

République du Niger

Plan de transition du secteur  
de l'éducation et de la formation  
2020-2022

Octobre 2019

## TABLE DES MATIERES

<b>TABLE DES ACRONYMES</b>	<b>4</b>
<b>1. Rappel des principaux points de diagnostic</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Contexte géographique, démographique et économique</b>	<b>5</b>
<b>1.2. Évolution d'ensemble du système éducatif depuis le PSEF de 2014</b>	<b>6</b>
<b>1.3. Les principaux constats de l'analyse sectorielle</b>	<b>8</b>
1.3.1. Capacités d'accueil et effectifs scolarisés	8
1.3.2. Financement de l'éducation	9
1.3.3. Qualité de l'enseignement et résultats des apprentissages	10
1.3.4. Gestion des enseignants	11
1.3.5. Équité et disparités	12
1.3.6. Situation particulière de l'enseignement technique et de la formation professionnelle	13
1.3.7. Situation particulière de l'enseignement supérieur	13
<b>2. Documents sectoriels</b>	<b>14</b>
<b>2.1. Contexte général des nouvelles politiques publiques</b>	<b>14</b>
2.1.1. Réforme budgétaire	14
2.1.2. Déconcentration et décentralisation	15
<b>2.2. Les différents documents sectoriels, leur élaboration et leur rôle</b>	<b>16</b>
2.2.1. L'analyse sectorielle	17
2.2.2. Le cadrage économique et financier et la planification	18
2.2.3. Les politiques publiques	19
2.2.4. La programmation	20
<b>2.3. Le PTSEF</b>	<b>21</b>
2.3.1. Une transition dans l'attente de bases de projection plus assurées	21
2.3.2. Un système éducatif à la croisée des chemins et susceptible de connaître des évolutions profondes de ses structures	21
2.3.3. Un rapprochement progressif des planifications stratégiques et budgétaires	22
2.3.4. Contenu du PTSEF	22
<b>2.4. Préparation d'un futur plan sectoriel de long terme</b>	<b>22</b>
<b>3. Stratégies</b>	<b>25</b>
<b>3.1. Accès : carrières scolaires, régulations, orientations, gestion des flux</b>	<b>25</b>
3.1.1. Indicateurs	25
3.1.2. Le PSEF de 2014	26
3.1.3. Les nouveaux enjeux et la modélisation	27
3.1.4. Les stratégies prioritaires pour le triennum 2020-2022	28
3.1.5. Les stratégies récurrentes et de long terme (politiques en cours)	31
<b>3.2. Qualité et rétention</b>	<b>37</b>
3.2.1. Indicateurs	37
3.2.2. Le PSEF de 2014	38
3.2.3. Les nouveaux enjeux et leur modélisation	41
3.2.4. Les stratégies prioritaires	42
3.2.5. Les stratégies récurrentes et de long terme (politiques en cours)	45
<b>3.3. Pilotage, administration, gestion, communication, efficience</b>	<b>49</b>

3.3.1. Indicateurs _____	49
3.3.2. Le PSEF de 2014 _____	50
3.3.3. Les nouveaux enjeux et leur modélisation _____	51
3.3.4. Les stratégies prioritaires _____	51
3.3.5. Les stratégies récurrentes et de long terme (politiques en cours) _____	54
<b>4. Dispositions particulières : Risques et conflits _____</b>	<b>57</b>
<b>4.1. Risques pesant sur l'exécution du PTSEF _____</b>	<b>58</b>
4.1.1. Risques institutionnels et administratifs _____	58
4.1.2. Risques financiers _____	58
<b>4.2. Vulnérabilités du système éducatif _____</b>	<b>59</b>
4.2.2. Les conflits et leurs conséquences _____	60
<b>5. Financement du secteur et équilibres _____</b>	<b>61</b>
<b>5.1. Prévision de ressources publiques mobilisables pour le secteur de l'éducation et de la formation _____</b>	<b>62</b>
<b>5.2. Les dépenses courantes associées aux options de politique éducative _____</b>	<b>63</b>
<b>5.3. Équilibre financier et estimation du gap _____</b>	<b>64</b>
<b>5.4. Équilibre financier et dépenses d'investissement _____</b>	<b>65</b>
5.4.1. Équilibre sectoriel hors enseignement supérieur _____	65
5.4.2. Le cas de l'enseignement supérieur _____	70
<b>6. Arrangements institutionnels _____</b>	<b>71</b>
6.1. Alignement des appuis sectoriels sur les procédures nationales _____	71
6.2. Les organes de pilotage du PTSEF, composition et fonctions _____	71
6.3. Le suivi des stratégies et des activités du PTSEF _____	72
<b>ANNEXE 1: Cadre logique _____</b>	<b>74</b>
A1. Accès : carrières scolaires, régulations, orientations, gestion des flux _____	74
A2. Qualité et rétention _____	76
A3. Pilotage, administration, gestion, communication, efficience _____	78
<b>ANNEXE 2 : Cadre de résultats _____</b>	<b>80</b>

## TABLE DES ACRONYMES

ANFICT	Agence nationale de financement des collectivités territoriales
ASCN (« civicards »)	Agents du service civique national
BEPC	Brevet d'études du premier cycle
CAMES	Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CAPED	Cellule d'animation pédagogique
CAPEG	Cellule d'analyse des politiques publiques et d'évaluation de l'action gouvernementale
CFEPD	Certificat de fin d'études du premier degré
CFM	Centre de formation aux métiers
COGES / CGDES	Comité de gestion
CPJ	Centre de promotion de la jeunesse
DPPD	Document de programmation pluriannuelle des dépenses
DREP	Direction régionale de l'enseignement primaire
EFAC	École de formation artistique et culturelle
ENI	École normale d'instituteurs
ENS	École normale supérieure
FAFPA	Fonds d'appui à la formation professionnelle et à l'apprentissage
IFAENF	Institut de formation de l'alphabétisation et de l'enseignement non formel
INS	Institut national de la statistique
MEP	Ministère de l'enseignement primaire
MEPT	Ministère des enseignements techniques et professionnels
MES	Ministère de l'enseignement secondaire
METFP	Ministère de l'enseignement technique et de la formation professionnelle
MJS	Ministère de la jeunesse et des sports
MRC	Ministère de la renaissance culturelle
MESRI	Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
MSEF	Modèle de simulation économique et financier
OSC	Organisation de la société civile
PAEQ	Projet d'appui à une éducation de qualité
PAP	Programme annuel de performance
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PCDS	Projet de renforcement des capacités du secteur public pour la délivrance des services
PSEF	Programme sectoriel de l'éducation et de la formation
PTAB	Plan triennal d'activités budgétisé
PTSEF	Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation
RESEN	Rapport d'état du système éducatif national
RGPH	Recensement général de la population et de l'habitat
UEMOA	Union économique et monétaire ouest africaine
UFR	Unité de formation et de recherche
VAE	Validation des acquis de l'expérience

## 1. Rappel des principaux points de diagnostic

### 1.1. Contexte géographique, démographique et économique

Le Niger est un pays sahélien et saharien au carrefour de l'Afrique du Nord et de l'Afrique de l'Ouest. Il est caractérisé par une très grande superficie dont les deux tiers sont désertiques. N'ayant aucun accès à la mer, il dépend de ses voisins (Nigeria, Togo, Bénin) pour ses relations commerciales et son approvisionnement. Sa population vit à 80% de l'agriculture qui subit les contraintes climatiques tendant à se dégrader, avec des épisodes extrêmes de sécheresses et d'inondations.

Sur le plan de l'organisation politique, en 2021, des élections générales sont programmées. Ces élections devraient voir un président élu passer le relais à un autre président élu : il s'agira d'une avancée dans la vie politique du pays qui comptabilise cinq coups d'État, une Conférence nationale souveraine, trois transitions et sept constitutions depuis l'indépendance.

Depuis une dizaine d'années, le Niger subit les contrecoups des conflits qui traversent toutes la zone sahélienne, ses zones frontalières avec le Tchad et le Nigéria, ainsi qu'avec le Burkina-Faso et le Mali étant en proie à des incursions de groupes armés redoutables, pratiquant attaques et exaction, sur fond de trafics de drogue et d'armes concernant tout l'espace sahélo-saharien. Cette situation affecte l'ensemble de la vie socio-économique et exerce une très forte pression sur les ressources de l'État dont une part importante doit être orientée vers les dépenses de sécurité.

La marche du Niger vers le développement est entravée par la structure particulière de sa population. En effet :

- La population nigérienne augmente à un rythme parmi les plus élevés au monde (3,9% selon le RGPH de 2012). A ce rythme, la population double tous les 20 ans, de 21 millions en 2018, elle pourrait atteindre 34 millions en 2030
- En moyenne une femme nigérienne a 7,6 enfants ;
- La densité de la population reste l'une des plus faibles du monde ;
- Plus de 54% des nigériens avaient moins de 15 ans en 2018, autant donc d'enfants et de jeunes qu'il faut, entre autres, éduquer, soigner et conduire à des opportunités d'emploi. Les projections de l'INS montrent que la population en âge d'entrer en 1<sup>ère</sup> année de l'école fondamentale (CI) devrait atteindre plus d'un million d'enfants chaque année d'ici 2030 contre un chiffre de 350 000 enfants en 2001.

Les conditions de vie des ménages se traduisent par un recul de la pauvreté : en ce sens que en 2005, 62% des nigériens vivaient en dessous du seuil de pauvreté, ils ne sont plus que 45% en 2014 (Enquête ECVMA). Mais cette situation est très inégalitaire dans la mesure où la richesse profite plutôt au milieu urbain au détriment du monde rural dans lequel vit 80% de la population.

Au niveau macroéconomique l'économie nigérienne reste assez exposée de nombreux chocs. Si le pays a enregistré un taux de croissance réel du PIB d'environ 5% en moyenne au cours de dix dernières années, ce qui constitue bonne performance, l'analyse année par année montre une évolution en dents de scie (+9,6% en 2008, -0,7% l'année qui suit, +11,8% en 2012 mais 5,3% l'année suivante, etc.) traduisant une certaine exposition de l'économie nigérienne à des

nombreux chocs à la fois internes (insécurité, sécheresse et inondations, volatilité des prix de produits de base, etc.) et externes (conflits dans les pays voisins, fluctuations de prix sur les marchés internationaux, etc.). Avec une économie qui reste assez peu diversifiée (en 2017, le PIB se composait à 42,3% du secteur primaire dont notamment l'agriculture et l'élevage, 16,9% pour le secteur secondaire et 40,8% pour le secteur tertiaire dont l'essentiel provient du commerce extérieur et des recettes d'exportations d'uranium et d'or), le pays restera exposé aux aléas climatiques, régionaux et globaux en dehors de son contrôle avec des conséquences néfastes sur les finances publiques.

Au niveau des finances publiques, la capacité de mobilisation de ressources domestiques s'est nettement détériorée et le Niger devient de plus en plus dépendant de l'aide extérieure tout en ayant davantage recours à l'endettement. En 2017, les recettes de l'État étaient réparties entre 680 milliards de recettes internes et de 342 milliards de recettes extérieures, soit environ 33% des recettes totales de l'État financées par l'aide extérieure sous forme d'appui budgétaire et projets. En 2017, le déficit budgétaire hors dons a représenté 587 milliards de FCFA et 245 milliards une fois l'aide extérieure pris en compte. Ce reliquat a été financé en grande partie sur emprunts extérieurs. Cette tendance à l'endettement constitue une source d'instabilité macroéconomique à l'avenir. Déjà en 2017, le service de la dette a représenté 50 milliards de FCFA alors qu'il était dix fois moins important en 2008. Adresser cette situation par un relèvement de la capacité de mobilisation de ressources domestiques tout en mieux maîtrisant les dépenses de l'État est une urgence nationale.

## 1.2. Évolution d'ensemble du système éducatif depuis le PSEF de 2014

Le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF Niger-2014-2024) a été conçu dans une situation difficile, en prolongement du Programme de Développement Décennal de l'Éducation (PDDE) qui ciblait uniquement le niveau de base 1. Il a adopté une démarche sectorielle intégrale envisageant à la fois un développement global pour l'ensemble du système d'éducation et de formation du pays ainsi que le traitement des faiblesses constatées dans le diagnostic. L'idée était en outre de renforcer les capacités des acteurs et des structures du système et d'en améliorer la gestion. Une considération forte était par ailleurs i) de chercher à rester dans un contexte de soutenabilité budgétaire, encadrée toutefois par une politique de priorité accrue au secteur et ii) d'attirer l'intérêt des partenaires techniques et financiers extérieurs pour la réalisation des objectifs ambitieux visés.

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

- une forte priorité à l'augmentation des capacités d'accueil (constructions, recrutement), et en leur sein d'abord pour le primaire
- une expansion du cycle de base 2 allant dans la direction d'une éducation de base élargie de dix ans, assortie toutefois du maintien d'une régulation assez stricte entre le primaire et le collège
- des mesures de qualité centrées sur les intrants et l'encadrement pédagogique
- la structuration de l'enseignement de la formation techniques et professionnelles autour d'outils fondamentaux (partenariats, fonds de formation, cadre des

qualifications et certifications) comme préalable au développement quantitatif massif de l'offre.

L'évaluation de la première phase du PSEF a fait apparaître des éléments positifs et certains points qui méritent une attention accrue.

Le tableau ci-dessous donne un aperçu des différentes cibles du PSEF et du niveau de performance du programme sur la première phase en relation avec la cible finale de 2024.

Tableau 1.1. Effectifs par cycle d'études anticipés dans le PSEF et constatés par année, 2014-18

Années	2013-14	2014-15		2015-16		2016-17		2017-18		2024
	Constaté	PSEF	Constaté	PSEF	Constaté	PSEF	Constaté	PSEF	Constaté	PSEF
<b>Préscolaire</b>	141 458	152 653	156 629	161 891	168 879	172 096	177 021	182 300		245 035
% communautaire PSEF	32 %	32 %		35 %		38 %		41 %		60 %
% communautaire SIGE	39,9 %	<b>39,9 %</b>	24,6 %	<b>43,6 %</b>	25,9 %	<b>47,4 %</b>	22,5 %	<b>51,1 %</b>		
<b>Cycle Base 1</b>	2 162 424	2 279 043	2 444 979	2 400 750	2 611 352	2 617 744	2 768 305	2 834 738		3 702 714
<b>Cycle Base 2</b>	406 702	424 211	475 083	433 574	561 117	446 787	632 242	460 000	665 610	872 040
<b>Cycle moyen PSEF</b>	46 857	49 628		52 415		55 208		58 000		75 215
% dans privé PSEF	38,8 %	38,9 %		39,1 %		39,3 %		39,5 %		40,0 %
Cycle moyen SIGE	65 937	<b>69 797</b>	71 396	<b>73 717</b>	91 532	<b>77 645</b>	97 882	<b>81 572</b>	112 320	<b>105 783</b>
% dans privé SIGE	32,0 %	<b>32,0 %</b>	32,7 %	<b>32,1 %</b>	28,3 %	<b>32,6 %</b>	25,9 %	<b>29,8 %</b>	27,3 %	<b>34,0 %</b>
<b>Enseig et Form. Tech./Prof.</b>										64 327
Technique 1 <sup>er</sup> cycle	792	3 742	6 182	4 071	8 467	4 536	33 891	5 000		9 019
Technique 2 <sup>nd</sup> cycle	12 769	15 862	13 406	17 111	13 791	18 157	14 993	19 200		21 761
Form. Prof. Formelle (PSEF)	18 660	20 391		22 237		24 126		25 700		32 678
Form. Prof Formelle (SIGE)	30 286	<b>33 095</b>	36 216	<b>36 092</b>	42 148	<b>39 158</b>	69 196	<b>41 712</b>		<b>43 038</b>
Form. Prof. non-Formelle	102 134		151 021		169 081		262 829			
<b>Enseignement supérieur</b>	32 037	35 000	52 001	37 500	57 766	38 975	67 459	40 450	80 125	50 000
Public (MESRI)	18 218	19 233	26 662	20 192	31 339	20 596	34 265	21 000	39 450	22 500
Grandes écoles publiques	4 565	5 503	6 120	5 991	5 855	6 496	5 892	7 000	6 410	9 000
Privé	8 991	9 939	19 219	10 924	20 572	11 462	23 559	12 000	34 265	17 500
<b>Éducation Non-Formelle</b>										
Passerelle (9-12)	4 569	5 007	7 805	5 381	8 705	5 689		6 017		7 926
CEA/CCEAJE (10-14)	542	702	409	871	6 289	1 092		1 314		2 642
Alpha (15-29), PSEF	86 074	107 413		121 144		125 572		138 435		145 612
Alpha (15-29), SIGE	59 745	<b>74 557</b>	55 543	<b>84 088</b>	47 768	<b>87 161</b>	41 237	<b>90 235</b>		<b>101 071</b>

Source : Rapport d'évaluation de la première phase du PSEF, Alain Mingat, Ibrahima Diallo et Seyni Seydou, UNICEF février 2019

- Pour le préscolaire, la cible est dépassée de 10 points
- Pour le primaire, la cible n'est pas atteinte
- Pour les collèges, le maintien d'une régulation assez stricte des cohortes venant du primaire n'a pas tenu, de sorte que les effectifs accueillis ont dépassé de beaucoup les prévisions (+ 200 000)
- Pour les lycées, les effectifs accueillis ont dépassé les prévisions de 30 000
- Pour les enseignements professionnels et techniques, la croissance forte des effectifs, qui ne devait intervenir qu'après une phase de structuration de l'offre, a été immédiate

- Pour l'enseignement supérieur, les effectifs ont connu une croissance supérieure aux prévisions
- Pour l'alphabétisation, les résultats sont en régression continue

Dans l'ensemble, cela montre que le système éducatif éprouve de grandes difficultés à mettre en œuvre une régulation effective, ce qui se traduit par un débordement inapproprié des capacités d'accueil du cycle 2 et au-delà, ajoutant encore un handicap aux nombreux problèmes rencontrés sur la qualité des enseignements dispensés.

### 1.3. Les principaux constats de l'analyse sectorielle

#### 1.3.1. Capacités d'accueil et effectifs scolarisés

La croissance des effectifs scolarisés au Niger est extrêmement rapide, elle est également variable selon le cycle de scolarité considéré.

Entre 2010 et 2010, le taux d'accroissement annuel moyen des différents cycles de décline ainsi :

Tableau 1.2. : Taux d'accroissement annuel moyen des effectifs par cycle

Cycle	Taux d'accroissement annuel moyen, 2009-2017
Préscolaire	15 %
Cycle de base 1 (primaire)	7 %
Cycle de base 2 (collège)	13,9 %
Cycle moyen (lycée)	14,7 %
ETFP (2012-2017)	60,6 %
Enseignement supérieur	18,4 %

A ce rythme, les effectifs du primaire doublent tous les douze ans, ceux du préscolaire et du secondaire tous les six à sept ans, ceux du supérieur tous les cinq ans et ceux de la formation technique et professionnelle tous les deux ans. Ces éléments tiennent à la fois à la vigueur de la démographie et à l'amélioration de la demande sociale d'éducation, mais ils ne sont pas sans incidence sur les conditions d'encadrement des élèves et étudiants.

En dépit de cette croissance très accélérée des effectifs, les taux bruts de scolarité restent modestes (en 2018 il est de 70,6% au Cycle primaire et 33,4% au Cycle de base 2) et la rétention au cours des cycles faible (en 2018, le taux d'achèvement au primaire est de 62% et le de survie du Cycle de base 2 est de 49,5%)

Le système éducatif national est donc encore loin de pouvoir répondre à la demande potentielle d'éducation et les capacités d'accueil doivent encore augmenter dans de fortes proportions.



Les taux d'accès à l'enseignement primaire sont encore inférieurs à 100 (79,1% en 2018) et ils ont d'ailleurs décru entre 2009 et 2015, avant de reprendre une pente ascendante, ce qui signifie que l'expansion régulière des scolarités ne doit pas être considérée comme un acquis définitif, même pour l'école primaire.

Le taux d'achèvement primaire s'établit à une valeur encore faible (62% en 2018) qui signifie que de trop nombreux enfants ont quitté l'école sans un bagage minimal leur permettant d'affronter sereinement les difficultés de la vie.

Le taux d'accès au collège a connu une augmentation rapide à la faveur de la suppression du CFEPD en 2014 (cet indicateur passe de 25,8% en 2010 à 35,7% en 2014), mais le taux d'achèvement du cycle reste limité (21,8% en 2018)

La faiblesse des taux d'achèvement dans les différents cycles d'enseignement est en lien avec un niveau d'accès encore peu élevé, mais elle est aussi liée aux capacités réduites des écoles nigériennes à limiter les abandons scolaires et le redoublement, qui les prépare souvent. Les taux de redoublement restent proches de 20 % à l'école primaire comme au collège.

L'augmentation rapide des capacités d'accueil et des taux de scolarité n'empêche pas la présence de très nombreux enfants et adolescents déscolarisés ou non scolarisés.

