,0621	0,154**	0,0674*			0,0804*
<b>Caractéristiques de l'école</b>							
Réception de kits	0,341**	0,367**	-0,397	0,334**	5,271*	0,452*	0,217
Nombre de séances CAPED	0,0860**	0,0870**	0,140	0,0908**	-0,104	0,0804	0,101*

VARIABLES	Total	Rural	Urbain	Public	Non public	Classe inférieure	Classe supérieure
Pourcentage de salles de classe construites en « dur »	0,404	0,606	-2,838*	0,348	11,51**	1,151*	0,0690
Pourcentage de salles de classe construites en banco	0,664*	0,831**	-2,284	0,739**	-16,54***	0,701	0,799
Présence de CGDES dans l'école	0,378*	0,101	2,101***	0,388*	-1,337	0,233	0,427
Présence de latrines dans l'école	0,0393	0,451	-3,207***	0,105	-9,923**	-0,303	0,234
Présence de latrines et élève fille	0,459**	0,367*	0,331	0,416**	-1,110	0,359	0,586**
Cantine	-0,323	-0,652*	3,227**	-0,346	-1,636	-1,396**	0,535
<b>Caractéristiques du directeur</b>							
Âge du directeur	-0,0213	-8,33e-05	-0,153***	-0,0195	-0,0993	-0,0232	-0,0204
Expérience du directeur	0,00441	-0,00868	0,0654	0,000338	0,155	-0,0178	0,0296
Directrice	-1,173***	-0,281	-3,311***	-1,251***	3,459	-1,444***	-0,811*
Directrice et élève fille	1,188***	1,133***	0,645	1,196***	0,516	1,135**	1,218***
<b>Diplôme académique : réf. aucun diplôme</b>							
Baccalauréat ou diplôme supérieur	0,861	1,211**	0,845	0,771	-0,391	1,356	0,709
BEPC	1,280***	1,396***	-0,0787	1,227**	0,823	1,176	1,713***
CFEEN	1,144**	1,066**	2,067	1,116**	-2,854	1,173	1,465**
<b>Diplôme professionnel : réf. moniteur ou aucun diplôme</b>							
Instituteur	0,227	0,279	-0,468	0,150	5,706**	-0,275	0,446
Instituteur adjoint	-0,143	0,0535	-1,335	-0,244	7,572***	-0,978*	0,119
<b>Variables de contrôle</b>							
CP2	-0,892***	-0,920***	-0,704	-0,913***	-1,706	-0,746***	
CE1	-1,526***	-1,153***	-4,040***	-1,505***	-5,245***		
CE2	-1,415***	-1,055***	-3,878***	-1,394***	-5,961**		-0,337
CM1	-1,260***	-0,810*	-4,095***	-1,219***	-7,594**		-0,0900
Année scolaire 2015-2016	-0,420**	-0,579***	1,426**	-0,434***	-0,439	0,0272	-0,532**
Année scolaire 2016-2017	-1,480***	-0,898***	-5,618***	-1,441***	-9,213***	-0,667***	-1,999***
Année scolaire 2017-2018	-2,553***	-2,604***	-2,281***	-2,533***	-6,896***	-1,827***	-3,118***
<b>Constante</b>	103,5***	102,1***	112,9***	103,5***	112,0***	104,7***	102,3***
<b>Observations</b>	195 011	175 375	19 636	192 041	2 970	87 059	107 952
<b>R-carré</b>	0,324	0,308	0,432	0,321	0,503	0,423	0,398

Les erreurs types robustes sont présentées entre parenthèses.

\*\*\* p<0,01 ; \*\* p<0,05 ; \* p<0,1.



## Annexe 5 : Facteurs associés aux taux de transition des élèves entre le primaire et le premier cycle du secondaire

VARIABLES	Total	Rural	Urbain	Public	Non public
<b>Caractéristiques de l'élève</b>					
Fille	-7,461***	-7,467***	-0,780	-7,483***	-8,063
Âge moyen de l'élève	1,174***	1,313***	-0,00576	1,186***	0,497
Distance domicile de l'élève - école	0,564	0,805*	-0,844	0,556	2,340
<b>Caractéristiques de l'enseignant</b>					
Âge de l'enseignant	0,0129	-0,0138	0,193	0,0113	0,184
Nombre d'années d'expérience	-0,0347	0,0158	-0,401***	-0,0313	-0,318*
Enseignante	-3,300***	-2,988***	-1,483	-3,414***	6,273**
Élève fille et enseignante	5,076***	4,173***	4,364***	5,170***	1,888
<b>Diplôme académique : réf. aucun diplôme</b>					
Baccalauréat ou diplôme supérieur	0,347	1,082	-0,316	0,591	-16,12**
BEPC	0,350	0,645	-2,406	0,653	-16,20**
CFEEN	-0,246	-0,146	-0,770	-0,0299	-5,406
<b>Diplôme professionnel : réf. moniteur ou aucun diplôme</b>					
Instituteur	-0,981	-1,049	1,424	-1,026	-7,840
Instituteur adjoint	-0,981	-1,049	1,424	-1,026	-7,840
Enseignant directeur	-0,577	-0,259	-2,864	-0,594	-1,662
Fonctionnaire	0,629	0,0985	3,978**	0,661	
<b>Caractéristiques de la classe</b>					
Taille de la classe	-0,167***	-0,186***	-0,0589	-0,168***	-0,0440
Classe multigrade	1,709***	1,766***	-2,941	1,717***	-0,616
Nombre de manuels de français par élève	1,539	1,952*	-2,595	1,515	14,19***
Nombre de manuels de mathématiques par élève	-0,695	-1,041	2,214	-0,735	-3,945
<b>Caractéristiques de l'école</b>					
Réception de kits	-1,151**	-1,488***	1,943	-1,128**	5,635
Nombre de séances CAPED	0,218	0,169	0,529	0,231*	-0,655
Pourcentage de salles de classe construites en « dur »	-0,990	-1,325	2,945	-0,994	-6,662
Pourcentage de salles de classe construites en banco	-1,009	-0,522	-10,65	-1,034	-13,98
Présence de CGDES dans l'école	0,920	1,292	-0,730	0,828	5,915*
Présence de latrines dans l'école	-2,739***	-2,640***	-0,472	-2,668***	-11,38
Présence de latrines et élève fille	2,973***	2,391***	1,605	2,825***	9,485
Cantine	-0,778	-1,096	4,357	-0,806	2,032