Plus de 50% des enfants de 7 à 12 ans sont hors de l'école ; pour les jeunes de 13 et 16 ans ce pourcentage s'élève à 60 % ; au total, 2 634 271 enfants et adolescents sont hors de l'école. Ce sont majoritairement des ruraux provenant de Maradi, Tahoua et Zinder. Des dispositifs alternatifs d'accueil existent, mais leurs capacités ne sont pas en rapport avec le nombre de jeunes concernés. Ces dispositifs sont des classes passerelles et des écoles de seconde chance, des Centres de Formation aux Métiers (CFM) dans chaque commune, des centres de promotion de la jeunesse (MJS) ou les écoles de formation aux arts et à la culture (MRC) mais ces structures manquent de moyens pour accueillir ces jeunes en grande difficulté scolaire dans bonnes conditions (notamment pour leur permettre d'acquérir les compétences fondamentales). Par ailleurs, les établissements non formels à caractère religieux plus ou moins marqué forment un ensemble hétérogène et à ce jour peu étudié, mais qui pourrait être amené à jouer un rôle appréciable dans l'éducation des jeunes à qui l'école publique n'a pas souri.

### 1.3.2. Financement de l'éducation

Le secteur de l'éducation dans son ensemble bénéficie respectivement de 19% des dépenses publiques totales et de 35 % des dépenses publiques courantes (2016). Cela implique que, malgré la pression démographique, il n'est pas probable que le système éducatif nigérien puisse mobiliser de ressources publiques supplémentaires pour des montants importants.

Le MEP bénéficie, au sein de ces ressources, de la plus grosse part (56 %), ce qui témoigne de la priorité maintenue par les autorités pour le développement du cycle primaire. Le MES et le MESRI, avec respectivement 20 et 19 %, sont les deux ministères les plus importants dans le partage des ressources après le MEP, la part de l'enseignement supérieur accusant une baisse régulière sur longue période.

La capacité des ministères à exécuter les budgets s'améliore et atteint un taux moyen d'exécution de 90% en 2016 contre 75% en 2009. Cependant, cette tendance ne s'observe pas sur les crédits destinés aux investissements.

Le financement des investissements est du reste très dépendant des ressources extérieures. L'aide publique au développement accordée au secteur de l'éducation a plus que doublé de 2008 à 2016 pour atteindre 46 MCFA par an.

Des estimations tirées des enquêtes de ménage permettent de situer les contributions des familles à 22,9 % des dépenses totales d'éducation, ce qui est inférieur à la moyenne africaine (36 %) et, de fait, il n'existe pas d'enseignants communautaires dans le pays, ce qui constitue une exception par rapport à tous les pays voisins (hors Algérie).

La distribution des dépenses courantes par nature montre que les salaires représentent le plus gros poste de dépenses du secteur de l'éducation. Ce poste a absorbé en 2016 75% de l'ensemble de dépenses courantes de l'année. Il faudrait rajouter à cela que les subventions accordées aux établissements d'enseignement supérieur, non intégrées dans la masse salariale et estimées à plus de 20 milliards de FCFA, servent essentiellement à rémunérer le personnel enseignant.

Pour le préscolaire et l'enseignement de base 1 et 2, la rémunération du personnel consomme au moins 90% voire plus des dépenses courantes allouées à ces niveaux, ce qui laisse peu de place aux dépenses de fonctionnement ou de qualité. Dans l'enseignement supérieur, après la rémunération du personnel, les bourses aux étudiants et les subventions aux établissements constituent deux autres postes importants au sein des dépenses courantes. Dans ce sous-secteur, la hausse peu maîtrisée des dépenses sociales et des transferts semble avoir été obtenue au détriment des dépenses pédagogiques et de fonctionnement.

### 1.3.3. Qualité de l'enseignement et résultats des apprentissages

Les résultats des tests du PASEC 2014, qui se sont déroulés dans dix pays comparables d'Afrique subsaharienne, se sont révélés très inquiétants. Le Niger est le pays dans lequel les résultats des enfants sont les moins bons en début de scolarité : plus de 90% des élèves ont des difficultés en langue et près des trois-quarts (environ 72%) ont des difficultés en mathématiques, alors qu'il ressort d'une série d'études menées avec le même protocole dans différents pays africains (Cameroun, Cap Vert, Côte d'Ivoire, Gambie, Mali, Mauritanie, Niger, Sao Tomé et Príncipe, Sénégal et Togo) que les enfants nigériens arrivent un peu mieux préparés que la moyenne des enfants de l'ensemble des autres pays.

Le Niger est encore, selon les résultats PASEC 2014, le pays où les élèves sont proportionnellement moins nombreux à avoir acquis des compétences minimales en lecture ou en mathématiques après au moins six années de scolarité primaire. Pour chacune de ces deux disciplines, plus de neuf sur dix élèves nigériens ont des difficultés d'apprentissages.

Les différentes études menées depuis ces résultats ont permis d'identifier les principales raisons de ces mauvais résultats :

- Les grandes pertes de temps d'apprentissage. En moyenne, 300 heures sont perdues sur les 900 que compte l'année scolaire, pour un ensemble de raisons connues : retard à la rentrée en raison de l'indisponibilité des paillottes, grèves, absences des enseignants pour la perception du salaire, etc. Le rapport d'évaluation de la première phase du PSEF<sup>1</sup> estime après calculs que « *le gain potentiel, qui serait attaché conjointement i) à une rentrée scolaire pour tous le premier octobre et ii) à la disparition du temps perdu pour collecter les salaires, serait de l'ordre d'un demi écart-type de la distribution des acquis des élèves, avec une incidence sensiblement plus forte en milieu rural qu'en milieu urbain* » et conclut à cet égard et sans ambiguïté que « *des mesures fortes pour agir, à l'échelle du problème rencontré, sur le temps effectif d'apprentissage sont clairement nécessaires* »
- Le manque et la mauvaise répartition des ressources éducatives dans les zones défavorisées, en premier lieu les enseignants, dont les écoles rurales manquent fréquemment.
- Le faible niveau de compétences professionnelles des enseignants, même lorsqu'ils ont été formés dans les écoles professionnelles (ENI et ENS).
- Les lacunes dans l'encadrement pédagogique, du fait de la faiblesse des moyens de fonctionnement de l'administration.

#### 1.3.4. Gestion des enseignants

La question des enseignants, qui englobe celles de leur formation, de leur recrutement et de leur affectation dans les régions et les établissements, est cruciale pour le système éducatif et présente quelques caractéristiques qui appellent des mesures d'amélioration.

Le système éducatif national ne manque pas d'enseignants et il est remarquable que tous soient rémunérés sur ressources publiques, ce qui constitue une exception dans la sous-région. Les rythmes de recrutement ont pu suivre l'évolution très rapide des effectifs scolarisés. Dans le cas de l'enseignement primaire, le taux d'encadrement moyen (36 à 37 :1) est d'ailleurs meilleur que dans la plupart des pays comparables.

La répartition des enseignants dans les régions puis dans les établissements, en revanche, connaît beaucoup d'aléas et de disparités, ce qui enlève beaucoup de signification aux moyennes nationales plutôt flatteuses des taux d'encadrement. Par exemple, alors qu'au niveau national la dotation est d'un enseignant pour 36 élèves au primaire, on observe des chiffres aussi bas qu'un enseignant pour 26 élèves à Diffa et des chiffres aussi élevés qu'un enseignant pour 45 élèves à Maradi. Une observation analogue est faite pour le cycle de base 2 et le secondaire. Pour ce dernier cycle, on observe un écart de dotation allant d'un enseignant pour 24 élèves dans la région de Diffa jusqu'à un enseignant pour 60 élèves dans la région de Maradi. Pour le cycle de base 2, les écarts vont de 31:1 à Niamey jusqu'à 49:1 à Maradi, cette dernière région apparaissant systématiquement comme la moins favorisée.

Au sein de chaque région, l'affectation des enseignants dans les établissements est encore marquée par de très fortes disparités, que le RESEN a analysées dans le détail pour le cas de l'enseignement primaire. Ainsi, la moyenne de 31 élèves par enseignant dans la région de

---

<sup>1</sup> Rapport d'évaluation de la première phase du PSEF, Alain Mingat, Ibrahima Diallo et Seyni Seydou, UNICEF février 2019

Niamey masque une distribution inéquitable allant de quelques poignées d'élèves par enseignant dans certains établissements jusqu'à plus de 60 élèves par enseignant dans d'autres établissements. Dans la plupart des autres régions l'observation est la même, parfois aggravée : par exemple, l'étendue de la distribution de l'encadrement des élèves (différence entre le ratio élèves maître le plus élevé et le ratio élèves maître le moins élevé) dans les établissements dépasse 100 dans les régions de Tahoua, Tillabéry et Zinder, ce qui signifie d'ailleurs que certaines écoles ne sont pas du tout en situation d'enseigner convenablement.

Dans l'enseignement secondaire, les disparités d'affectation des enseignants sont surtout le fait d'écart entre les zones rurales et les zones urbaines, dans une situation d'ensemble marquée par un excédent d'enseignants. Selon le RESEN, 1 285 postes supplémentaires sont nécessaires dans les collèges et lycées ruraux tandis que 1 319 postes sont en excédent dans les collèges et lycées urbains.

### 1.3.5. Équité et disparités

#### 1.3.5.1. *Disparités de genre*

La distribution des individus scolarisés dans les différents niveaux d'enseignement est marquée une assez forte pénalisation à l'encontre des filles. Les filles sont un peu plus nombreuses à bénéficier d'activités préscolaires (55 % contre 45 % de garçons), mais elles ne représentent ensuite plus que 42 % des effectifs dans les cycles de base 1 et 2 (contre 58 % pour les garçons). Dans le premier cycle de l'enseignement professionnel et technique, elles sont plus nombreuses (57 % de l'effectif) que les garçons, mais dans les niveaux supérieurs d'éducation, les filles ne sont que 35 % dans le cycle moyen (lycée), niveau dans lequel elles sont les plus sous-représentées, 44 % dans le second cycle de l'enseignement professionnel et technique et 44 % dans l'enseignement supérieur. Cependant, les disparités entre les filles et les garçons ont un peu diminué ces dernières années.

Dans les acquisitions scolaires, appréhendées par des résultats aux tests ou aux examens (BEPC, baccalauréat), les performances des filles s'établissent à des niveaux très légèrement inférieures à celles des garçons.

#### 1.3.5.2. *Disparités territoriales*

Les disparités entre ruraux et citadins restent très marquées au Niger. Les enfants ruraux représentent 83 % de la population des 4-24 ans mais 91 % des jeunes non scolarisés. Les disparités en défaveur des ruraux augmentent à mesure qu'on monte dans les échelons du système : les citadins ont 1,5 fois plus de chances d'être scolarisés au cycle de base 1 que les ruraux et 5 fois plus de chances au cycle de base 2.

Ces disparités s'observent dès l'accès au CP1, indicateur pour lequel les dispersions régionales sont déjà très fortes : le taux brut d'admission en CP1 varie de 67 % dans la région de Zinder et 71 % dans celle de Tahoua à 110 % dans la région d'Agadez et 143 % dans celle de Niamey.

En termes d'acquisitions scolaires mesurées à la fin du cycle primaire, les régions les moins favorisées affichent des profils en retrait de la moyenne nationale, déjà faible ; dans les zones

de Diffa-Zinder et Tillabéry, les résultats obtenus par les élèves sont statistiquement inférieurs à celles de l'ensemble des élèves au Niger

#### 1.3.5.3. *Disparités sociales*

Le RESEN a relevé des écarts de chances importants entre les enfants selon le niveau de vie ou de richesse de leur famille. Comme pour les disparités territoriales, ces écarts existent dès l'entrée à l'école primaire : la probabilité d'accéder au CP1 s'élève à 80 % pour ceux qui appartiennent aux 20 % les plus riches, contre 57 % pour les 20 % les plus pauvres. A partir du cycle moyen (lycée), ces disparités s'accroissent encore.

Les disparités de genre, de zone de résidence et de richesse se cumulent pour une partie des enfants, de sorte que la probabilité pour une jeune fille pauvre de milieu rural de terminer le cycle primaire n'est finalement que de 24 %.

#### 1.3.6. *Situation particulière de l'enseignement technique et de la formation professionnelle*

Ce sous-secteur est celui qui connaît l'accroissement le plus rapide de ses effectifs (60,6 % en rythme annuel). L'effectif de plus de 300 000 apprenants en 2016 se concentre principalement sur l'apprentissage (80% des jeunes de l'ETFP). Cependant, les difficultés sont nombreuses, dans la mesure où la part du budget de l'État consacré à ce sous-secteur n'a cessé de se détériorer depuis 2015 jusqu'à 6% des dépenses courantes du secteur en 2016. L'accès aux dépenses de fonctionnement dans les établissements est le plus souvent une gageure, ce qui interdit l'approvisionnement régulier en matière d'œuvre nécessaires pour des enseignements pratiques. La formation pratique des formateurs demeure par ailleurs insuffisante.

Le pilotage et la gestion de l'ETFP sont contraints par : (i) la lourdeur à la fois des programmes et la multiplicité des filières, des modalités de formation et des diplômes ainsi que des tutelles des établissements, (ii) la faible autonomie des centres publics qui limite leurs possibilités de développer des initiatives de formation et d'insertion des formés. Il en résulte une inadéquation de ces formations avec les besoins de formation des entreprises. L'ONEF estime que seul 50% des élèves sortant des filières industrielles et 30% dans le bâtiment trouvent un emploi. Les formations pour le secteur informel, agricole et non agricole, sont également très limitées alors que ce secteur est prédominant dans l'économie nigérienne.

#### 1.3.7. *Situation particulière de l'enseignement supérieur*

L'accroissement des effectifs se poursuit, favorisé par l'ouverture en 2016 de 4 nouvelles universités (Dosso, Diffa, Agadez et Tillabéry).

Cependant, on observe en même temps « une augmentation du rapport étudiants-enseignants et du rapport étudiants-enseignants permanents dans les universités publiques »<sup>2</sup> ; ainsi que la stagnation des dépenses de fonctionnement des établissements :

---

<sup>2</sup> Rapport d'évaluation de la première phase du PSEF, Alain Mingat, Ibrahima Diallo et Seyni Seydou, UNICEF février 2019

cet ensemble signifie que les conditions d'accueil et d'enseignement se dégradent à mesure que les capacités d'accueil augmentent.

Par ailleurs, la focalisation massive des étudiants sur des disciplines peu porteuses d'emplois persiste, ainsi que le manque de formations professionnalisantes.

Enfin, la politique sociale de bourses pèse toujours lourdement sur le budget du sous-secteur : les dépenses sociales pour les étudiants sont passées de 41% en 2014 à 57% en 2017, ce qui est congruent avec la baisse relative des dépenses de fonctionnement des services et des établissements d'enseignement.

## 2. Documents sectoriels

### 2.1. Contexte général des nouvelles politiques publiques

#### 2.1.1. Réforme budgétaire

Une réforme budgétaire, mise en route en 2018 dans l'alignement d'une directive de l'UEMOA<sup>3</sup>, fait évoluer les procédures de préparation des budgets nationaux vers la pratique des budgets-programmes. Les ministères établissent désormais une programmation glissante de trois années (DPPD, Document de programmation pluriannuelle des dépenses), puis une programmation annuelle (PAP, Programme annuel de performance), dans le cadre d'enveloppes indicative limitées. Ces documents sont organisés sous la forme d'un nombre restreint de programmes par ministère (trois ou quatre), chaque programme étant assorti d'objectifs clairs et peu nombreux, traduits en indicateurs chiffrés. Pour améliorer la redevabilité des administrations, chaque programme est doté d'un responsable de programme unique et clairement désigné.

Les instances du Plan de développement économique et social (PDES) assurent le suivi et l'analyse des indicateurs des programmes et en rendent compte dans un rapport annuel de mise en œuvre (RAMO). A cet effet et pour éviter la duplication des exercices, les indicateurs des PAP sont identiques à ceux du PDES.

Fin 2018 et début 2019, les autorités sectorielles et leurs partenaires techniques et financiers ont décidé de saisir l'opportunité offerte par ce nouveau processus de préparation budgétaire.

Ce nouveau procédé présente deux caractéristiques communes essentielles avec le processus de planification sectorielle stratégique :

- Il repose sur une base pluriannuelle (trois années)
- Il est organisé par programmes, c'est à dire selon un petit nombre d'objectifs clairs, chacun étant représenté par des indicateurs mesurables.

---

<sup>3</sup> Directive n° 06/2009/CM/UEMOA portant lois de finances au sein de l'UEMOA

Par ailleurs, la planification budgétaire offre plus de garanties que la planification stratégique classique des plans sectoriels d’être suivie, dans les faits, par les décisions opérationnelles quotidiennes des ministères et de leurs structures déconcentrées.

Sur la base de ces constats, la préparation du présent PTSEF a tenté de se fondre avec l’exercice de préparation budgétaire par programmes, dans un cadre de planification unique.

Les mérites de cette jonction sont de

- Garantir au mieux la cohérence entre les stratégies et les choix budgétaires
- Permettre un meilleur arrimage des décisions opérationnelles à la planification
- Limiter la dispersion des équipes, dont les effectifs sont limités, entre des exercices dont le calendrier coïncide.

Il en résulte que les DPPD triennaux et les PAP annuels, avec leurs matrices chiffrées, occupent désormais une place importante, sinon de premier rang, dans les documents sectoriels de planification et de programmation

Le présent PTSEF est le premier document de planification sectorielle à avoir suivi ce chemin au Niger. La nouveauté de l’exercice, ajoutée au fait que les bases données statistiques disponibles étaient fragiles, incomplètes et parfois inexactes (voir plus loin, n° 2.3.), laisse un résultat qui n’est certainement pas parfait, ce que les autorités ont anticipé dès le démarrage de l’exercice. C’est pour ces raisons et en toute connaissance de cause, que le choix s’est porté sur un plan de transition d’un terme limité à trois ans.

#### 2.1.2. Déconcentration et décentralisation

Les autorités du Niger se sont engagées dans la voie de la décentralisation, le secteur de l’éducation étant placé en première ligne dans ce mouvement.

Deux décrets de 2016<sup>4</sup> transfèrent un certain nombre de compétences aux collectivités territoriales. L’état des compétences transférées, dans le secteur de l’éducation, se présente comme suit :

Tableau 2.1. Compétences transférées aux collectivités locales

État des compétences transférées	Communes	Régions
Enseignement primaire	Construction et entretien des infrastructures scolaires (préscolaire, primaire, alpha et ENF), Équipement et mobilier scolaire, Acquisition-gestion des fournitures scolaires et matériels pédagogiques, Élaboration de la carte scolaire,	

<sup>4</sup> Décret 2016-075 du 26 janvier 2016, transfert de compétences aux communes, Décret 2016-076, même date, transfert de compétences aux régions

	Recrutement et gestion des enseignants contractuels	
Enseignement secondaire		Construction et entretien des infrastructures scolaires, Gestion du personnel (auxiliaire et contractuel ; appelés du service civiques et fonctionnaires mis à disposition), Carte scolaire régionale.
Enseignement technique, formation professionnelle	Création et gestion des plates formes des jeunes scolarisés, déscolarisés et non scolarisés Création des services d'orientation au niveau des CFPT Organisation des campagnes de sensibilisation et des foras Mise en place des comités communaux de pilotage des stages professionnels	Mise en place des comités régionaux de pilotage des stages professionnels Mise en place d'un fonds régional de stages professionnels et d'insertion professionnelle de jeunes diplômés Gestion des plates formes d'orientation et professionnelle des jeunes diplômés

Pour exercer ces compétences, les collectivités territoriales s'appuient sur les services techniques des ministères, qui conservent leur rôle régulateur. C'est pourquoi le mouvement de déconcentration et de renforcement des structures locales des ministères sectoriels prend de l'ampleur.

La déconcentration et la décentralisation constituent un processus encore jeune et non l'état achevé d'une nouvelle modalité globale de gouvernance. Les ministères du secteur de l'éducation adoptent une attitude proactive dans ce processus et la traduisent dans leur programmation budgétaire :

- En matière de déconcentration, 12,3 % des budgets des départements ministériels pour 2020 seront exécutés par les échelons déconcentrés, cette proportion atteignant 80,3 % pour le MEPT ; 18,8 % de ces budgets seront exécutés par des établissements publics autonomes ; l'exécution par les administrations centrales ne représentant plus que les deux tiers (67,3 %) de l'ensemble
- En matière de décentralisation, les délégations de crédit restent plus modestes, mais sont conséquentes en matière de constructions scolaires, 55 % des crédits disponibles pour le MEPT en 2020 sont transférés à l'ANFICT, et la quasi-totalité pour le MES.
- La réforme de la carte scolaire (voir n° 3.1.5.2. plus loin) met les communes et les régions, respectivement pour le primaire et le secondaire, en première place dans les responsabilités.

La préparation elle-même du présent plan de transition a beaucoup reposé sur les propositions travaillées à l'échelon régional.

## 2.2. Les différents documents sectoriels, leur élaboration et leur rôle



### 2.2.1. L'analyse sectorielle

Un RESEN a été mené en 2018, c'est une analyse sectorielle globale, réalisée selon une méthode et des indicateurs standardisés et comparables dans le temps et entre pays. Le RESEN est le seul parmi les documents d'analyse qui repose sur une perspective entièrement sectorielle, c'est à dire qui met en perspective l'ensemble des relations (de flux, de financement) qui existent entre les différents segments du système éducatif et qui analyse leur évolution dans un temps long. C'est pourquoi le RESEN constitue la référence la plus centrale dans l'analyse sectorielle.

Cependant, il existe un ensemble plus étendu d'études, portant soit sur l'existant, soit sur des problématiques particulières, soit sur les perspectives offertes pour l'évolution de segments particuliers du système éducatif.

Les autorités nigériennes et les partenaires au développement ont saisi l'occasion de la préparation du PTSEF pour enrichir et actualiser la documentation sectorielle. En 2018 et début 2019, les études suivantes ont été réalisées

- Rapport d'évaluation de la première phase du PSEF, Alain Mingat, Ibrahima Diallo et Seyni Seydou, UNICEF février 2019. Ce rapport met en perspective les constats opérés en 2018 et les prévisions du modèle et du PSEF de 2014. Il montre également les difficultés importantes que pose l'incertitude des données disponibles
- Étude sur les conditions de l'amélioration du maintien des élèves dans le secondaire, les performances du second cycle secondaire, les conditions de réussite aux examens (BEPC, Bac), BIEF, UNICEF, mars 2019. Cette étude se penche sur les problématiques de qualité au cycle de base 2 (collèges) et dans l'enseignement moyen (lycées) et comprend un certain nombre de recommandations pragmatiques dont le PTSEF s'est inspiré.
- Appui à la programmation des constructions scolaires au primaire dans le cadre du PSEF 2014-2024, Bruno Hennion Sasu, Unicef, 2019. Ce document donne des pistes qui permettront de dépasser les contraintes jusqu'ici observées dans les capacités nationales de construction, il ouvre aussi la voie à des procédés éprouvés de constructions à faible coût en alternative aux paillottes.
- Étude sur le maillage territorial des centres de promotion de la jeunesse et des écoles de formation artistique et culturel et des offres de formation spécifiques aux domaines de la jeunesse, des sports et de la culture, Le Vif du Sujet, UNICEF, mars 2019. Cette étude propose un schéma nouveau pour ces formations, et assortit ce schéma de propositions pour les investissements et la mobilisation du personnel nécessaire.
- Étude sur les stratégies de tutelle des universités publiques et la mise en place d'un contrat de tutelle entre le ministère et les universités publiques du Niger, CERISES / CSF, UNICEF, mars 2019. Cette étude établit les conditions de la passation prévue de contrats de performances pluriannuels entre le MESRI et les universités publiques.
- Étude sur les conditions de mise en œuvre efficace et efficiente du Décret n° 2017.935/PRN/MEP/A/EC/MES du 5 décembre 2017 portant protection de la jeune fille en cours de scolarité au Niger, AMD International, UNICEF, février 2019. Cette étude indique un certain nombre de mesures pratiques dont les ministères se sont inspirés pour élaborer une stratégie unifiée en matière de scolarisation des filles

- Analyse comparative des interventions relatives à la scolarisation des filles au Niger, C. Sedel, UNICEF, mars 2018. Comme la précédente, cette étude a permis d’approfondir et de fédérer les réflexions à ce sujet.
- Étude sur les enfants et adolescent(e)s en dehors de l’école (EADE) au Niger, Rapport final, UNICEF 2018. Cette étude donne une estimation du nombre de ces jeunes, de leur profil et des différents obstacles à la fréquentation scolaire.
- Élaboration d’une stratégie pour que l’effectif des apprenants de l’EFTP atteigne 40 % de ceux du post-primaire en 2021 au Niger, Rapport de diagnostic, Laboratoire AMEN, UNICEF, mai 2019. En juin 2019, seule la partie « diagnostic » de cette étude est disponible. Les auteurs soulignent que la part des dépenses d’éducation allouée à l’EFTP est en recul depuis 2015, ce qui est contradictoire avec la volonté affichée de développer massivement l’orientation des jeunes vers les voies professionnelles.
- Rapport d’analyse de l’état d’application des normes et standards dans la planification de l’éducation au Niger, M. Ginolin et F. Robert, PEP-GIZ, juillet 2016. Ce travail établit le caractère lacunaire et parfois peu cohérent de l’ensemble normatif national, peu associé par ailleurs à des procédures. Il a préparé le chantier actuellement entrepris de révision des normes de la carte scolaire.
- Rapport sur les pratiques enseignantes au Niger, P. Varly, A. Kaboré-Paré, G ; Baraou, juin 2019, PROMAN – UNICEF. Ce rapport relève que si les rapports entre élèves et enseignants sont généralement sereins, les échanges sur les méthodes de travail restent généralement rares et la communication reste le plus souvent à sens unique, de l’enseignant vers l’élève.

### 2.2.2. Le cadrage économique et financier et la planification

Le modèle de simulation économique et financier (MSEF), développé entre mars et avril 2019, avec l’appui du Pôle de Dakar, est un instrument qui permet de mettre en relation les ressources publiques anticipées pour les années à venir et les dépenses de l’ensemble du secteur, déterminées en fonction de certaines cibles quantitatives. Cet instrument de planification macro-économique permet de situer les ambitions et les politiques possibles (c’est à dire dont les coûts n’excèdent pas les ressources) et d’écarter celles qui ne le sont pas. C’est aussi un instrument permettant les arbitrages entre les différents sous-secteurs.

Le modèle est un instrument d’anticipation qui permet d’évaluer la soutenabilité des politiques envisagées en dépenses courantes. Ce n’est pas un outil de programmation des dépenses : ce rôle est joué par les DPPD et les PAP (voir plus loin point n° 2.2.4.). Cela implique deux limites qu’il faut garder à l’esprit :

- Le modèle étant destiné à l’estimation de la soutenabilité d’ensemble, il prend en compte les dépenses récurrentes, mais plus difficilement les dépenses occasionnelles ou exceptionnelles, comme celles destinées à des renforcements de capacités.
- L’analyse de la soutenabilité des dépenses d’investissement reste difficile. En effet, à la différence des dépenses courantes, les sections d’investissements du budget national évoluent de façon saccadée d’année en année, rendant difficiles des projections fiables sur les ressources disponibles.

Le MSEF a fait l'objet d'une séance d'arbitrage présidée par S. E. M. le Premier Ministre à Niamey le jeudi 10 avril. Les principaux éléments de ce cadrage sont présentés plus loin, partie n° 5.

A la fin de l'exercice d'élaboration du présent PTSEF, des corrections ont été apportées aux statistiques administratives pour les années de référence 2016 et 2017, grâce à l'appui technique d'un des partenaires du secteur. La question s'est alors posée de l'intérêt qu'il y aurait à réviser le modèle de simulation pour en tenir compte. Cette option a été discutée et un accord entre les autorités et leurs partenaires a été trouvé pour ne pas retenir cette option.

En effet, au-delà des statistiques administratives corrigées, portant sur des effectifs d'élèves inscrits (et que le RESEN a d'ailleurs croisées, comme il est d'usage, avec des données tirées des enquêtes de ménage), il reste bien d'autres incertitudes sur les données employées. Le chapitre 4 du RESEN sur les financements souligne beaucoup d'incertitudes sur les données recueillies et ne propose, avec beaucoup de prudence, que des estimations des masses salariales. Ses investigations s'arrêtent à l'année 2016, les données des années suivantes n'étant pas suffisamment complètes. Le RESEN souligne aussi la très grande variation sur les montants de l'aide publique au développement, selon les sources d'informations, ces montants sont assez difficiles à reconstituer.

Réintroduire des données corrigées sur les effectifs dans le modèle sans le refaire dans son ensemble présenterait donc un intérêt limité, alors que le temps nécessaire serait forcément long et qu'il faudrait reprendre l'ensemble des étapes qui se sont succédées entre avril et octobre 2019. Comme de toute façon l'ensemble de la planification doit être repris en 2021 pour préparer un nouveau plan sectoriel à long terme, il a été jugé préférable d'attendre ce moment pour élaborer un nouveau modèle de simulation, sur des bases plus saines et plus actuelles en totalité.

### 2.2.3. Les politiques publiques

Le PTSEF décrit deux sortes de politiques publiques.

A. Il fait état des intentions politiques déjà formulées ou des stratégies déjà mises en œuvre par les différents départements ministériels du secteur. Ces politiques ou stratégies peuvent être consignées dans des documents particuliers, par exemple

- la note de synthèse et le plan d'actions du MEP et du MES en matière de gestion des ressources humaines : documents de février 2019, établis par un comité interministériel désigné par un arrêté de 2018
- la stratégie nationale de scolarisation des filles (voir plus loin n° 3.1.5.)
- pour les écoles nomades : « Proposition de modèle d'école en milieu nomade »<sup>5</sup>

Dans certains cas, ces politiques ou ces intentions ont été formulées par les autorités mais elles n'ont pas fait l'objet d'un document particulier. Par exemple, le MEP souhaite regrouper

---

<sup>5</sup> Pr. Ibrahim AG YOUSSEF, Cabinet du Premier Ministre, UNICEF, 2016

des écoles rurales proches à faible effectif et étendre la pratique du multigrade dans les petits établissements, il est intervenu en ce sens au moment de la modélisation (ce qui se traduit par une légère augmentation du ratio élèves/maître), mais cette politique n'a pas fait l'objet d'un document particulier. Dans ce cas, le PTSEF détaille le contenu de la politique.

## B. Des politiques nouvelles

La vague d'études réalisées entre 2015 et 2019 ainsi que les constats du RESEN font apparaître des enjeux nouveaux, ou mettent en lumière des enjeux qui n'apparaissent pas comme essentiels auparavant. Dans un certain nombre de ces cas, l'élaboration du PTSEF a fourni l'occasion de formuler des politiques nouvelles. C'est le cas, par exemple, des politiques sur le temps scolaire, dont les études récentes ont montré qu'il recelait les marges les plus importantes et les plus faciles à exploiter pour le redressement de la qualité de l'éducation.

### 2.2.4. La programmation

#### 2.2.4.1. La programmation financière

Les documents de programmation pluriannuelle des dépenses (DPPD) sont établis par chacun des ministères, dans le cadre d'enveloppes budgétaires prédéfinies. Cette programmation est triennale et glissante. Elle repose sur un nombre limité de programmes, chacun étant assorti d'objectifs mesurables. Les DPPD servent aux conférences budgétaires annuelles de préparation des lois de finance.

Les projets annuels de performance (PAP), également établis pour chaque ministère, détaillent de façon opérationnelle les DPPD, année par année, sur la base des prévisions de la loi de finances initiale.

Les PAA, plan d'actions annuels, reprennent les dépenses prévues pour une année en les détaillant jusqu'au niveau de l'intrant. Ils comprennent toutes les dépenses financées par des ressources inscrites au budget de l'État, c'est à dire les ressources domestiques et celles du fonds commun de l'éducation.

#### 2.2.4.2. La programmation opérationnelle

Le plan d'action opérationnel (PAO) du PTSEF reprend et détaille les activités associées aux six stratégies prioritaires, en décrivant les chaînes de décision et de responsabilité, ainsi que les mécanismes de suivi et de relance nécessaires pour la mise en œuvre effective des mesures annoncées. Ce document est avant tout un document de suivi.

Le PAO détaille également dans son annexe la programmation des constructions scolaires et des équipements (dépenses d'investissements) sur les trois années, par ministère et par région, en fonction des ressources effectivement disponibles. Cette répartition régionale est réalisée sur la base d'une clef permettant de rattraper progressivement les disparités territoriales, elle constitue un élément essentiel des politiques d'amélioration de l'équité entreprises par le gouvernement.

## 2.3. Le PTSEF

Le PTSEF est un plan de transition ne couvrant qu'un terme réduit de trois ans, pour la raison principale des difficultés posées par les incertitudes sur les données.

### 2.3.1. Une transition dans l'attente de bases de projection plus assurées

Une planification de long terme aurait reposé sur des bases trop fragiles et les autorités se sont accordés avec leurs partenaires pour élaborer présentement un plan de trois ans dont le principal objectif est de préparer des conditions saines à une planification plus longue, plus précise, plus exhaustive et plus ambitieuse en 2022.

Comme indiqué plus haut (n° 2.2.2.), la correction en septembre 2018 des données des statistiques administratives ne permet pas à elle seule de disposer d'une base documentaire suffisamment solide pour assurer à l'ensemble des prévisions suffisamment de certitudes pour fonder un plan stratégique de long terme.

A cette raison conjoncturelle tenant à l'incertitude des données de base, il faut ajouter deux raisons de fond pour justifier le choix d'un plan de transition

### 2.3.2. Un système éducatif à la croisée des chemins et susceptible de connaître des évolutions profondes de ses structures

Le système éducatif national étant aujourd'hui dans une situation critique à tous égards, son redressement devra passer par des politiques inédites, dont la mise en œuvre demandera une évolution sensible des structures et des pratiques de gouvernance du secteur.

L'importance de la population d'enfants et de jeunes non scolarisés ou déscolarisés pose la question du développement de formes alternatives d'éducation susceptibles de les prémunir contre l'analphabétisme. De même, l'échec de l'école vis à vis de la majorité des enfants, qui terminent le cycle primaire sans maîtriser des bases minimales de lecture, d'écriture ou de calcul pose la question de la pertinence de son organisation actuelle.

La connaissance des attentes des populations vis-à-vis de l'école est aujourd'hui très lacunaire, alors qu'elle constitue un point de départ incontournable pour l'invention de politiques nouvelles

Pour compléter les diagnostics aujourd'hui disponibles, la Cellule d'analyse des politiques publiques et d'évaluation de l'action gouvernementale (CAPEG) entreprend en 2019 de piloter une étude qualitative sur les représentations et les attentes des populations vis-à-vis du système éducatif. Cette étude, menée par des méthodes qualitatives d'entretiens, d'observations et de focus groups est susceptible de compléter très utilement les diagnostics aujourd'hui connus, qui sont réalisés surtout sur des bases quantitatives dans des catégories

d'analyse conçus par des techniciens et qui intègrent peu la problématique des attentes et des représentations, importante dans un domaine comme l'éducation.

### 2.3.3. Un rapprochement progressif des planifications stratégiques et budgétaires

La mise en place progressive de nouveaux procédés de programmation budgétaire par programmes et objectifs, décrite au n°2.1.1. ci-dessus, fournit l'occasion de rapprocher les exercices de planification stratégique (modélisation économique et financière, plans sectoriels et plans d'action) et de planification budgétaire (DPPD, PAP et PAA). Cette opportunité est renforcée du fait qu'une part appréciable des concours extérieurs alimente le fonds commun du secteur de l'éducation (FCSE) reflété dans le budget national et soumis aux mêmes procédés d'exécution que ce dernier.

La période triennale 2020-2022 est la première pour laquelle ce rapprochement peut être tenté. La nouveauté de cette option demande un certain temps d'adaptation des différents services. Jusqu'alors, les réflexions stratégiques relevaient pour une grande part des services de planification et les programmations budgétaires des DRFM. Le PTSEF est le premier exercice de ce type, il est préférable qu'il porte sur une période transitoire de moyen terme.

### 2.3.4. Contenu du PTSEF

En attendant une planification plus exhaustive et de plus long terme, le PTSEF opte pour la présentation détaillée d'un petit nombre de stratégies prioritaires sous chaque axe (accès, qualité et gestion), ces stratégies visant avant tout des résultats rapides et la structuration de l'action des autorités autour d'impératifs relevant de l'urgence.

Les autres politiques, déjà en place ou récemment aménagées, sont présentées avec un degré moindre de précision.

Il s'agit de stratégies déjà initiées dans les différents ministères, pour lesquels les structures responsables et les modes opératoires sont connus et fonctionnent de façon récurrente. Le caractère récurrent de ces stratégies n'impose pas d'avoir à mettre en place, dans le cadre du présent plan de transition, de nouveaux dispositifs d'exécution ou de suivi. L'une d'entre elles (la réforme curriculaire au cycle primaire) connaîtra un exercice d'évaluation externe indépendante pendant la période du PTSEF.

Du fait de son caractère transitoire, le PTSEF se veut également plus détaillé sur les sous-secteurs de l'éducation de base (cycles de base 1, relevant du MEP et cycle de base 2, relevant du MES) que sur les autres segments du système éducatif.

## 2.4. Préparation d'un futur plan sectoriel de long terme

La période d'exécution du PTSEF (2020-2022) sera aussi celle de la préparation d'une nouvelle planification sectorielle globale de long terme.

La responsabilité de cette nouvelle planification incombera à un nouveau gouvernement.

Cette période verra la disponibilité de nouvelles connaissances, importantes pour orienter les politiques publiques du secteur :

- Les résultats du PASEC 2019 permettront d'estimer si les politiques de redressement de la qualité mises en place depuis plusieurs années portent des fruits et doivent donc être prolongées ou si, à l'inverse, elles n'ont pas tenu leurs promesses et doivent être refondues ou abandonnées.
- L'étude (précitée) de la CAPEG fournira des éléments précieux sur les représentations et les attentes des populations vis-à-vis de l'éducation scolaire. Ces éléments, entièrement nouveaux au Niger dans le cycle de l'instruction des politiques publiques, sont susceptibles d'inciter à des réformes que les autorités publiques n'ont pas imaginées jusqu'à présent.
- Une connaissance plus exacte des données quantitatives et statistiques sur l'éducation, grâce à l'effort de réajustement entrepris aujourd'hui.
- Une étude complète, sur financement de la Banque Mondiale dans un projet en cours d'instruction, sur les différentes structures non formelles d'accueil des enfants non scolarisés ou déscolarisés, notamment dans des établissements religieux
- Des études ou évaluations sur les écoles professionnelles de formation des enseignants, sur le même financement, permettant éventuellement de réajuster leurs pratiques
- Les résultats de l'évaluation de la réforme curriculaire au cycle primaire auront permis de fonder des décisions documentées sur son avenir.

Un nouvel exercice de simulation financière, sur la base de données désormais fiables, s'imposera. Cet exercice sera mené pendant le second semestre de 2021, il requerra des appuis en assistance technique.

Les instruments de la carte scolaire et les normes qui leur sont associés auront été renouvelés. Cela permettra d'ajouter à la planification globale du MSEF une micro planification permettant de projeter, à l'échelle locale, les évolutions que le système éducatif national peut connaître.

Fin juillet 2020, les résultats de l'étude de la CAPEG seront connus et diffusés. Ces données, qualitatives, sont d'une autre nature que celles utilisées habituellement à l'appui de la définition des politiques. Par exemple, elles renseigneront sur les raisons sur lesquelles se fondent les familles pour choisir telle ou telle école, sur l'utilité qu'elles attachent à l'enseignement scolaire, sur les valeurs dont l'école devrait être porteuse. A partir de ce moment, la CAMOS sera en mesure d'organiser des rencontres élargies (avec la participation de la société civile) à l'effet de s'approprier les résultats de l'enquête et d'ouvrir des débats sur les finalités, les formes et les exigences de l'éducation des jeunes, dans un sens large ne se limitant pas à l'enseignement scolaire formel et destinés à formuler des propositions nouvelles pour l'école nigérienne. Ces débats, organisés pendant le second semestre 2020, auront pour intérêt et résultat de faire émerger des idées de réformes, éventuellement profondes, des formes de l'éducation scolaire au Niger, les formes que nous connaissons aujourd'hui ayant probablement atteint leurs limites. Dans tous les cas de figure, les projections les plus favorables indiquant que l'accueil de tous les jeunes de 6 à 16 ans en statut

scolaire n'étant pas réalisable à court terme, les débats intégreront la question des formes alternatives d'éducation envisageables.

Le premier semestre de l'année 2021 verra alors se dérouler des travaux de simulation et de planification permettant d'évaluer la faisabilité et la soutenabilité des réformes envisagées. Ces travaux auront vocation à être intégrés dans le modèle de simulation à développer pendant le second semestre, tandis que prendra place l'identification des mesures opérationnelles nécessaires aux réformes, qui formeront le cœur du futur plan sectoriel de long terme.

Il n'est pas possible au moment de la rédaction finale du PTSEF (octobre 2019) de présenter une programmation précise et opérationnelle de ces travaux. Il est certain qu'ils seront coordonnés par les structures de pilotage du PSEF, telles que présentées au chapitre 6, il est également certain que tous les acteurs du système sont bien informés que le PTSEF n'est que transitoire et que la prochaine planification sectorielle constitue un rendez-vous de première importance.