VARIABLES	Total	Rural	Urbain	Public	Non public
<b>Caractéristiques du directeur</b>					
Âge du directeur	-0,0236	0,00298	-0,122	-0,0180	-0,482***
Expérience du directeur	-0,0493	-0,0969	0,138	-0,0552	0,568***
Directrice	-1,416	-0,363	-0,733	-1,306	-8,392***
Directrice et élève fille	2,440***	1,988**	-1,454	2,464***	-1,361
<b>Diplôme académique : réf. aucun diplôme</b>					
Baccalauréat ou diplôme supérieur	-0,565	-2,762	8,407	-0,616	11,83*
BEPC	0,377	-0,567	7,803	0,130	16,76***
CFEEN	-0,0845	-0,652	3,170	-0,291	8,315
<b>Diplôme professionnel : réf. moniteur ou aucun diplôme</b>					
Instituteur	1,384	1,526	3,014	1,320	-0,901
Instituteur adjoint	2,351*	2,246	4,986	2,266*	7,256
<b>Variables de contrôle</b>					
Année scolaire 2015-2016	3,835***	3,429***	6,180***	3,886***	-0,463
Année scolaire 2016-2017	3,063***	2,830***	2,818	3,092***	3,138
Année scolaire 2017-2018	-6,770***	-7,235***	-4,375**	-6,816***	-8,945**
<b>Constante</b>					
	45,30***	41,02***	61,08***	44,29***	118,7***
<b>Observations</b>	35 003	31 761	3 242	34 501	502
<b>R-carré</b>	0,669	0,612	0,774	0,653	0,744

Les erreurs types robustes sont présentées entre parenthèses.

\*\*\* p<0,01 ; \*\* p<0,05 ; \* p<0,1.

## Annexe 6 : Liste des membres de l'équipe technique nationale

Nom et prénoms	Fonction dans l'équipe	Poste
<b>Mahaman Djibo</b>	Président	Directeur des statistiques et de la promotion de l'informatique
<b>Mamoudou Amadou</b>	Vice-Président	Conseiller technique du Ministre de l'éducation nationale
<b>Abdoulkarim Bachirou</b>	Membre	Statisticien démographe
<b>Abdou Gana Tchinguema</b>	Membre	Spécialiste en mobilisation sociale
<b>Alio Boukari</b>	Membre	Planificateur
<b>Ari Lawan Malam Abba</b>	Membre	Planificateur
<b>Diafara Djibo</b>	Membre	Statisticien
<b>Elhadj Abdou Ibrahim</b>	Membre	Statisticien
<b>Mahamadou Marafa Agada</b>	Membre	Informaticien
<b>Maman Kaka</b>	Membre	Informaticien
<b>Sidi Ibrahim</b>	Membre	Inspecteur pédagogique
<b>Soumana Halidou</b>	Membre	Gestionnaire des systèmes éducatifs

## 7. Références



Ministère de l'éducation nationale du Niger,  
*Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (2014-2024) : Document de stratégie.*  
2013. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2013-06-Niger-Education-Plan-2014-2024.pdf>

Ministère du plan du Niger, *Plan de développement économique et social (PDES) 2022-2026. Volume I : Diagnostic stratégique.* 2022.  
Disponible à l'adresse suivante : [https://www.stat-niger.org/wp-content/uploads/PDES/2022-2026/NIGER\\_PDES\\_2022-2026\\_VOLUME\\_1.pdf](https://www.stat-niger.org/wp-content/uploads/PDES/2022-2026/NIGER_PDES_2022-2026_VOLUME_1.pdf)

PASEC, *PASEC 2014 – Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire.* CONFEMEN, Dakar, 2015.  
Disponible en ligne à l'adresse suivante : [https://www.gpekix.org/sites/default/files/Media%20Document/RapportPasec2014\\_FR\\_BD1.pdf](https://www.gpekix.org/sites/default/files/Media%20Document/RapportPasec2014_FR_BD1.pdf)

PASEC, *PASEC 2019 – Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone.* CONFEMEN, Dakar, 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.confemen.org/rapport-international-pasec2019/>





pour chaque enfant, des résultats

**Pour nous contacter :**

UNICEF Innocenti – Centre mondial de la recherche et de la prospective

UNICEF HQ | Via degli Alfani 58

50121 Florence

Italie

Tél. : +39 05 520 330

[researchpublications@unicef.org](mailto:researchpublications@unicef.org)

[www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)

@UNICEFInnocenti sur Twitter, LinkedIn, Facebook, Instagram et YouTube

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2023