## 3.Stratégies

### 3.1. Accès : carrières scolaires, régulations, orientations, gestion des flux

#### 3.1.1. Indicateurs

##### Nota Bene :

- Les indicateurs retenus pour le suivi du PTSEF figurent également, sous la même forme, dans les DPPD des six ministères concernés
- Pour le suivi du PTSEF, seul un petit nombre d'indicateurs est retenu. Ce sont des indicateurs reflétant les principales stratégies choisies par le PTSEF. Ils ne forment pas un tableau exhaustif, ni du comportement du secteur, ni de la réalisation des activités. Pour cela, il faut se référer respectivement aux matrices complètes d'indicateurs des DPPD.

Tableau 1.1. Indicateurs des stratégies d'accès

Niveau	Indicateurs	Valeur 2018	Cibles			
			2019	2020	2021	2022
Précolaire	Nombre de classes préscolaires adossées à une école primaire ayant un éducateur	0	0	735	2059	2941
Cycle de base 1	Taux brut d'accès, G	98%	98%	98,1%	98,1%	98,2%
	Taux brut d'accès, F	75,2 %	77 %	78,8 %	80,7%	82,5%
	Taux brut d'accès, global	85,8%	86,9%	87,9%	89,0%	90,0%
	Taux de survie, G	72,7 %	72,8%	73,4%	74,8%	75,6%
	Taux de survie, F	62,2 %	63,2%	64,2%	65,2%	66,2%
	Taux de survie, global	71,0%	71,3%	71,6%	71,9%	72,2%
Alphabétisation et Éducation Non Formelle	Nombre d'apprenants dans les centres ENF	14 669	14 669	50 000	50 000	50 000
Cycle de base 2	Taux de transition CM2-6 <sup>ème</sup> , G	65%	64,2%	63,4%	62,5%	61,7%
	Taux de transition CM2 – 6 <sup>ème</sup> , F	61,3%	60,8%	60,3%	59,8%	59,2%
	Taux de transition CM2-6 <sup>ème</sup> , global	63,4%	62,6%	61,7%	60,9%	60,0%
	Taux de survie, G	49,1%	50,4%	51,7%	53%	54,4%
	Taux de survie, F	39,8%	41,9%	42%	43%	44,2%
	Taux de survie, global	43,2%	43,6%	44,1%	44,5%	45,0%
	Proportion des filles par rapport à l'effectif total des élèves	44%	44,6%	45,2%	45,8%	46,5%
Enseignement moyen	Taux de transition du collège au lycée, G	45,7%	44,5%	43,4%	42,2%	41%
	Taux de transition du collège au lycée, F	37,7%	38,5%	39,4%	40,2%	41%
	Taux de transition du collège au lycée, global	40,8%	40,8%	40,9%	40,9%	41,0%
	Taux de survie, G	83,3%	84,4%	85,6%	86,7%	87,9%
	Taux de survie, F	80,4%	81,4%	82,4%	83,4%	84,4%

	Taux de survie, global	81,7%	82,5%	83,4%	84,2%	85,0%
Niveau	Indicateurs	Valeur 2018	2019	2020	2021	2022
<b>Enseignement technique et Formation Professionnelle</b>	Part de l'EFTP dans le total de l'enseignement secondaire (Général et EFTP)	33,0%	34,8%	36,5%	38,3%	40,0%
	Nombre de jeunes formés en apprentissage	315 200	355 452	399 404	448 203	499 870
<b>Enseignement supérieur</b>	Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants	321	341	360	380	400
<b>Jeunesse Sport</b>	Nombre d'apprenants dans les CPJ	1 347	1 434	2 667	3 901	5 134
<b>Renaissance Culturelle</b>	Nombre d'apprenants dans les EFAC	811	1 108	1 406	1 703	2 000

Nota Bene : La légère diminution du taux de transition entre le CM2 et la sixième s'accompagne en réalité d'une augmentation de la valeur absolue des effectifs accueillis en collèges, elle traduit un effort de régulation des flux permettant aux collèges de connaître des conditions moins défavorables pour l'accueil de cohortes à l'effectif en forte croissance.

Indicateurs de processus pour la stratégie prioritaire de rénovation du mécanisme d'orientation :

- a) désignation de la commission chargée de mettre au point le mécanisme ;
- b) publication des textes réglementaires organisant le nouveau mécanisme

### 3.1.2. Le PSEF de 2014

Le PSEF a généré des succès, les effectifs accueillis croissent à un rythme extrêmement rapide (7% d'augmentation par an au primaire, ce qui correspond à un doublement tous les douze ans). Ce rythme soutenu a été rendu possible grâce à une bonne mobilisation des ressources nationales et extérieures, elle-même facilitée par l'existence d'une planification.

Pourtant, ainsi que l'a relevé le rapport d'évaluation de la première phase du PSEF<sup>6</sup>, les régulations des flux le long du système éducatif n'ont pas suivi le schéma prévu dans la planification.

a) La transition primaire-collège a augmenté, contrairement aux prévisions et les effectifs des collèges ont connu une croissance plus forte que dans les prévisions. Une des raisons, relevée par le RESEN, est la suppression du CFEPE en 2014. Cette décision était fondée sur le coût très élevé de la passation de l'examen, qui ne semblait plus en lien avec la faiblesse de l'intérêt attaché à ce diplôme. L'orientation globale de nombreux pays voisins vers l'éducation de base élargie a joué dans le même sens. A la même époque, la préparation de l'agenda post-2015 faisait entrevoir l'abandon des indicateurs cibles (OMD) définis en 2000, dont celui portant sur la scolarisation primaire universelle.

<sup>6</sup> Alain Mingat, Ibrahima Diallo et Seyni Seydou, *Rapport d'évaluation de la première phase du PSEF*, février 2019

b) la formation technique et professionnelle, de son côté, n'a pas été en mesure d'augmenter ses capacités d'accueil aussi fortement que dans les prévisions. Le retard dans la mobilisation des ressources en est la principale explication. En particulier, ce n'est que depuis 2018 que la taxe d'apprentissage n'est reversée (et encore, partiellement) au FAFPA, qui n'a pas pu financer le développement de l'apprentissage au rythme prévu.

c) dans l'enseignement supérieur, les flux devaient être maîtrisés, mieux orientés vers des établissements privés et mieux répartis entre les filières, mais faute de mesures concrètes, les effectifs enrôlés ont largement dépassé les prévisions dans les universités publiques et l'encombrement des filières lettres et sciences humaines s'est aggravé.

d) pour l'alphabétisation et l'éducation non-formelle, les objectifs du PSEF (86 074) étaient ambitieux et difficiles à suivre et à mesurer, en raison même de la dispersion et du caractère informel de ces activités.

### 3.1.3. Les nouveaux enjeux et la modélisation

a) Procédés d'orientation et de régulation des flux, mis en place au moment de la suppression du CFEPD, ne donnent pas entière satisfaction, pour plusieurs raisons

- Ces procédés mènent à des orientations sans considération des capacités d'accueil réelles, partout débordées, ce qui empêche le MES, le MEPT, le MJS et le MRC d'élaborer des politiques différenciées pour les établissements qu'ils ont à gérer
- Certains enfants sont accueillis dans des scolarités pour lesquelles ils n'ont pas les prérequis
- Les procédés d'orientation et de régulation sont fondés principalement sur les notes des élèves, dont la plupart leur ont été données sans encadrement par leurs propres enseignants et se révèlent peu fiables<sup>7</sup>
- Certaines décisions d'orientation des élèves continuent à être contournées, en dépit des efforts de l'administration pour mettre fin aux inscriptions parallèles
- Le calendrier des opérations d'orientation ne permet pas, aujourd'hui, que les enfants rejoignent tous à temps leur établissement d'affectation ni que ceux-ci soient prêts à les accueillir
- La place du choix de l'élève dans l'orientation, l'information des élèves et des familles, restent trop limitées

b) Place de l'apprentissage dans le système éducatif et le développement

---

<sup>7</sup> Ce point a été bien documenté, dans le cas du secondaire, par l'étude sur les conditions de l'amélioration du maintien des élèves dans le secondaire, les performances du second cycle secondaire, les conditions de réussite aux examens (BEPC, Bac) et la réforme du Bac, BIEF, UNICEF, mars 2019

Le modèle de simulation, le PTSEF et l'ensemble des documents de planification sectorielle s'alignent sur la volonté gouvernementale exprimée dans le programme présidentiel, selon laquelle l'accès à l'ETFP permettra, à terme, que l'ensemble des élèves et apprenants de ce niveau représente 40% de l'ensemble des élèves du cycle secondaire général et technique (contre une valeur de 31% en 2016). Dans cet ensemble, les formations en apprentissage représenteront les quatre cinquièmes de l'accueil. Cet enjeu est important à deux titres

- Il doit soutenir le développement du pays, qui requiert des qualifications techniques et professionnelles ainsi que des gains de productivité dans le secteur informel
- Ces orientations peuvent seules garantir le développement contrôlé de l'enseignement secondaire

#### 3.1.4. Les stratégies prioritaires pour le triennum 2020-2022

##### 3.1.4.1. *Orientation et régulations*

La priorité en matière de régulation des flux et d'orientations sera, d'ici 2022, de mettre au point un nouveau procédé d'orientation des élèves en fin de cycle de base 1 et de cycle de base 2.

Cette réforme, affectant la gestion des flux pour l'ensemble du système éducatif, concerne l'ensemble des ministères sectoriels. Face à la puissance de la pression démographique, à l'amélioration des taux de scolarité et à l'allongement progressif des parcours scolaires, avec des capacités d'accueil limitées par rapport aux effectifs à accueillir, les différents ministères ont un intérêt commun à disposer de procédés d'orientation bien définis et connus de tous, et la mise au point de ce procédés et des critères d'orientation à retenir nécessite des concertations interministérielles approfondies.

On attend de ce procédé

- Qu'il repose sur des évaluations fiables des niveaux des candidats et de leur capacité à suivre les études qu'ils souhaitent
- Qu'il puisse, dans une certaine mesure, tenir compte des capacités d'accueil réelles, établies selon des estimations fiables et suffisamment anticipées, de certains établissements. Chacun des ministères doit pouvoir, s'il le souhaite, choisir quelques établissements (collèges, lycées, centres de formation, CPJ, EFAC) dans lesquels on préserve un accès sélectif et des conditions d'accueil favorables.
- Qu'il permette une représentation des familles, via les fédérations d'associations, dans les commissions décisionnaires
- Qu'il soit stable, connu des élèves, des familles et des enseignants et accompagné d'une connaissance des perspectives attachées aux diverses orientations possibles

Le procédé à retenir reposera

- sur des critères propres aux élèves candidats (notes, âge, vœux, lieu de résidence),
- sur des garanties de vérification de la fiabilité des critères,
- sur des estimations anticipées des capacités d'accueil – la carte scolaire, renouvelée, étant l'instrument permettant d'anticiper sur les capacités d'accueil des établissements et, en retour, les projections d'orientation ayant vocation à alimenter la carte scolaire
- éventuellement sur des quotas pour certaines filières ou établissements, avec des conditions particulières de sélection
- sur un processus régulier de suivi et d'évaluation tendant à garantir que l'orientation des cohortes ne s'éloigne pas des prévisions de la planification sectorielle.
- Sur une participation des collectivités locales, désormais en charge des constructions scolaires (qui peuvent consister en bâtiments supplémentaires dans des établissements existants) et de la gestion des enseignants contractuels, et ont donc besoin d'être associées au processus d'orientation des élèves

Un arrêté du Premier Ministre désignera une commission technique interministérielle chargée de l'élaboration de ce procédé d'orientation et de régulation. Cette commission sera ouverte à des représentants des fédérations d'associations de parents d'élèves, de syndicats d'enseignants et d'organisations professionnelles nationales. Elle devra procéder à des simulations chiffrées du jeu des critères et des quotas. Elle pourra s'adjoindre le concours d'expertises techniques ponctuelles en tant que de besoin.

La commission technique répondra de l'avancement et du résultat de ses travaux devant le Comité national de pilotage du PSEF présidé par le Premier Ministre. A la fin de ses travaux et une fois la validation du Comité national de pilotage obtenue, un arrêté du Premier Ministre mettra en place le procédé retenu.

### *3.1.4.2. Accueil en FTP Apprentissage renouvelé et en éducation non formelle*

#### A. Apprentissage

Sur la base d'études en cours de réalisation, le MEPT finalisera un document de politique nationale en cours d'élaboration sur la base d'études.

La partie la plus importante des effectifs à accueillir fréquentera des formes d'apprentissage traditionnel renouvelé. Le développement de ce segment de l'offre devient la priorité première du MEPT. A cet effet, le MEPT poursuivra l'équipement des ateliers des maîtres artisans sur des financements du FAFPA, qui a déjà débuté, selon un dispositif d'accès via des antennes régionales, en relation avec les collectivités locales.

Le MEPT entreprend également la formation des maîtres-artisans aux compétences nécessaires à leur participation à la formation des apprentis. Le MEPT a prévu la certification des maîtres artisans par un procédé de validation des acquis de l'expérience.

L'architecture des certifications est déjà élaborée, elle est réglementée par un Décret du 2 novembre 2018.

Pour l'ensemble de ces dispositions relatives aux équipements et aux formations, les organisations syndicales des artisans (25 branches) sont impliquées.

Dans le cas particulier de l'agriculture, l'apprentissage rénové prend place dans les sites intégrés de formation agricole ou dans les sites d'apprentissage agricole, modèle en cours d'installation dans 5 régions, destinés à des jeunes disposant de terres familiales. L'apprentissage est alors couplé à l'appui à la reprise et à la valorisation de l'exploitation familiale, qui peut être aidée à évoluer jusqu'à intégrer des activités de transformation agro-alimentaire. Il existe une pluralité de modèles actuellement en cours de développement ou d'expérimentation avec l'appui de différents partenaires, sans qu'il soit nécessaire pour les autorités d'imposer un modèle unique d'apprentissage agricole. En effet, les réalités agricoles et pastorales sont très diverses selon les régions du Niger.

## B. Éducation non formelle

De façon générale, les ministères sectoriels jouent un rôle régulateur et d'orientation dans le champ de l'éducation non formelle, autant et même plus qu'il n'est opérateur direct des formations proposées. De nombreux partenaires, OSC, ONG, soutiennent et font fonctionner des lieux d'accueil et de formation non formelle, la diversité de ces formes n'étant pas un problème en soi. Cependant, eu égard aux résultats de l'étude récente sur les enfants et adolescents hors de l'école<sup>8</sup>, il est aujourd'hui nécessaire de mieux appréhender l'existant, qui n'est pas toujours connu par les services administratifs. Les travaux d'amélioration de la production des données (voir plus loin n° 3.3.4.1) en seront l'occasion et se saisiront de cette problématique.

Le MEP entend multiplier les offres dans le domaine de l'éducation non formelle à travers une stratégie nouvelle qui vient s'ajouter aux différents modèles soutenus par des appuis extérieurs. Il s'agit de l'intégration des écoles coraniques au sous-système de l'éducation non formelle et de compter les apprenants de ces écoles dans les statistiques de l'éducation non formelle. A cet effet, une étude de restructuration des écoles coraniques tant sur le plan du contenu des programmes que des méthodes d'enseignement a été menée en mai 2016 avec l'appui de l'ONG EREINE (internationale).

Le futur projet LIRE sur financement de la Banque Mondiale, en cours d'instruction au moment de la rédaction finale du PTSEF<sup>9</sup>, envisage d'appuyer les efforts du MEP en direction des

---

<sup>8</sup> Étude sur les enfants et adolescent(e)s en dehors de l'école (EADE) au Niger, Rapport final, UNICEF 2018

<sup>9</sup> Le calendrier d'instruction de la Banque Mondiale, pour des raisons indépendantes de sa volonté, ne coïncide malheureusement pas avec celui de la préparation du PTSEF. Le projet LIRE ne sera prêt que plusieurs mois après la fin des travaux d'écriture du PTSEF. C'est la raison pour laquelle le PTSEF n'est pas en mesure d'en refléter les contours exacts ni les montants. Il est cependant certain que a) le montant total de ce projet ne sera pas inférieur à 100 millions de dollars (environ 57 milliards de CFA) ; b) le projet ne s'inscrira pas dans des perspectives de

enfants et adolescents hors de l'école. Une première phase de ce projet consistera à recenser et à étudier les différentes formes d'accueil existant aujourd'hui pour ces jeunes. Dans un second temps, les autorités avec l'aide du projet opèreront un choix pour le ou les modèle(s) les plus prometteurs, le temps sera alors venu d'un développement plus rapide des capacités d'accueil.

Le projet LIRE soutiendra également des actions importantes en direction des écoles coraniques, dans la logique du ministère consistant à proposer à ces écoles un rapprochement sur une base volontaire, associée à l'intégration de l'enseignement des disciplines figurant au cœur du curriculum de l'école publique.

Suivra un travail de restructuration des écoles coraniques volontaires, comprenant la formation des maîtres coraniques et des référentiels de base pour écoles rénovées. Les collectivités locales, détenant des compétences sur les écoles primaires, seront appelées à collaborer avec les inspections du MEP pour l'identification des écoles à restructurer et pour les appuis à leur donner.

Ces écoles resteront privées, il ne s'agit pas de les nationaliser. Le MEP exerce à leur égard un rôle de régulation et d'appui de nature à les rapprocher du modèle de l'école publique, mais n'entend pas se substituer aux promoteurs dans leur rôle de création et de fonctionnement quotidien de leurs écoles.

Le PAP du MEP pour 2020 a d'ores et déjà prévu le financement public pour une première expérience (voir PAP et PAO).

### 3.1.5. Les stratégies récurrentes et de long terme (politiques en cours)

#### 3.1.5.1 Constructions scolaires

Les opérations de constructions scolaires figurent dans le DPPD du MEP (Programme 1.1 et 1.2), dans celui du MES Programme (1.1 et 1.2), à compléter.

Le PSTEF adopte les recommandations de l'étude de janvier 2019 sur les constructions scolaires <sup>10</sup>, en particulier

- Mettre fin à la pratique du saupoudrage, consistant à multiplier les sites d'intervention pour y ériger un petit nombre de salles de classes (ou d'autres équipements), tout en laissant subsister des paillottes et des manques. A l'opposé, les Ministères adoptent désormais le principe « un chantier = une école finie »

---

développement distinctes de celles décrites par le PTSEF et c) les activités ou stratégies annoncées par le PTSEF comme devant faire l'objet de soutiens du projet sont effectivement déjà convenues entre les autorités et le bailleur, sans que les montants ni les procédés ne soient arrêtés

<sup>10</sup> *Appui à la programmation des constructions scolaires au primaire dans le cadre du PSEF 2014-2024*, Bruno Hennion Sasu, Unicef, 2019

- Diversifier les délégations de maîtrises d'ouvrages et développer les maîtrises d'ouvrages déléguées aux collectivités locales (ce qui correspond aux textes sur la décentralisation) avec l'encadrement de l'ANFICT
- Organiser les chantiers d'intervention en grappes de sites proches, de façon à permettre aux entreprises de tenir des coûts limités
- Ménager, dans les appels d'offres, des lots plus importants, de façon à attirer les entreprises de grande taille et à limiter l'encombrement des commissions des marchés
- Développer le recours aux modèles alternatifs à la paillotte et de coût moindre que les constructions complètes en dur. De nombreux modèles existent et doivent être appelés à multiplier les installations de remplacement des paillottes et à permettre ainsi que les rentrées s'effectuent en octobre et que les cours aient lieu même en saison pluvieuse (sur ce sujet, voir plus loin, qualité, stratégie sur le temps d'apprentissage).
- Favoriser les maîtrises d'ouvrages communales les moins expérimentés (via ANFICT) pour les chantiers de réhabilitation, de façon à les faire progresser dans leurs capacités techniques

### *3.1.5.2. Résorption des disparités géographiques*

Le RESEN de 2018 a relevé que « *les ruraux, qui représentent 83 % de la population des 4-24 ans, sont à la fois surreprésentés parmi ceux qui sont hors du système éducatif (ils sont 91 % contre 9 % d'urbains) et sous-représentés parmi ceux qui sont scolarisés aux différents niveaux du système éducatif.* »

Trois politiques principales sont appelées à réduire les disparités géographiques dans l'accès aux scolarités :

La rénovation des textes et procédures de la carte scolaire. Tous les ministères du secteur sont impliqués. La rénovation de la carte scolaire passe d'abord par celle des normes (Décret 457-2000), avec l'appui d'un projet de la GIZ ; cette révision a débuté par l'enseignement primaire mais gagne à présent un cadre sectoriel. A cette révision sont associées des procédures de mise en œuvre des mesures de carte scolaire (une étude récente avait montré que les normes anciennes n'étaient pas associées à des procédures fixes, ce qui créait leurs difficultés d'application ; le contexte est de toute façon celui de la délégation de compétences aux communes et aux régions). L'horizon de ce travail est de deux ans. Cela s'accompagne de la formation (en cours) des agents en charge de la carte scolaire, dans l'administration centrale, les régions et les communes. Les communes (pour le primaire) et les régions (pour le secondaire) ont d'ailleurs un rôle nouveau et important à jouer dans la carte scolaire, puisque les compétences de construction et de gestion des agents contractuels leur sont désormais dévolues. C'est pourquoi les agents de ces collectivités forment un public privilégié pour les formations en la matière. Par ailleurs, les ministères développent leurs capacités en cartographie. Le matériel est acquis, un atelier de cartographie fonctionne, et des bases de données géographiques seront bientôt à même de nourrir les cartes scolaires régionales et communales avec des données précises sur les populations et la répartition réelle de l'habitat.



- a) La définition d'une clef de répartition géographique des constructions nouvelles, en fonction inverse des indicateurs de scolarité. Cette clef est désormais définie, elle a permis les projections des travaux de construction par ministère et par région, présentée en annexe du PAO.
- b) Au MES, le développement des conditions qui permettront d'implanter des collèges de petite dimension en zone rurale comme la polyvalence des enseignants, tandis que le Ministère continue les études et les réflexions engagées sur les différents modèles de collège de proximité déjà expérimentés dans des pays de la sous-région (DPPD MES Programme 1). Une première étude<sup>11</sup> a fixé les grandes lignes de cette réflexion, que le MES entend maintenant approfondir, de façon à être en mesure de disposer d'un choix de politique pour le déploiement de collèges de petites dimensions adaptés à la ruralité.

Enfin, s'agissant du cas particulier des populations pastorales nomades, les autorités ont fait préparer un modèle d'école en milieu nomade (septembre 2016)<sup>12</sup>, qui doit être encore expérimenté et évalué. Ce modèle est en réalité double, il comporte des « écoles de campement », pour les débuts de cycle, dans lequel les constructions sont démontables et transportables et qui pratiquent des horaires adaptés au rôle économique des enfants dans les pratiques pastorales et des « écoles de regroupement », fixes, dotées d'internats, pour les fins de cycle et le cycle de base 2. Dans les deux cas, des aménagements pédagogiques permettent d'intégrer aux enseignements des savoirs utiles à l'économie pastorale.

### *3.1.5.3. Résorption des disparités de genre*

Selon le RESEN 2018 « les filles sont un peu plus nombreuses à bénéficier d'activités préscolaires (55 % contre 45 % de garçons), mais elles ne représentent ensuite plus que 42 % des effectifs dans les cycles de base 1 et 2 (contre 58 % pour les garçons). Elles ne sont que 35 % dans le cycle moyen. »

Les différents ministères concernés ont joint leurs efforts afin d'établir une stratégie nationale de l'éducation des filles et des femmes au Niger (SNEFFF) pour la période 2019-2024. Ces travaux sont en cours de finalisation au moment de la rédaction du PTSEF, ils ont vocation à faire partie de l'ensemble de la planification sectorielle.

Les avancées et les nouveautés de cette stratégie sont significatives. En effet

- Un document unique se substitue à des documents partiels (comme l'ancienne stratégie d'accélération de la scolarisation des filles), ce document entend adopter une approche globale de la situation féminine à l'égard de l'éducation : tous les âges, tous les statuts, toutes les formes d'éducation sont désormais abordés dans une politique d'ensemble

---

<sup>11</sup> Accompagnement du Ministère des enseignements secondaires dans la conception d'un modèle de collège de proximité, E. Lanoue, UNICEF, juillet 2017

<sup>12</sup> Proposition de modèle d'école en milieu nomade, Pr. Ibrahim AG YOUSOUF, Cabinet du Premier Ministre, UNICEF, 2016

- Ce document s'appuie sur un plan d'action budgétisé, permettant l'insertion directe, année après année, des activités prévues dans les plans d'actions annuels du secteur de l'éducation
- Il repose sur une architecture institutionnelle rénovée. Il s'agit de permettre aux directions, services ou points focaux dédiés à la promotion de l'éducation des filles d'être en mesure de participer de fait aux choix stratégiques des structures opérationnelles, et de ne plus être simplement des structures transversales dont l'action se limite au plaidoyer. Ainsi, les structures nouvellement dessinées devront participer effectivement aux programmations réalisées dans le cadre du plan sectoriel et faire valoir, de façon systématique, les points de vue favorables à l'éducation des filles et des femmes dans les différents choix qui se présentent, par exemple en matière de construction et d'équipements scolaires
- Il prévoit l'implication des CGDES, dans les établissements, pour la participation et le suivi à toutes les initiatives de nature à favoriser la rétention et la réussite des filles
- Les activités retenues sur le fond correspondent à celles déjà éprouvées par le passé et dont des évaluations ont montré l'efficacité, comme par exemple les aides financières à l'hébergement des filles éloignées des établissements scolaires
- Certaines activités sont nouvelles, comme par exemple la mise en place de dispositifs d'écoute accessibles aux filles en difficultés. Ces dispositifs, aujourd'hui inexistantes, pourraient jouer un rôle important pour une meilleure connaissance et compréhension des difficultés concrètes que rencontrent ces filles et ces femmes face à leurs scolarités et constituer une première réponse, par exemple, à la vague d'évanouissements collectifs que connaissent les collèves. Ces épisodes spectaculaires et courants sont sans doute le symptôme de stress trop aigus, associés à l'absence de lieux de parole, ils doivent en tout cas être pris au sérieux.<sup>13</sup>

#### 3.1.5.4. Éducation préscolaire

Bien que l'éducation préscolaire ne soit pas intégrée, au sens strict, au domaine du droit à l'éducation de tous les enfants nigériens (ce droit concerne les enfants de 6 à 16 ans), les autorités souhaitent développer l'accès à ce cycle. D'ici à 2022, le TBS préscolaire devrait progresser de 11,9 % à 14 %, ce qui correspond à environ 50 000 enfants scolarisés supplémentaires.

Cette volonté d'accroissement de l'accès au préscolaire poursuit deux objectifs liés, mais différents. Il s'agit d'abord de favoriser l'accès au cycle primaire (à l'âge normal), les enfants préscolarisés ayant plus de chance d'accéder au CI que ceux qui ne le sont pas. Il s'agit ensuite d'un objectif de réussite dans les apprentissages du cycle primaire. On observe un effet positif et significatif de la préscolarisation sur le niveau des acquis des élèves en primaire. Selon les calculs du RESEN, en 2<sup>ème</sup> année, les enfants ayant été préscolarisés obtiennent des scores

---

<sup>13</sup> Selon des chercheurs sénégalais (*Crises hystérisiformes collectives, crise scolaire, crise sociale et nouvelle problématique de la féminité au Sénégal*, Idrissa Ba, directeur de l'étude, Evelyne Miquel-Garcia, Sokhna Ndiaye, Papa Lamine Faye, 2009), la « vague de crises d'agitation psychomotrice hystérisiforme touchant quasi exclusivement les jeunes filles, plus particulièrement celles des collèves et lycées » est liée à une attitude hyper protectrice de la société vis-à-vis des jeunes filles, à la forte pression pesant sur les enseignants et les élèves (dégradation des conditions d'accueil et de la qualité des enseignements, faiblesse des résultats aux examens) et l'absence de lieux de parole ouverts dans les établissements scolaires.

moyens supérieurs de 76 points en langue et de 85 points en mathématiques et en 6<sup>ème</sup> année, ces différences de score s'élèvent encore respectivement pour les deux disciplines à 12 points et à 20 points.

La volonté du MEP est de créer un jardin d'enfants dans chaque école primaire, un arrêté a été pris en ce sens en 2015 et connaît un début d'exécution.

Le système communautaire auparavant privilégié à titre d'option principale pour le développement de la préscolarisation se révèle bien adapté aux zones rurales, mais la charge du pécule des animateurs revenant aux communautés, on constate une diminution du nombre de ces jardins d'enfants depuis quelques années, parfois très peu de temps après leur création, on constate également qu'aucun centre de ce type n'a été créé depuis deux ans. Le mouvement de création de centres communautaires est susceptible de pouvoir reprendre, il faut pour cela des garanties de pérennité, obtenues par une mobilisation sociale préalable et dépendant de la volonté des communautés.

Devant ces difficultés, le MEP, sans abandonner le modèle communautaire, entend développer l'accueil des enfants de 5 à 7 ans dans des jardins d'enfants adossés aux écoles primaires publiques, partout où cela est possible. Des enseignants sont formés pour ce cycle particulier dans les deux ENI, 2 ENI de Diffa et Dosso, qui ont ouvert une filière spéciale préscolaire.

La décentralisation met la construction des salles nécessaires à la responsabilité des communes.

Des jardins d'enfants déjà existants sont également rattachés aux écoles primaires, sous une direction unique ; les directeurs(trices) ainsi libérées seront, sans charge salariale supplémentaire, chargées des nouveaux jardins créés grâce aux constructions communales. Ces nouveaux jardins d'enfants bénéficieront également des redéploiements d'enseignants que le MEP entreprend par ailleurs.

Ce mouvement s'accompagne d'un effort particulier de formation continue à l'attention des enseignants et de toute la chaîne d'encadrement pédagogique.

Par ailleurs, avec l'appui de l'UNICEF, le MEP aide des centres coraniques communautaires à évoluer vers un enseignement préscolaire plus complet, par un effort de modernisation, d'amélioration des conditions d'hygiène et par l'introduction d'activités d'éveil, d'éducation parentale et de formation des animateurs.

#### *3.1.5.5. Handicap et éducation inclusive*

Le Niger a pris des orientations vers l'éducation inclusive, c'est à dire vers l'accueil dans des classes et des écoles ordinaires des enfants en situation de handicap. Le PSEF de 2014 avait consigné cette orientation, qui se confirme aujourd'hui. Les écoles normales d'instituteurs ont adopté un manuel de formation des enseignants à l'éducation inclusive, développé en 2012 avec le soutien de l'ONG Handicap International. Ce module permet aux élèves maîtres d'être sensibilisés aux différents aspects de la vulnérabilité liée au handicap et leur apprend à

détecter les handicaps, à différencier leur enseignement avec de nombreux conseils pratiques adaptés à chacun des types de handicap et enfin à élaborer et à suivre des projets éducatifs individuels adaptés à ces enfants à besoins particuliers.

De façon plus générale, en mai 2015, le MEP a publié un document de « stratégie nationale d'éducation des enfants handicapés », qui opte pour une démarche mixte alliant éducation spécialisée, éducation intégratrice et inclusion, selon les types de handicap. Cette stratégie fixe donc un cap, elle n'a malheureusement pas été accompagnée de financements suffisants.

Pour autant, dans le cadre des financements disponibles, les ministères sectoriels mettent en œuvre des activités au profit des enfants et des jeunes en situation de handicap. Les PAP de 2020 en témoignent : le MEP a provisionné des appuis pour les aveugles et mal voyants, le MES des appuis pour les sourds et malentendants et le MEPT des appuis aux projets individuels d'insertion des jeunes en situation de handicap.

#### *3.1.5.6. Enseignement et formation technique et professionnel*

Le METP entend poursuivre la création de nouvelles capacités d'accueil sur la base du maintien de la carte actuelle des dispositifs de formation. Les centres de formation aux métiers (CFM), créés sur une base communale, constituent l'offre la plus étendue après l'apprentissage traditionnel rénové. Le MEPT met la création de capacités réelles d'accueil des 262 CFM et 78 CET au cœur de sa stratégie de constructions et d'équipements.

#### *3.1.5.7. Enseignement supérieur*

La stratégie du supérieur pour contenir le nombre d'étudiants à une valeur soutenable (400 pour 100 000 étudiants) repose

- a) Sur la modération des bourses et le plafonnement des aides sociales dans le cadre d'une enveloppe prédéterminée annuellement
- b) Sur une participation légèrement accrue du secteur privé dans l'accueil des étudiants
- c) Sur la normalisation des années académiques, qui ne devront plus déborder des années calendaires.

#### *3.1.5.8. EFAC et CPJ*

Une étude de mars 2019 <sup>14</sup> a identifié des propositions d'organisation qui devront permettre au MJS et au MRC, qui les ont validées, de déployer à terme une offre de formation adaptée à des jeunes sortant du primaire et à coûts modérés. D'ici à 2022, la stratégie de ces ministères consiste à limiter leur accueil aux environs de 5 000 jeunes, le temps de mettre en place la nouvelle formule. Cette même étude, validée par les deux Ministères, indique que les

---

<sup>14</sup> *Étude sur le maillage territorial des centres de promotion de la jeunesse et des écoles de formation artistique et culturelle et des offres de formation spécifiques aux domaines de la jeunesse, des sports et de la culture*, Le Vif du Sujet, UNICEF, mars 2019.

nouvelles implantations de CPJ et d'EFAC devront s'appuyer sur la volonté des collectivités locales et faire l'objet d'un partage entre elles et l'État pour la mobilisation des ressources, notamment des bâtiments.

#### 3.1.5.9. Alphabétisation

Traditionnellement, la tranche d'âge visée en alphabétisation est de 15 à 49 ans, mais il est difficile de satisfaire l'intégralité de cette population. En conséquence, l'option consiste à donner une priorité aux groupes d'adolescents et de jeunes adultes (15-29 ans) pour un plus grand effet, et à viser au sein de cette population 65% de femmes. Pour ce faire, le programme d'alphabétisation sera articulé en trois séquences :

- (i) la première séquence concerne ceux qui n'ont jamais été scolarisés ou qui n'ont fait qu'un bref passage dans le cadre scolaire. Il s'agit de leur faire acquérir les bases du savoir lire, écrire et compter et les compétences courantes de la vie,
- (ii) la seconde vise à consolider les acquis de la première phase et à les enrichir par des applications qui ont du sens dans le contexte local. Cette séquence est suivie par ceux qui ont validé la première séquence,
- (iii) la troisième séquence concernera un quart de ceux qui ont validé la seconde séquence, et elle sera de nature professionnalisée dans des domaines variés en fonction du contexte local ; - le programme de formation sera rénové afin que les alphabétisés soient munis de compétences non seulement formelles mais utiles dans la vie courante, et qu'une proportion significative d'entre eux disposent de compétences préprofessionnelles leur permettant un accès à une activité productive (à travers, entre autres, des micro-financements) qui leur procurent un revenu.

Le MEP met en place une nouvelle initiative, qui vise une augmentation sensible des publics bénéficiaires des programmes d'alphabétisation. Dans le cadre de l'initiative 3N (les nigériens nourrissent les nigériens), un programme d'alphabétisation ciblant les membres des maisons des paysans est envisagé dans les villages et vise à accueillir chacun un ou plusieurs centres d'alphabétisation, dans lesquels des étudiants de l'IFAENF sont appelés à titre de formateurs.

## 3.2. Qualité et rétention

### 3.2.1. Indicateurs

#### Nota Bene :

- Les indicateurs retenus pour le suivi du PTSEF figurent également, sous la même forme, dans les DPPD des six ministères concernés
- Pour le suivi du PTSEF, seul un petit nombre d'indicateurs est retenu. Ce sont des indicateurs reflétant les principales stratégies choisies par le PTSEF. Ils ne forment pas un tableau exhaustif, ni du comportement du secteur, ni de la réalisation des activités. Pour cela, il faut se référer respectivement aux matrices complètes d'indicateurs des DPPD et aux indicateurs du PAO.

Tableau 3.2. Indicateurs des stratégies de qualité

Niveau	Indicateurs	Valeur 2018 ou dernière connue (tests nationaux)	2019	2020	2021	2022 (Rattrapage du niveau mesuré en 2011)
Primaire	Proportion d'élèves du CP qui atteignent le seuil suffisant en lecture	41,7%	43,4%	45,2%	46,9%	48,6%
	Proportion d'élèves du CP qui atteignent le seuil suffisant en calcul	51,2%	55%	58,8%	62,5%	66,3%
	Taux de survie au primaire, filles	39,8%	41,9%	42%	43%	44,2%
	Taux de survie au primaire, garçons	72,7 %	72,8%	73,4%	74,8%	75,6%
ENF	Taux de réussite aux tests de fin de programme	99,2 %	99,4%	99,6%	99,8%	100 %
Cycle de base 2	Proportion d'élèves du 6 <sup>ème</sup> qui atteignent le seuil de maîtrise désiré en français en fin d'année	34% (2017)	36%	38%	40%	42%
	Proportion d'élèves du 6 <sup>ème</sup> qui atteignent le seuil de maîtrise désiré en mathématiques en fin d'année	17,9% (2017)	20%	22%	24%	26%
	Taux de promotion 6 <sup>ème</sup> -5 <sup>ème</sup>	44,2%	54,6%	57,2%	59,9%	62,7%
Cycle moyen	Taux de survie dans le cycle	43,2%	43,6%	44,1%	44,5%	45,0%
Enseignement et formation technique et professionnelle	Dépense moyenne de matière d'œuvre par apprenant dans les filières primaires et secondaires	6000	6000	6000	6000	6000
Enseignement supérieur	Taux de réussite en licence	67,73%	70,79%	73,99%	77,33%	80,82%

### Temps scolaire

- indicateur de processus : Mise en place d'un monitoring
- indicateur de processus : Démarrage de l'implantation de constructions alternatives aux paillottes

#### 3.2.2. Le PSEF de 2014

##### 3.2.2.1. Éducation préscolaire

Au préscolaire deux stratégies majeures avaient été prévues par le PSEF 2014-2024.

La révision des programmes d'enseignement préscolaire a été menée afin de tenir compte de la suppression d'une année du cycle. La réduction du nombre d'années de trois à deux est rentrée en vigueur à partir de 2014-2015. Cependant, l'objectif d'une application homogène sur l'ensemble du territoire du nouveau programme n'est pas atteint.

Le PSEF prévoyait l'augmentation de la part du communautaire. Le contraire s'est produit et, à partir de 2019-2020, le ministère aborde un changement stratégique en optant pour la création de jardins d'enfants dans les écoles primaires publiques.

### *3.2.2.2. Enseignement du cycle de base 1*

En matière de qualité, la stratégie nationale optait pour :

- Une réorientation des pratiques de recrutement des enseignants contractuels : de fait, les enseignants contractuels sont recrutés dans le vivier des sortants des ENI depuis 2015-2016.
- La qualité de la formation initiale des sortants des ENI : des efforts ont porté sur le recrutement, ce qui a généré une baisse des effectifs, en dépit de la création de nouvelles ENI
- La poursuite de la réforme curriculaire en cours : le nouveau curriculum du cycle de base 1 est expérimenté, validé et implanté dans 5 000 écoles sur 17 793 dans les classes de CI et CP et l'expérimentation dans 500 classes de CE1
- La disponibilité du matériel didactique et pédagogique : cette composante des stratégies de qualité n'a pas fait l'objet d'une programmation d'ensemble avec des acquisitions étalées dans le temps. Dans les faits, l'acquisition de manuels reste très dépendante des ressources extérieures qui interviennent au coup par coup, sans plan d'ensemble. La logistique de distribution des manuels est également loin d'être maîtrisée
- Quelques mesures destinées à améliorer le temps d'apprentissage : affectation des enseignants et disponibilité des intrants pédagogiques avant les rentrées scolaires. Malheureusement, ces intentions, dont la présentation était dispersée au fil du document du PSEF, n'ont pas été accompagnées de mesures concrètes

Les résultats des tests PASEC 2014 ont montré l'ampleur des difficultés et l'urgence attachée à la recherche de solutions plus radicales. En effet, le Niger est le pays dont les résultats en début de scolarité sont les plus faibles : la quasi-totalité (plus de 90%) de ses élèves ont des difficultés en langue et près des trois-quarts (environ 72%) ont des difficultés en mathématiques ; le pays obtient aussi les scores les plus faibles en fin de scolarité primaire, puisque près de 60% des élèves n'ont pas atteint le seuil suffisant de compétences.

### *3.2.2.3. Alphabétisation et éducation non formelle*

Le PSEF de 2014 prévoyait l'élaboration d'une stratégie particulière à ce sous-secteur. Cette stratégie a bel et bien été développée : « Projet de politique nationale de l'alphabétisation et

de l'éducation non formelle » (août 2014). Ce document a été suivi en 2016 par une « Feuille de route pour la redynamisation de l'alphabétisation et l'éducation non formelle au Niger. »

#### *3.2.2.4. Cycle de base 2*

Les stratégies prévues pour la réduction de la proportion de redoublants et le rehaussement du taux de survie étaient les suivantes :

- la mise en place et l'équipement des bibliothèques ainsi que la disponibilité du matériel didactiques, de manuels et guides,
- la délivrance d'une formation courte aux nouveaux enseignants contractuels recrutés
- la formation continue en direction des professeurs de sciences
- la restructuration de l'ENS,
- la réhabilitation d'une structure de type Inspection Pédagogique Nationale au niveau national. L'objectif d'une telle structure sera d'assurer la conception de programmes d'activités et l'encadrement de leur mise en œuvre par les IPR en exercice
- le renforcement les actions de formation du personnel d'encadrement
- une révision à visée plus pédagogique des programmes, notamment dans le sens d'un renforcement des enseignements scientifiques et techniques

Toutes ces mesures ont été appliquées mais dans un champ limité ; à titre d'exemples la formation des enseignants contractuels (formation à courte durée) a concerné moins de 4 000 enseignants sur 9 621 ; les formations en maths et sciences ont concerné moins de 2 000 enseignants sur plus de 6 500. L'équipement des bibliothèques n'a concerné qu'une cinquantaine d'établissements. Cet ensemble de mesures, dispersé et peu fédéré, n'a pas été à la hauteur des défis.

Les évaluations nationales de 2017 des acquis scolaires en maths et en français confirment les faibles performances du système éducatif (les proportions d'élèves du 6ème qui atteignent le seuil de maîtrise désiré en français et en mathématique sont respectivement de 34% et 18%).

#### *3.2.2.5. Cycle moyen*

Les stratégies prévues en matière de qualité étaient communes à celles retenues pour le collège, à l'exception du souhait de construction et d'équipement de laboratoires. Là aussi, les résultats restent très décevants : la proportion d'élèves de seconde qui atteignent le seuil de maîtrise désiré en français est 4% en 2010 (et 0 % en mathématiques).

#### *3.2.2.6. Enseignement et formation techniques et professionnels*

Les stratégies ci-après ont été formulées par le PSEF en vue d'améliorer la qualité de l'EFTP :

- La mise en œuvre effective de la réforme des curricula ;
- La réforme des modes d'évaluation et de certification ;
- Divers renforcements des personnels d'encadrement
- La mise à disposition de matériel didactique et matière d'œuvre en quantité suffisante;
- Le développement de partenariats avec le secteur privé.



Dès la première année de mise en œuvre du PSEF, toutes ces stratégies ont eu un début de réalisation et à cette date une grande partie est effectivement mise en place. A titre d'exemples, on peut citer l'identification et la mise en place d'un Centre National de Ressources Pédagogiques et Techniques, le renforcement de l'inspection pédagogique des établissements publics et privés à travers la restructuration/déconcentration de l'inspection pédagogique. Mais la disponibilité du matériel didactique et de la matière d'œuvre en quantité suffisante continue de se poser avec acuité.

### *3.2.2.7. Enseignement supérieur*

Les stratégies visant à créer les conditions minimales d'amélioration de la pertinence de l'enseignement supérieur en 2014 reposaient entre autres sur la préparation d'un programme d'autonomisation progressive des institutions d'enseignement supérieur à travers une réflexion concertée et la définition des termes initiaux de référence et la conception des contrats de performance entre les établissements et l'État.

Les résultats de l'« Étude sur les stratégies de tutelle des universités et la mise en place d'un contrat de performance entre le ministère et les universités publiques du Niger (UPN)» est le point de départ pour la mise en place d'un système de contrats de performance et partant de là, de mettre en place une relation équilibrée entre le Ministère et les Universités Publiques du Niger.

### *3.2.3. Les nouveaux enjeux et leur modélisation*

Les résultats très alarmants des évaluations PASEC de 2014, confirmés par ceux des tests réalisés par les équipes nationales, l'évolution trop lente de la rétention au sein des cycles et la présence d'exclusions et d'abandons massifs en classe de sixième forment ensemble un tableau de la qualité de l'éducation plus inquiétant encore qu'il ne l'était en 2014. Ces éléments indiquent que, dans les deux cycles de l'éducation de base en premier lieu, le système éducatif national a atteint un degré critique de dégradation et qu'il devient nécessaire de déployer des politiques nouvelles de redressement de la qualité qui jouent sur les facteurs identifiés comme susceptibles d'entraîner des répercussions positives dans un délai assez bref.

La lecture combinée du rapport d'évaluation de la première phase du PSEF et du rapport de l'étude sur les conditions de l'amélioration du maintien des élèves dans le secondaire (précités) mène ainsi à déterminer des stratégies nouvelles et vigoureuses en matière de temps d'apprentissage et sur les débuts de cycle dans l'enseignement de base (CI, CP, 6<sup>ème</sup> ).

Ces stratégies nouvelles et prioritaires ne mettent pas pour autant fin aux stratégies plus classiques et de plus long terme déployées par ailleurs.

La rétention dans les cycles et la qualité des acquis scolaires sont très liées. Les abandons précoces sont fréquemment provoqués par un moment de décrochage, au cours duquel l'enfant perçoit que ses lacunes lui interdisent de s'ajuster aux exigences, même minimales, des enseignants.

### 3.2.4. Les stratégies prioritaires

#### 3.2.4.1. Temps scolaire et temps d'apprentissage

Le rapport d'évaluation de la première phase du PSEF pointe le temps scolaire comme la variable la plus évidemment et immédiatement liée à la faiblesse constatée des acquis scolaires.

Les raisons pour lesquelles beaucoup de jours ou d'heures de classe ne sont pas réalisés sont multiples et différentes d'un établissement à un autre. Des politiques visant à ramener le temps scolaire vers une norme acceptable s'inscriront donc dans un processus long et multiforme.

Pour la période du PTSEF, de 2020 à 2022, les autorités optent pour

- Le démarrage immédiat d'une politique de remplacement progressif des paillottes par des constructions légères et durables, à bas coût, mais permettant d'effectuer la rentrée dès le mois d'octobre et de travailler en saison pluvieuse
- La prise d'un certain nombre de mesures simples dont on attend un effet positif immédiat
- La mise en place des instruments de constat, de mesure et d'alerte qui permettront, dans le plan sectoriel de long terme en 2022, de développer des stratégies systématiques.

#### A. Les paillottes

Les constructions en paillottes doivent être refaites chaque année et il est fréquent que cela ne soit pas possible à temps pour la rentrée d'octobre. Elles résistent mal à la pluie, de sorte que souvent, les classes cessent de fonctionner au début de la saison pluvieuse. Elles sont donc à l'origine de pertes considérables de temps scolaire. C'est à ce titre que le programme de résorption des paillottes est présenté dans le cadre des stratégies de restauration de la qualité des services éducatifs.

Les classes paillottes ne permettent pas d'effectuer la rentrée à temps, les matériaux nécessaires n'étant pas disponibles en octobre, et ne sont plus utilisables dès le début de la saison pluvieuse. La présence massive des classes paillottes est le premier des facteurs qui réduisent le temps d'apprentissage à une portion congrue.

#### Réaménagement des horaires.

La forte proportion de classes paillottes dans les écoles nigériennes (43 %) et leur fréquent caractère de complément à quelques constructions en dur font qu'il est difficile d'envisager que des horaires quotidiens ou hebdomadaires particuliers soient donnés aux classes travaillant sous paillotte. Dans le même établissement, toutes les classes n'auraient pas le même horaire et cela poserait des difficultés de gestion pratique. D'un autre côté, la résorption des paillottes est un processus long. Aussi, au primaire, les horaires de toutes les

classes seront augmentés d'une demi-heure quotidienne à l'effet de compenser les pertes de temps fréquentes. Selon les régions et en fonction de concertations locales, la demi-heure supplémentaire se situera en début de matinée (régions orientales) ou en fin de séance (régions occidentales). Pour les collèges, le MES mettra à l'étude une grille horaire des classes, par disciplines, augmentant l'horaire hebdomadaire et permettant d'atteindre l'horaire annuel en dépit de quelques semaines d'indisponibilité des salles.

### Résorption des paillotes.

Une partie des fonds disponibles pour les constructions scolaires sera employée pour la résorption des paillottes et leur remplacement par des modèles alternatifs de construction (nombre de ces modèles sont présentés dans le rapport précité « Appui à la programmation des constructions scolaires au primaire dans le cadre du PSEF 2014-2024 », il en existe d'autres, proches des modèles utilisés dans les situations d'urgence (structure métallique tubulaire et bâches solides). Tous ces modèles ont en commun d'être utilisables en saison pluvieuse, durables (sans nécessité de reconstruction chaque année, certains modèles ont une durée de vie de 15 ans) et de coût très inférieur à celui des constructions définitives. Le principal objectif de cette option n'est pas d'améliorer le confort des classes, mais de permettre l'utilisation des salles dès la rentrée et pendant les pluies et donc d'améliorer le temps d'apprentissage. Pour faciliter l'acceptation de cette solution, le MEP et le MES entreprendront des actions d'information et de communication à destination des populations, des collectivités territoriales et de l'ANFICT. Le PAO et les programmations annuelles et régionales traduiront cette option en activités budgétisées.

Par ailleurs, les ministères adoptent le principe « un chantier = une école finie », de façon à ce que l'installation de telles constructions dans une école soit faite sans laisser de paillottes résiduelles.

### B. Mécanisme d'alerte

Les ministères concevront et mettront en place un mécanisme d'alerte local, impliquant les parents (APE, COGES-CGDES), les élèves et les municipalités en cas d'interruption totale ou partielle des activités scolaires. Ce mécanisme aura pour but de faire parvenir l'information par un circuit redondant (c'est à dire doublant le circuit d'information interne aux administrations scolaire) et à la faire connaître aux directions régionales, aux autorités préfectorales, communales et régionales.

### C. Mesures administratives

- Les ministères édicteront des prohibitions : fin des fermetures des établissements à l'occasion des marchés, foires, ou manifestations publiques) ou obligation de rattrapage jour pour jour, prohibition des formations d'enseignants, CAPED, mini-CAPED ou unités pédagogiques pendant les périodes scolaires
- portage salarial : afin de compléter les efforts déjà réalisés en matière de bancarisation des salaires et pécules, les ministères négocieront des conventions avec des

institutions de transfert monétaire pour rapprocher le paiement effectif des rémunérations des lieux d'exercice des agents.

#### D. Mesures pédagogiques

Les ministères donneront aux enseignants des instructions pédagogiques sur l'optimisation des temps dans l'école et en classe (gestion des appels, des récréations, du ramassage des cahiers ou copies, types d'exercices chronophages et peu efficaces à remplacer par d'autres)

#### E. Préparation de mesures administratives ultérieures

a) Les ministères concevront et mettront en place avant 2021, au besoin avec l'appui d'une assistance technique, un dispositif de monitoring précis du temps scolaire, de façon à disposer de données fiables sur les principales raisons pour lesquelles une partie des leçons n'a pas eu lieu. Un système simple de monitoring concernera l'ensemble des établissements. Un système de mesures sur échantillons, en parallèle, permettra de mesurer annuellement les progrès accomplis sur diverses catégories d'événements qui affectent le temps d'apprentissage.

b) Ce dispositif sera exploité en 2021 aux fins d'étude exhaustive sur les pertes de temps, destinée à préparer un ensemble de mesures de nature à les limiter au mieux.

#### F. Cas particulier de l'enseignement supérieur

Le MESRI et les universités publiques entendent normaliser la durée des années académiques de façon à la faire coïncider désormais avec les années scolaires. Les recteurs publient maintenant des calendriers académiques comportant des dates non reportables de la fin des semestres, les facultés, écoles et instituts universitaires de technologie (IUT) ont en charge de mettre en place l'organisation interne des calendriers académiques et leur respect.

#### *3.2.4.2. Début de cycles de base 1 et 2*

La littérature sur la qualité des apprentissages établit un consensus sur le fait que l'échec étendu, voire généralisé, des enfants au début des cycles, en particulier au primaire, stérilise tous les efforts qui peuvent être entrepris dans les niveaux supérieurs.<sup>15</sup> C'est pourquoi une priorité très forte doit être accordée à ces débuts de cycle. Les développements qui suivent détaillent les formes opérationnelles de cette priorité.

#### A. Organisation des écoles et collèges

Les ministères donneront des instructions imposant aux établissements

---

<sup>15</sup> Lockheed, M.E. et Verspoor, A. (1991) Improving the quality of primary education in developing countries, World Bank, Mc Kinsey report (2007), Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants, Abadzi, H. (2011), Reading fluency measurements in EFE/FTI countries: Outcomes and improvements prospects, EFA/FTI

- De gérer les dédoublements de classe et les multigradations (au primaire) de façon à ce que les classes de début de cycle et non les classes d'examen aient des effectifs limités,
- De donner la priorité aux classes de début de cycle dans les équipements, lorsqu'ils ne sont pas suffisants (les tables-bancs sont très utiles dans les premiers apprentissages de l'écriture, en offrant à l'enfant un support stable et plat, elles le sont moins en cours moyen)
- De donner la priorité aux classes de début de cycle dans les suppléances en cas d'absence d'un enseignant : aucune classe de CI, CP et 6<sup>ème</sup> ne vaque du fait de l'absence temporaire d'un enseignant.

## B. Pédagogies

### - aménagement des programmes

Au primaire, depuis 2018-19 un « programme d'urgence » devenu « programme de remise à niveau », a réorganisé le curriculum du premier sous-cycle pour le centrer sur les apprentissages instrumentaux de base. Ce programme sera évalué et, au besoin, renforcé. Au secondaire, le MES a mis en place un supplément de 2H de mathématiques et 2H de français, consacrées aux prérequis et qui est donné en 6<sup>ème</sup>, dans 4 collèges pilotes par région depuis la rentrée 2018 ; à partir de la rentrée 2019 ce dispositif sera généralisé.

### - priorité dans les formations d'enseignants

Les formations d'enseignants seront, pendant toute la période, adressées en priorité à ceux qui officient en CI-CP (primaire) ou orientées sur les problématiques spéciales du début de cycle (secondaire).

### - collèges

Le MES adopte les recommandations du rapport suggestions du rapport de l'étude sur les conditions de l'amélioration du maintien des élèves dans le secondaire et enjoindra aux établissements de procéder en début d'année à une évaluation diagnostique des nouveaux entrants de façon à adapter les réponses à apporter dans les heures de remise à niveau évoquées plus haut.

### 3.2.5. Les stratégies récurrentes et de long terme (politiques en cours)

Les résultats du PASEC 2014 et le constat des abandons massifs en début de collège n'ont pas laissé les ministères sectoriels inactifs en matière de qualité des apprentissages et les PTF les accompagnent de leur mieux. Le PTSEF a fait le choix de désigner un petit nombre de stratégies prioritaires et nouvelles comme prioritaires. A côté de ces stratégies nouvelles, de très nombreuses mesures sont prises ou préparées et accompagnées par des financements extérieurs. Les paragraphes qui suivent décrivent les principales d'entre elles. Dans certains cas, le degré de préparation n'est pas suffisamment avancé en juillet 2019 pour que l'on puisse

les décrire avec précision dans ce document. C'est le cas en particulier des mesures que la Banque Mondiale se propose d'appuyer et de financer via le futur projet LIRE, qui comportent entre autres de l'équipement documentaire et des appuis à la formation des enseignants.

#### *3.2.5.1. Subventions aux écoles et établissements*

Le PTSEF a fait le choix de faire figurer les subventions aux établissements dans les politiques de qualité, dans la mesure où le principal espoir que l'on fonde sur ces apports est que les écoles seront en mesure, avec des sommes modestes, de lever quelques-uns des obstacles matériels qu'elles rencontrent dans l'exercice de leurs missions. Il reste entendu que les subventions aux écoles auraient pu figurer dans les stratégies en vue d'améliorer le pilotage des établissements.

Les établissements scolaires ou de formation ont besoin de disposer de liquidités pour faire face à des petites dépenses d'entretien, de fonctionnement et de qualité. Dans la formation professionnelle, ce besoin est accru par la nécessité de disposer des matières d'œuvre pour les réalisations pratiques.

Dans les circuits de la dépense publique, il existe des mécanismes d'autorisations de dépenses, accordées aux administrations régionales des ministères. Malheureusement, ces mécanismes souffrent de graves difficultés

- Les lignes budgétaires qui leur correspondent sont très fréquemment l'objet de régulations, en raison de la situation très tendue des finances publiques et des priorités nécessairement accordées aux dépenses de sécurité
- Le mécanisme est lent et les crédits de paiement peuvent se faire attendre et retarder le paiement effectif aux fournisseurs, ce qui génère une pratique de prix très élevés. Dans l'état actuel des pratiques, c'est avec difficultés que le MES parvient à assurer avec ce mécanisme les dépenses de fonctionnement des quatre internats dont il dispose, mais il n'est pas en mesure de servir des subventions aux autres établissements, pas plus que le MEP ne peut le faire pour ses écoles.

C'est pourquoi, dans la période de transition, les autorités vont développer et évaluer deux expérimentations qui pourront se révéler fructueuses.

- Le fonds sectoriel commun de l'éducation (FCSE) met en place, depuis cette année, un mécanisme de transferts de fonds aux collectivités territoriales (communes et régions), via l'ANFICT. Les fonds transférés comprennent une partie de subventions aux établissements, destinées à leur fonctionnement courant et à leurs dépenses de qualité. Le renouvellement des subventions annuelles aux établissements relèvera des décisions des collectivités locales et reposera sur la bonne utilisation, par les établissements, de la subvention précédente, ce qui constitue un mécanisme incitant à la probité et à l'efficacité. Ce mécanisme concerne les établissements du MEP, du MES et du MEPT.
- Avec l'appui du projet PRODEC, le MEPT expérimente l'autonomie de gestion des centres de formation professionnelle. Cette expérimentation concerne aujourd'hui

trois centres, puis sept autres prochainement. L'autonomie de gestion doit permettre au centre de gérer des ressources propres obtenues par des prestations de service et de financer ainsi tout ou partie des matières d'œuvre nécessaires à leur fonctionnement.

### *3.2.5.2 Primaire : évolution de la réforme curriculaire.*

En 2018-2019, 5000 classes de CI, 5000 classes de CP, et 500 classes de CE1 ont appliqué le nouveau curriculum, prévoyant notamment l'usage des langues nationales. Le MEP entend poursuivre ses efforts en direction de la généralisation de cette réforme.

Cependant, le préalable d'une évaluation d'étape apparaît comme une nécessité. Cette évaluation, conduite en 2020 sur un financement extérieur, permettra de connaître avec précision les acquis de l'expérimentation et des extensions partielles déjà réalisées. Elle mettra aussi au jour l'ensemble des implications de la généralisation de la réforme, en termes de formations, d'équipements documentaires, d'accompagnement, de mesures particulières pour son adaptation à l'enseignement multigrade, de mesures à prévoir pour la gestion des personnels enseignants (connaissance des profils linguistiques des maîtres, conséquences sur leur vocation à la mobilité géographique), de mesures prenant en compte la mobilité géographique des enfants.

### *3.2.5.3. Primaire : formation des enseignants*

Les écoles normales d'instituteurs ont bénéficié d'appuis de LuxDev leur permettant de mettre en place des contrats de performance. On attend de la poursuite de cette innovation le développement, dans le cursus des futurs enseignants, de formations laissant une part plus importante qu'auparavant, aux aspects liés aux pratiques professionnelles réelles.

Par ailleurs, les appuis à venir de la Banque Mondiale (projet LIRE) permettront, sur la base d'un audit à réaliser en début de période, de renforcer la formation initiale des maîtres et de les aligner sur les exigences de l'exercice du métier d'enseignant au cycle primaire.

D'ores et déjà et sans attendre le développement complet de ces innovations, le MEP a fixé les perspectives immédiates pour les formations de ses enseignants.

En formation initiale dans les ENI, il s'agit de

- Intégrer des écoles annexes ou écoles d'application dans le dispositif de formation des ENI
- D'équiper les ENI en dotations documentaires et en outils informatiques associés à des connexions haut débit
- Focaliser la formation dans les ENi sur les neuf compétences contenues dans le référentiel de formation ;
- Améliorer les niveaux initiaux des élèves maitres dans la maitrise des compétences de base en langue et en mathématique à leur entrée dans les ENi par la mise en œuvre systématique des dispositifs de remédiation ;
- Suivre la progression du niveau des élèves maitres à travers le portfolio d'apprentissage

En formation continue, le MEP entend

- Développer les formations à distance (UTIFEN ; IFADEM)
- Restructurer les CAPED, relancer et accompagner les mini CAPED

#### *3.2.5.4. Secondaire (cycle de base 2 et moyen)*

Formation initiale des enseignants des collèges : cette formation, à l'ENS et dans les quatre autres établissements concernés, vise désormais des enseignants polyvalents pour les collèges de proximité; le MES est en phase de concertation avec ces établissements pour redessiner les contenus et modalités de ces formations

Formation continue des enseignants : une évaluation des pratiques des enseignants est en préparation, grâce à l'accompagnement du programme « Apprendre », le MES en déduira les contenus de formation les plus adaptés aux difficultés ou lacunes observées.

Au-delà de ces orientations de moyen terme, le MES entreprend des activités à portée plus immédiate, inscrites à son DPPD :

- La production des référentiels professionnels (profils de sortie) et de formation initiale des enseignants au secondaire avec l'ENS ;
- La formation intensive des IPR en ingénierie de formation (avec appui extérieur) pour délivrer une formation continue efficace des enseignants ;
- L'instauration de dispositifs de co-formation « à la carte » au sein des UPL/SH (unité pédagogique de lettres et sciences humaines), des UPS (unité pédagogique de sciences) et des UPD (Unités Pédagogiques Disciplinaires) avec les Conseillers Pédagogiques encadrés par les IPR en partant des besoins réellement identifiés auprès des enseignants ;
- La conception et la mise à disposition de la documentation pédagogique (physique et/ou numérique) pour l'auto-formation de chaque enseignant ;
- Le renforcement des compétences académiques et professionnelles des enseignants à travers des plateformes d'échange et de travail collaboratif ;
- L'appui matériel, documentaire, voire financier, des équipes pédagogiques composées d'enseignants polyvalents des collèges ruraux de proximité ;

Par ailleurs, le MES, après une interruption, reprend le cours de la conception d'une réforme des programmes. Il entend également initier grâce à des équipes ad hoc la conception nationale de manuels scolaires, de façon à conserver le copyright et à permettre des acquisitions à des coûts plus avantageux. Il entreprend aussi un train de formations des encadreurs pédagogiques, de façon à faire évoluer leur posture dans leur relation avec les enseignants, jugée aujourd'hui peu efficiente.

Le MES, comme le MEP, entend relancer le mouvement des CAPED, mini-CAPED et unités pédagogiques, hors temps scolaire.



Pour la revitalisation des enseignements scientifiques, le MES entreprend l'acquisition et la distribution de kits d'expérimentation (matériels permettant la réalisation ou l'observation d'expériences, mais ne requérant pas d'installations complètes de laboratoires) et, dans certains lycées, la construction et l'équipement de laboratoires.

#### *3.2.5.5. Formation technique et professionnelle*

Le premier des obstacles à la qualité des formations techniques et professionnelles tient à la pénurie de matière d'œuvre sur les lieux de formation (autres que les ateliers des artisans dans l'apprentissage rénové). C'est pourquoi le MEPT recherchera la solution la plus praticable possible pour que les établissements qui sont sous sa gestion directe puissent jouir d'une autonomie de gestion suffisante pour leur permettre de développer des initiatives et de mobiliser des ressources nécessaires à leurs interventions.

#### *3.2.5.6. Enseignement supérieur*

En février 2019, une Agence Nationale d'Assurance Qualité pour Enseignement Supérieur (ANAQ-Sup) a été créée. Cet établissement public à caractère administratif a pour missions essentielles de :

- Définir les standards de qualité à respecter par les établissements d'enseignement supérieur
- Concevoir un mécanisme et des procédures de garantie et d'évaluation de la qualité des programmes de formation et des établissements
- Donner un avis technique sur l'accréditation des établissements par le Ministère en charge de l'enseignement supérieur

Cette agence permettra donc un suivi et une amélioration de la qualité dans les établissements supérieurs publics et privés.

En parallèle de l'opérationnalisation de l'ANQ-Sup, le MESR/I va continuer à travailler sur l'harmonisation des offres de formations pour améliorer la qualité et l'efficacité de ces offres.

### *3.3. Pilotage, administration, gestion, communication, efficacité*

#### *3.3.1. Indicateurs*

##### **Nota Bene :**

- Les indicateurs retenus pour le suivi du PTSEF figurent également, sous la même forme, dans les DPPD des six ministères concernés
- Pour le suivi du PTSEF, seul un petit nombre d'indicateurs est retenu. Ce sont des indicateurs reflétant les principales stratégies choisies par le PTSEF. Ils ne forment pas un tableau exhaustif, ni du comportement du secteur, ni de la réalisation des activités. Pour cela, il faut se référer respectivement aux matrices complètes d'indicateurs des DPPD et aux indicateurs du PAO.

Tableau 3.3. Indicateurs des stratégies en matière de gestion

Niveau	Indicateurs	Valeur 2018	Cible 2022
<b>Cycle de base 1</b>	Ratio élèves/maitres au primaire	37	42
	Proportion d'écoles dont le ratio élèves/maître est inférieur à 25	5,96 %	1 %
	Proportion d'écoles dont le ratio élèves/maître est supérieur à 90	13,17 %	6 %
<b>Cycle de base 2</b>	Volume horaire hebdomadaire effectif/Enseignant	17 h	21 h
<b>Enseignement supérieur</b>	Nombre d'universités ayant atteint le seuil de performance souhaité dans leur contrat de performances	0	8

#### Indicateurs de processus

- Bases de données : fonctionnalité de la cellule de statistiques scolaires installée à l'INS ; diffusion de ses produits
- Rationalisation de l'emploi des enseignants au primaire et du réseau d'écoles : publication par le MEP d'un cadre d'ensemble et des procédures de regroupement d'écoles.
- Supérieur : Plateforme de suivi des données biométriques des étudiants opérationnelle

#### 3.3.2. Le PSEF de 2014

Le PSEF de 2014 avait prévu des mesures sur la rationalisation de l'emploi des moyens aux cycles de base 1 et 2 à travers :

- le regroupement des écoles rurales ;
- la réduction des disparités entre les centres urbains à sureffectif d'enseignants ;
- le redéploiement des enseignants en surnombre dans les écoles urbaines et les zones rurales désertées par l'adoption des mesures hardies de redéploiement des enseignants;
- la mise en place de nouveaux mécanismes concertés pour l'allocation et la gestion des affectations des enseignants ;
- l'exécution de la multigradation dans les écoles avec des effectifs réduits et la réduction du personnel d'appui administratif dans les établissements en ce qui concerne le primaire,
- l'augmentation des services effectifs des professeurs de collège,

Les conclusions du rapport de l'évaluation de la première phase du PSEF et les dernières simulations issues du MSFE 2019 n'ont malheureusement montré aucune évolution positive

sur ces points. C'est pourquoi il est nécessaire de s'orienter vers une description plus précise des mesures à entreprendre.

### 3.3.3. Les nouveaux enjeux et leur modélisation

La question de la fiabilité des données statistiques s'est posée avec acuité au début du processus de préparation du PTSEF. Jusque-là, elle ne semblait constituer ni une urgence, ni un problème de grande gravité : il en va différemment aujourd'hui et l'assainissement de la production de données émerge au rang des toutes premières priorités du secteur.

Les autres enjeux d'efficience ne sont pas nouveaux. En revanche, les tensions budgétaires et de trésorerie que connaît le pays leur donnent un caractère plus aigu. C'est ainsi par exemple que le MEP n'est plus en mesure de demander systématiquement des recrutements annuels supplémentaires d'enseignants, alors que tous les responsables des finances publiques savent que le nombre d'enseignants déjà disponibles n'est pas en cause dans les difficultés réelles du système éducatif, mieux doté à cet égard que ceux des pays comparables.

### 3.3.4. Les stratégies prioritaires

#### *3.3.4.1. Amélioration de la production et de l'emploi des données*

L'analyse de la situation des données statistiques issue du rapport d'évaluation de la première phase du PSEF a montré que les statistiques scolaires produites par le MEP et dans une moindre mesure, par le MES, peuvent et doivent être améliorées dans leur contenu, leur qualité, leur analyse et leur communication. Pour les autres ministères également, elles se révèlent incomplètes.

Il se trouve que la question des données dépasse par sa nature et par sa technique le cadre d'intervention de chacun des ministères sectoriels, pour plusieurs raisons :

- les statistiques sectorielles sont supposées former un ensemble harmonisé au sein d'une politique nationale de la statistique et sous des standards et des contrôles de qualité communs à tous les secteurs
- parmi les difficultés rencontrées pour élaborer un modèle de simulation, les données de population issues de l'INS ont, comme les statistiques administratives, constitué une pierre d'achoppement.

C'est pourquoi la stratégie à mettre en œuvre en vue d'améliorer la production et l'emploi des données comprend à la fois des aspects propres aux ministères sectoriels et des aspects communs à l'ensemble des ministères sectoriels et à l'INS.

La situation mérite une action globale de renforcements de capacités dans le domaine de la production et de l'utilisation des données sectorielles.

Entre juillet et septembre 2019, une mission d'experts, financée par l'UE, est au Niger avec trois objectifs :

- apporter des corrections aux statistiques sectorielles des années 2017 et 2018, contribuer à leur production 2019 ;
- établir un diagnostic complet des systèmes d'information, sur les plans technologique et institutionnel
- proposer un plan d'intervention pour les années 2020-2022. Cette proposition sera soumise aux autorités début septembre 2019.

Les renforcements de capacités s'étaleront de 2020 à 2022. Il s'agira de rationaliser les indicateurs, de mettre en place des processus de contrôle qualité et de cohérence, ainsi que des mécanismes permettant de garantir la livraison des données dans les temps. Les actions de renforcement concerneront les structures centrales des ministères sectoriels et leurs échelons déconcentrés.

Le plan d'intervention fixera le cadre d'harmonisation des appuis que différents partenaires extérieurs (UE, LuxDev, Banque Mondiale) ont prévu de consacrer à la production et à l'emploi des données, certains d'entre eux ayant déjà programmé de mobiliser une assistance technique résidente ou perlée.

La création programmée et imminente d'une direction de statistiques de l'éducation à l'INS, avec l'appui d'une assistance technique permettra de suivre et d'orienter les progrès accomplis dans le cadre de ce renforcement de la production et de l'emploi de données. Cette direction est conçue sur une base interministérielle, ce qui implique une nouvelle architecture institutionnelle de la fonction statistique, avec une technologie et une nomenclature commune aux services des ministères du secteur.

L'ensemble de ces travaux devra

- réserver la possibilité d'une immatriculation individuelle, qui constituera une avancée déterminante dans la sécurité des données d'une part et dans les perspectives de leur emploi dans des applications opérationnelles et non plus simplement d'études ou de stratégies
- programmer les opérations matérielles d'immatriculation

Dans le cas particulier de l'enseignement supérieur, l'immatriculation sera réalisée avant 2022, ce qui permettra un assainissement de la gestion des bourses et aides sociales ainsi que de mettre fin aux pratiques abusives d'inscriptions multiples. Il s'agit d'une activité déjà en cours, dont la prochaine étape est l'inscription en ligne des étudiants dans les universités publiques pour la rentrée 2020 (inscription dans le PAA 2019 et dans le DPPD du MESRI).

Enfin, la numérisation des procédures d'examen BEPC et baccalauréat permettra la diffusion et l'exploitation de bases de données (desquelles l'identité des candidats aura été retirée) de résultats. Cette exploitation permettra au MES de mettre en relation les résultats des candidats avec leur établissements d'origine et de repérer les situations anormales ; elle

permettra également de repérer les disciplines discriminantes et celles qui posent le plus de difficultés aux candidats.

#### *3.3.4.2. Amélioration de l'efficience dans l'emploi des enseignants*

##### A. Au primaire

La suspension temporaire des recrutements d'enseignants est en ligne avec la volonté du MEP de rationaliser l'emploi de ses enseignants, volonté traduite dans le modèle de simulation par l'évolution du ratio élèves/maître de 38 (l'une des valeurs les plus faibles du continent) à 42.

Il s'agit pour cela

- de réviser les normes et les procédures de la carte scolaire
- de favoriser le recours au multigrade dans les nombreuses écoles à effectifs réduits, avec un accompagnement pédagogique en formation des enseignants
- de fusionner les écoles très proches à faibles effectifs

Pour mener cette politique, le MEP définira un cadre d'ensemble (carte scolaire rénovée : normes et procédures définies à l'avance) et communiquera largement à son propos.

Ce cadre prévoira

- l'implication des communes sur l'élaboration des cartes scolaires communales en relation avec les DREP
- une limitation des distances autorisant le regroupement d'écoles rurales à petits effectifs (en relation avec la réforme de la carte scolaire)
- de missionner le secteur pédagogique pour faire un suivi des réinscriptions des enfants affectés par une fermeture ou un regroupement
- l'emploi de plusieurs critères, l'effectif de l'école à un moment donné n'étant pas le seul élément de décision. L'évolution de ces effectifs dans le temps est également à prendre en compte, ainsi que la configuration géographique particulière à chaque bassin de recrutement (obstacles naturels, voies de communication).

##### B. Augmentation des services effectifs des professeurs de collègue

La première mesure destinée à permettre une meilleure adéquation entre les services enseignants et les horaires dus aux classes est le développement de la polyvalence des enseignants, dont la généralisation est décidée. A cet effet, le MES est en concertation avec les écoles et instituts de formation. De cette concertation doit découler un cahier des charges à destination de l'ENS et des autres établissements pour la formation initiale de professeurs polyvalents de collègue en quantité et qualité en adéquation aux besoins, ainsi qu'un cadre de discussion permanent permettant les ajustements année après année.

La seconde mesure est le renforcement des DDES et des DRES dans leurs capacités à examiner la structure pédagogique des collèges et l'emploi adéquat des services des enseignants.

Le MES va également étudier les possibilités de recourir à des heures supplémentaires (lorsque la différence entre les heures des classes dans une discipline et les heures dues par les enseignants est inférieure à 21) ou à des recrutements de contractuels pour des demi-services. Cette mesure sera complétée par l'édiction de critères d'affectation et maintien des enseignants dans les zones difficiles (l'édiction de critères est prévue dans la stratégie globale de la gestion des ressources humaines : voir plus loin n° 335 A).

De façon plus générale, les sous-services des enseignants, liés en partie à l'affectation inappropriée et en surnombre dans des établissements de centres urbains, reposent sur l'acceptation sociale assez partagée de cette forme de complaisance. Les syndicats d'enseignants sont des acteurs susceptibles de faire évoluer cette représentation sociale vers moins de tolérance pour ce type de gestion. Le MES invitera donc les syndicats à des concertations larges et régulières sur cette question, en faisant valoir que seule la réduction des gaspillages peut permettre de desserrer les contraintes financières lourdes qui, aujourd'hui, empêchent de négocier sur la revalorisation de leurs carrières.

### 3.3.5. Les stratégies récurrentes et de long terme (politiques en cours)

#### *3.3.5.1. Un dispositif de renforcement de capacités important et ciblé sur les fonctions critiques de la gouvernance*

Avec les contributions principales des partenaires techniques et financiers, de nombreuses activités de renforcements des capacités de gouvernance du secteur sont en place ou en phase de démarrage, pour la période du plan de transition. Une part importante des activités que le futur projet LIRE de la Banque Mondiale soutiendra relève des renforcements de capacités, notamment dans le domaine des pédagogies et des administrations déconcentrées, avec un appui au développement de la pratique des contrats de performance.

Les résultats de ces activités seront de nature à permettre à la fois la préparation dans de bonnes conditions d'un nouveau plan sectoriel en 2022 et une maîtrise améliorée des politiques sectorielles.

Le dialogue politique entre les autorités sectorielles et les partenaires extérieurs permet de concentrer les efforts de renforcements de capacités sur des fonctions ou des politiques jouant un rôle critique dans le développement du secteur, conformément aux orientations du PSEF de 2014.

Ainsi qu'il a déjà été exposé plus haut (3.3.4.1.) la fonction de planification, de production et d'emploi des données est une des premières bénéficiaires de ces efforts de renforcement de capacités, avec des appuis en assistance technique financés par l'Union Européenne, mais aussi avec des appuis du nouveau projet de la Banque Mondiale (LIRE) et avec ceux de l'UNICEF (« Data Must Speak »).

La gestion des ressources humaines occupe également un rang élevé de priorités dans ces efforts, avec des appuis de l'UE (assistance technique) et de la Banque Mondiale (PCDS).

La gestion financière et comptable des ministères sectoriels bénéficie d'appuis en renforcements de capacité au niveau central comme dans les échelons déconcentrés, avec un important dispositif d'assistance technique financé par le fonds commun et par l'UE.

Enfin, la déconcentration et la décentralisation bénéficient de renforcements de capacités via le fonds commun (assistance technique à l'ANFICT), la JICA et l'UNICEF (acteurs de la gestion décentralisée et CGDES pour les activités de qualité et de soutien à la scolarisation des filles) et la GIZ (planification et carte scolaire communale et régionale).

L'ensemble de ces nombreuses activités de renforcements de capacités n'est pas, à ce jour, fédéré dans un plan unique et global concernant les six ministères sectoriels. Il résulte dans les faits des discussions régulières entre les autorités et les partenaires au développement, qui savent identifier les priorités les plus critiques ou les plus immédiates – il ne fait ainsi aucun doute que la question des données et la GRH doivent figurer au premier rang de ces priorités.

Lors de la prochaine planification stratégique à long terme, en revanche, il deviendra peut-être nécessaire d'établir un plan systématique et global de renforcement des capacités, surtout si les nouvelles stratégies comprennent des activités nouvelles ou des changements radicaux dans l'organisation ou la gestion du système scolaire.

#### *3.3.5.2. Gestion des ressources humaines : plan d'actions MEP MES, avec l'appui du PAEQ*

Un comité interministériel MEP-MES désigné en 2018 par un arrêté a élaboré une stratégie de réforme de la gestion des ressources humaines, commune aux deux ministères et déclinée dans un plan d'action budgétisé (85 actions). Les travaux de ce comité ont été appuyés par le PAEQ.

Cette stratégie se décline en six axes. L'axe 1 porte sur le cadre normatif de la GRH. Aujourd'hui incomplet et mal connu des acteurs, il sera révisé, diffusé, accompagné de formations et associé à des mécanismes de contrôle tenant compte du mouvement de décentralisation. Ces efforts sont accompagnés par le PCDS. L'axe 2 porte sur l'équité et la transparence de la gestion, il prévoit d'assainir les données, afin notamment de pouvoir suivre la mobilité des contractuels et des ASCN, il prévoit aussi la régionalisation des recrutements des contractuels et une procédure rénovée d'affectation des nouveaux enseignants permettant de rattraper les disparités géographiques et le respect du calendrier scolaire. L'axe 3 porte sur l'organisation institutionnelle et fonctionnelle de la GRH et renvoie à la constitution d'un comité chargé de la rénover, en tenant compte des transferts de compétences aux collectivités. L'axe 4 prévoit le développement d'outils de pilotage (bases de données) à déployer dans les régions, sans faire obstacle à la mise en place au niveau national des outils promus par le PCDS (démarche interministérielle). L'axe 5 programme la formation des agents administratifs, de façon à garantir une meilleure adéquation aux emplois spécifiques de la GRH. L'axe 6 enfin porte des mesures de valorisation de la profession enseignante. En effet, on constate aujourd'hui que cette profession exerce peu d'attrait sur les jeunes et les ministères sectoriels peinent à recruter des enseignants dotés des

qualifications requises. C'est pourquoi à l'ensemble des dispositions des cinq premiers axes garantissant une meilleure justice dans leur gestion, viendront s'ajouter des mesures de nature à revaloriser la profession, comme par exemple un code d'éthique et de déontologie destiné à les protéger.

#### *3.3.5.3. Poursuite de la déconcentration et décentralisation*

La déconcentration et la décentralisation sont des stratégies de long terme, dont le champ excède celui du secteur éducatif.

Dans l'éducation, les premiers textes de décentralisation datent de 2016 (Arrêté n° 00216/MEP/A/PLN/EC /SC/DRH du 20 juillet 2016, portant transfert des responsabilités du recrutement et de la gestion des enseignants contractuels aux communes).

La carte scolaire devient une compétence communale pour le primaire, régionale pour les établissements du secondaire, et les travaux de rénovation de ses instruments (voir plus haut n° 3.1.5) permettront d'ajuster les responsabilités respectives, dans les nouvelles procédures, des communes et de l'administration déconcentrée du MEP.

Dans le secondaire, la responsabilité des régions pour les créations d'établissements se traduit d'ores et déjà par la fin des créations d'établissements ne répondant pas aux normes et à l'effectif trop réduit.

Dans l'enseignement et la formation technique et professionnelle, la décentralisation va se traduire comme suit :

- au niveau des communes, par la création et la gestion des plateformes des jeunes scolarisés, déscolarisés et non scolarisés, la création des services d'orientation au sein des centres de formation, l'organisation des campagnes de sensibilisation et de foras des métiers et la mise en place des comités communaux de pilotage des stages professionnels
- au niveau des régions par la mise en place de comités régionaux de pilotage des stages professionnels, la création d'un fonds régional de stages professionnels et d'insertion et la gestion des plateformes d'orientation et d'insertion professionnelles des jeunes diplômés.

Les premiers plans régionaux de l'éducation ont été élaborés en 2018 pour 2019, ce mouvement sera généralisé pour 2020 et ces plans seront déclinés progressivement pour le MEP et le MES dans chacun des 56 départements du pays.

La déconcentration est également en marche. Sur le Fonds Commun Sectoriel de l'Éducation (FCSE), en 2019 (première année calendaire complète), 86 % de la programmation des investissements et des transferts seront exécutés à l'échelon régional.

#### *3.3.5.4. Universités et contrats de performance*



Le pilotage de l'enseignement supérieur repose sur des politiques qui seront révisées ou élaborées pendant la période de transition : il s'agit de la Politique nationale de l'Enseignement Supérieur et de la recherche, la Politique nationale en matière de Sciences Technologie et Innovation (POSTINI).

Concernant l'autonomie des universités publiques déjà mentionnée par le PSEF de 2014, une étude récente (« Étude sur les Stratégies de tutelle entre le ministère et les universités publiques du Niger ») récapitule les constats et les analyses réalisées sur cette question. Elle propose également des actions à mettre en place pour aboutir à la signature de contrats de performance.

S'agissant de l'environnement juridique des UPN, le MESRI s'attachera à reprendre, à amender et à compléter les textes existants de façon à clarifier les deux notions essentielles que sont l'autonomie et la tutelle. Cela devrait amener à compléter les organes de gouvernances des universités en cohérence avec les textes qui seront adoptés.

Avec l'appui de l'ANAQ-Sup, les auto-évaluations et les plans stratégiques complets seront réalisés par les UPN qui n'ont pas encore fait cette démarche. Ainsi les Contrats de Performance s'appuieront sur ces plans stratégiques qui comportent un diagnostic précis et des objectifs assortis d'indicateurs sur lesquels il sera possible de contracter.

Un dernier point permettra un meilleur suivi des parcours des étudiants et donc du pilotage du système : la mise en place d'une plateforme de suivi biométrique des étudiants est envisagée.

#### 4. Dispositions particulières : Risques et conflits

Deux sortes de faits pourraient avoir pour conséquence que le PTSEF n'ait pas de prise sur les réalités et ne constitue, à la fin, qu'un document d'intentions généreuses mais inopérantes.

Les administrations opérationnelles pourraient, dans la réalité quotidienne de leur gestion, s'éloigner des orientations stratégiques. C'est d'ailleurs toute la difficulté des planifications stratégiques, que d'avoir à fédérer dans un cadre cohérent et orienté vers des fins bien définies un ensemble de microdécisions prises au quotidien par des acteurs dont la position est, de fait, éloignée des états-majors où sont arrêtées les grandes options.

Par ailleurs, des événements imprévus ou indésirables se produisent souvent, qui modifient l'ordre des urgences et des priorités et mettent à mal le chemin de développement esquissé par les planificateurs. Une crise alimentaire ou climatique, des déplacements de population, peuvent exiger des réponses immédiates qui vont se trouver en décalage par rapport à la mise en œuvre ordinaire de la stratégie de développement.

Cette section expose comment ces deux catégories de risques sont prises en compte, ex-ante, par le PTSEF.

## 4.1. Risques pesant sur l'exécution du PTSEF

Même sans évènements perturbateurs extérieurs au système éducatif, il est possible que l'exécution du PTSEF se heurte à des difficultés d'ordre institutionnel, administratif ou financier.

### 4.1.1. Risques institutionnels et administratifs

#### 4.1.1.1. Mesures du PTSEF requérant une synergie institutionnelle nouvelle

La définition et la mise au point d'un nouveau procédé d'orientation des élèves en fin de cycle de base 1 et de cycle de base 2, première stratégie prioritaire en matière d'accès et de rétention, est une réponse aux difficultés qu'éprouve le système éducatif à réguler convenablement la progression et la répartition des flux.<sup>16</sup>

La division de la gouvernance du secteur entre six ministères n'est pas un atout pour mener ce travail, qui demande une synergie importante entre ces départements.

C'est pour cela que le PAO a prévu trois mesures relatives à la composition de la commission en charge de piloter ces travaux : a) la désignation de membres occupant des positions élevées dans les hiérarchies, b) une répartition des équipes respectant l'équilibre entre les ministères concernés et surtout c) l'intégration au comité de représentants de la société civile.

#### 4.1.1.2. Mesures du PTSEF requérant des capacités améliorées de gestion

Le PTSEF étant un plan de transition, il ne comporte pas de mesures qui constitueraient des réformes radicales ou substantiellement inhabituelles pour les services administratifs.

Cependant, un certain nombre de stratégies reposent, pour leur exécution, sur une amélioration des capacités de ces services. Le point 3.3.5.1. du PTSEF récapitule les principales activités de renforcements de capacités entreprises au profit des fonctions critiques de gestion qui seront sollicitées par ces stratégies. Une grande part de la mise en œuvre de ces stratégies reposera sur les échelons déconcentrés de l'administration scolaire et sur les collectivités locales, communes et régions. C'est pourquoi la répartition des budgets accentuée, par rapport aux périodes antérieures, les délégations de crédits qui leur sont destinées.

### 4.1.2. Risques financiers

Au cœur du financement de l'éducation, deux masses ne sont pas susceptibles de connaître des régulations à la baisse, quel que soit le cours des évènements relatifs à la sécurité et quel que soit le comportement de l'économie :

- la masse salariale (incluant les péculés des contractuels)
- les apports des partenaires extérieurs.

---

<sup>16</sup> Le Rapport d'évaluation de la première phase du PSEF (Alain Mingat, Ibrahima Diallo et Seyni Seydou, UNICEF février 2019) mentionne à plusieurs reprises « une carence significative dans le contrôle des flux dans le système »

Par ailleurs, en ce qui concerne les investissements, les prévisions d'engagements sur le budget national (voir point n° 5.4.1.2. ci-dessous) sont, malheureusement, très modestes, de sorte qu'une régulation les concernant n'affecterait pas en profondeur le volume des constructions réalisées.

Il reste possible que des événements particuliers contraignent le gouvernement à opérer des régulations sur les dépenses courantes hors salaires. C'est la raison pour laquelle les partenaires extérieurs orientent leurs apports, hors génie-civil, sur la conduite des réformes prévues par le PTSEF.

Dans ces conditions, pour la période 2020-2022, le risque d'inexécution des stratégies décrites par le PTSEF apparaît comme largement maîtrisé.

## 4.2. Vulnérabilités du système éducatif

Le RESEN de 2018 a consacré un chapitre (n°2) à l'analyse des risques et vulnérabilités du système éducatif. Les constats sont sévères et alarmants. Le Niger est, en fait, un véritable « carrefour des fragilités », selon cette analyse.

### 4.2.1. Vulnérabilités récurrentes

Le pays est fortement exposé à des pénuries alimentaires, liées à la fréquence des sécheresses et aux déficits fourragers pendant les périodes de soudure (mai à octobre). Ces phénomènes sont récurrents et dus en grande partie à la situation géographique du pays, ils tendent cependant à s'accroître en raison des changements climatiques et génèrent à leur tour une exacerbation des conflits traditionnels entre éleveurs et agriculteurs vivriers.

On estime aujourd'hui que 485 000 personnes, soit 2,6 % de la population connaît une situation d'insécurité alimentaire sévère et 2,2 millions, soit 11,9 % de la population, une situation d'insécurité alimentaire modérée. Six millions de personnes supplémentaires peuvent être considérées comme exposées à ce risque.

Le RESEN rapporte les résultats d'études établissant que l'insécurité alimentaire « *est le risque le plus ressenti au sein des écoles nigériennes* ».

Il rapporte aussi qu'étrangement, les résultats des tests du PASEC pour le Niger n'ont pas pu établir de lien entre l'existence de cantines et les performances scolaires des enfants, contrairement à ce qui se passe dans les autres pays ayant participé à l'évaluation.

C'est pourquoi les autorités ont entrepris une révision de la stratégie d'alimentation scolaire, à l'effet de corriger certaines de ses insuffisances constatées et de discuter des recommandations clés issues de l'exercice SABER ( Systems Approach for Better Education Results ). Cette nouvelle stratégie resserrera les liens entre le programme d'alimentation scolaire et les activités communautaires (achats locaux, jardins potagers, troupeaux scolaires ),

elle sera accompagnée d'un guide opérationnel qui définira davantage le mode opératoire de gestion des cantines.

Une autre vulnérabilité récurrente mesurée et soulignée par le RESEN est la fragilité des constructions scolaires qui résistent très mal aux vents et aux inondations. Les fermetures d'écoles en lien avec cette fragilité sont excessivement fréquentes. Une partie importante de ces dégâts vient du fait que 52 % des salles de classe de l'enseignement primaire sont des paillotes qui, en effet, résistent très mal aux intempéries. La stratégie de résorption des paillotes présentée au point n° 3.2.4.1. est en priorité destinée à éradiquer les pertes massives de temps scolaire au moment des rentrées d'octobre (époque où les matériaux, qui doivent être renouvelés chaque année, ne sont pas encore disponibles) ; mais on en attend également des effets positifs quant à la résistance des constructions aux intempéries.

#### 4.2.2. Les conflits et leurs conséquences

A ces risques chroniques s'ajoutent, depuis une dizaine d'années, les conséquences des conflits et de l'insécurité qui affectent l'ensemble de la zone sahélienne. Ces conséquences sont en premier lieu des déplacements de population et des fermetures d'écoles (voir plus loin), plus incidemment mais non sans importance, l'insécurité dans certaines zones empêche des déplacements et paralyse ainsi les fonctions de soutien pédagogique des administrations scolaires<sup>17</sup>.

Ces phénomènes concernent surtout la région de Diffa (proximité du lac Tchad, région affectée par les activités de Boko-Haram) et celles de Tillabéry et Tahoua (zone frontalière avec le Mali et le Burkina-Faso, en proie aux activités de divers groupes armés à caractère religieux) ; mais des déplacements de population affectent l'ensemble du pays et les zones urbaines voient arriver des effectifs importants de personnes fuyant les régions affectées par les violences.

Un cluster d'organisations humanitaires est déjà en place au Niger et l'une des ONG impliquées travaille de concert avec les autorités éducatives à l'élaboration d'une stratégie globale de réponse. Les DEP des Ministères ont élaboré en août 2019 une note de cadrage pour la rédaction de cette stratégie, qui doit être présentée au GLPE en novembre et définitivement validée en décembre. Au moment de la rédaction finale du PTSEF, les travaux sont en cours et le contenu de la stratégie n'est pas encore arrêté ; en tout état de cause ce travail constitue une étape importante dans le transfert nécessaire du pilotage des actions éducatives en réponse au conflit de la seule sphère du cluster à la responsabilité des autorités nationales.

Si la situation venait à se dégrader, il appartiendrait au Comité de pilotage du PTSEF d'examiner la possibilité de donner une priorité à la réponse humanitaire sur des stratégies de plus long terme et de réorienter en conséquence une partie des financements sectoriels.

---

<sup>17</sup> Certains départements sont en état d'urgence. Parmi les mesures liées à l'état d'urgence, il y a l'interdiction des déplacements en moto, seul moyen de locomotion à disposition des cadres et superviseurs de l'éducation et des enseignants

La stratégie du MEP, visant à regrouper les écoles rurales à effectif insuffisant (voir plus haut n° 3.3.4.2.A), est susceptible de jouer un rôle non négligeable dans les questions de sécurité, en réduisant le nombre de cibles potentielles des groupes armés et en facilitant par là même leur sécurisation par les forces de défense et de sécurité.

Aujourd'hui (mi-2019), on estime<sup>18</sup> à 254 000 le nombre de déplacés internes (qui n'ont pas de perspectives de retour dans un futur proche), à 26 000 le nombre de retournés, à 152 000 le nombre de réfugiés et à 20 000 le nombre de migrants<sup>19</sup>.

La réponse à ces situations critiques est multiforme<sup>20</sup>, elle implique

- le gouvernement, via les autorités civiles et militaires.
- Les agences de l'ONU, sous la coordination d'OCHA
- Les nombreuses ONG présentes sur le terrain
- Les acteurs du développement.

Le gouvernement a mis en place

- Un plan de soutien préliminaire à l'effet d'assister 1,4 million de personne en insécurité alimentaire en période de soudure
- Un plan de relèvement multisectoriel pour la région de Diffa
- Une coordination civilo-militaire à l'effet de sécuriser les interventions dans les régions de Diffa, Niamey, Tillabéry et Tahoua (corridors, escortes).

Dans le secteur de l'éducation, la réponse humanitaire et d'urgence cible 219 000 personnes sur les 344 000 que le monitoring d'OCHA estime dans le besoin. Ces 219 000 personnes sont à 100 % des enfants (moins de 16 ans) et comprennent 51 % de filles.

Avec un budget de 12,4 MUSD mobilisé pour 2019, cette réponse consiste à

- Réouvrir des écoles fermées<sup>21</sup>, au moyen d'une importante mobilisation communautaire
- Mettre en place des espaces d'apprentissage temporaires (EAT)
- Distribuer des fournitures scolaires et des manuels (élèves et enseignants)
- Mettre en place des cantines scolaires

## 5. Financement du secteur et équilibres

Nota bene : sur ce point, la note de cadrage associée au MSEF donne des indications plus précises, qui ne sont ici que synthétisées.

---

<sup>18</sup> *Aperçu des besoins humanitaires 2019*, OCHA.

<sup>19</sup> Cette population présente d'importants besoins d'appuis humanitaires, mais la population d'âge scolaire y est minoritairement représentée (5 % selon OCHA).

<sup>20</sup> *Plan de réponse humanitaire 2019*, OCHA

<sup>21</sup> 30 écoles de la région de Diffa et 32 de la région de Tillabéry sont encore fermées

## 5.1. Prévision de ressources publiques mobilisables pour le secteur de l'éducation et de la formation

Le plan de transition du Niger porte sur la période 2020-2022, mais le MSEF a porté sur une période plus longue (jusqu'en 2030) de façon à éprouver la soutenabilité à long terme des orientations prises aujourd'hui. Pour les années postérieures à 2022, il faut se référer au modèle.

Les estimations de ressources sont présentées en monnaie constante, en utilisant les données de cadrage macroéconomique provenant des estimations du FMI faites en décembre 2018<sup>22</sup> lors du troisième examen dans le cadre de l'accord de facilité de crédit élargi, et en prenant pour année de base l'année 2016 (année de base utilisée dans le MSEF).

Tableau 5.1. : Estimations des ressources de l'État pouvant être mobilisées pour le secteur de l'éducation à l'horizon 2030

		Situation en 2016	Prévision en 2020	Prévision en 2022
PIB	Taux de croissance annuel (%)	4.9	6.0	6.2
	PIB (milliards de FCFA)	5 576	5 880	6 200
Ressources internes	En % du PIB	18,4%	19,5%	22,1%
	Dépenses courantes totales de l'État (milliards FCFA)	790,1	831,6	925,6
Dépenses courantes de l'État pour l'éducation	% dépenses courantes de l'État hors dette pour l'éducation	34,4%	34,6%	34,8%
	Ressources pour dépenses courantes pour le secteur (milliards FCFA)	271	288	322

Ces hypothèses permettent d'estimer à 269 milliards et 318 milliards, respectivement en 2020 et 2022 les ressources de l'État mobilisées pour le secteur de l'éducation et de la formation. Pour la période 2020-2022, les ressources prévisionnelles totales pour les dépenses courantes s'élèveraient à 874 milliards de FCFA pour l'ensemble du secteur. Les dépenses totales prévisionnelles pour le secteur de l'éducation et de la formation, comprennent, en plus, les dépenses en capital. Un engagement fort pris par le gouvernement dans ce sens est de porter la part des dépenses totales pour le secteur à 21.5% à l'horizon 2030. Pour tenir ces engagements, l'exercice de simulation a permis d'estimer que le gouvernement doit pouvoir mettre au minimum 5% de ces dépenses d'investissements au profit de l'éducation et de la formation dans la période 2020-2022. Dans cette perspective, les ressources totales

<sup>22</sup> <https://www.imf.org/en/Publications/CR/Issues/2018/12/19/Niger-Third-Review-Under-the-Extended-Credit-Facility-Arrangement-Request-for-Waiver-of-46481>

disponibles pour l'éducation et la formation seront d'environ 1 018 milliards de FCFA sur la période 2020-2022. Par rapport au PIB, ce dernier montant correspond à une part d'environ 6.5%, ce qui est un niveau convenable eu égard à la forte croissance démographique et à la volonté de développer une éducation de base de dix années pour tous.

Des ressources extérieures viennent s'ajouter à celles du budget de l'État. Il est difficile de connaître avec précision ces ressources extérieures pour les années 2020-2022, dans la mesure où les programmations des partenaires techniques et financiers ne sont pas toutes organisées sur le même calendrier et où certains d'entre eux ne sont pas en mesure de les communiquer sur l'entièreté de la période. Une estimation réalisée par le chef de file des PTF en octobre 2019 donne, pour les trois années 2020-2022, un montant global d'aide extérieure au secteur de l'éducation de 119,85 milliards de CFA, hors travaux de génie civil. Cette somme équivaut à 11,7 % des engagements du budget de l'État en dépenses courantes pour la même période.

## 5.2. Les dépenses courantes associées aux options de politique éducative

Les dépenses courantes attendues pour les sous-secteurs sur la période sont répartitives comme suit :

Tableau 5.2. : Dépenses courantes par niveau d'enseignement

	2016	2020	2021	2022
<b><u>En millions de FCFA</u></b>				
Préscolaire	10,022	12,458	14,029	15,715
Enseignement de base 1	103,056	131,710	135,486	139,471
Enseignement de base 2	39,340	47,468	48,676	49,776
Secondaire général 2nd cycle	9,132	16,612	17,368	18,100
EFTP formel et non formel	12,424	23,806	26,314	27,200
École normale d'instituteurs	2,526	2,557	2,611	2,641
Enseignement supérieur	44,526	50,612	52,543	55,810
Formation EFAC et CPJ	415	806	930	1,054
Alphabétisation et Éducation non formelle	3,400	3,854	3,854	3,854
<b>Dépenses courante totales pour le secteur</b>	<b>224,841</b>	<b>289,883</b>	<b>301,811</b>	<b>313,621</b>

	2016	2020	2021	2022
<b><u>En pourcentage</u></b>				
Préscolaire	4.5%	4.3%	4.6%	5.0%
Enseignement de base 1	45.8%	45.4%	44.9%	44.5%
Enseignement de base 2	17.5%	16.4%	16.1%	15.9%
Secondaire général 2nd cycle	4.1%	5.7%	5.8%	5.8%
EFTP formel et non formel	5.5%	8.2%	8.7%	8.7%
École normale d'instituteurs	1.1%	0.9%	0.9%	0.8%
Enseignement supérieur	19.8%	17.5%	17.4%	17.8%
Formation EFAC et CPJ	0.2%	0.3%	0.3%	0.3%

Alphabétisation et Éducation non formelle	1.5%	1.3%	1.3%	1.2%
<b>Ensemble du secteur</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>	<b>100.0%</b>

La stratégie de l'éducation et de la formation pour la période de transition accorde dans cet arbitrage intra-sectoriel une place de choix au sous-secteur de l'enseignement et la formation techniques et professionnels. Ce sous-secteur gagne en importance sur la période de la stratégie, avec un pourcentage de dépenses avoisinant 9% en 2022, contre seulement 5,5% en 2016. Le gouvernement entend donner une forte priorité à ce sous-secteur pour lui permettre de jouer pleinement son rôle dans le développement de l'économie nationale. Le sous-secteur de l'enseignement de base 1 (y compris préscolaire, ENI et AENF) conserve également son importance sur toute la période de la stratégie, avec au total 52% des dépenses courantes en 2022. Enfin, l'enseignement supérieur voit sa part diminuer légèrement, tout en n'étant pas négligée.

### 5.3. Équilibre financier et estimation du gap

Les dépenses courantes (salaires et fonctionnement courant) non couvertes par les ressources publiques intérieures attendues s'établissent à environ 24 milliards de FCFA ou environ 43 millions US\$ pour la période du plan de transition. Cela représente un gap de 3% au regard des ressources totales mobilisables pour le secteur sur la période de trois ans 2020-2022. Pour les deux premières années où la dépendance est la plus importante, le Gouvernement sera en mesure de prendre en charge 95% des dépenses courantes. Ce gap est totalement absorbé pour la troisième année. Le tableau suivant donne le détail.

Tableau 5.3. : Financement de la politique sectorielle, 2020-2022 (millions de FCFA de 2016)

	2020	2021	2022	Total 2020-2022
<b>Total ressources publiques pour l'éducation</b>	271,485	287,662	322,311	<b>881,458</b>
Dépenses courantes du secteur	289,883	301,811	313,621	<b>905,315</b>
Gap sur dépenses courantes	18,398	14,149	-8,690	<b>23,857</b>
Gap sur dépenses courantes (10 <sup>6</sup> \$US)	33	25	-16	<b>43</b>
Gap sur dépenses courantes (%)	6%	5%	-3%	<b>3%</b>
Dépenses d'investissements	81,069	66,161	65,716	<b>212,946</b>
Total dépenses	370,952	367,972	379,337	<b>1,118,261</b>
Gap sur dépenses totales	99,467	80,310	57,026	<b>236,803</b>

Le montant global des aides extérieures hors investissements (119,85 milliards CFA) est supérieur au gap brut en dépenses courantes. Il ne faut cependant tirer aucune conclusion de cette comparaison. En effet, une partie importante de l'aide extérieure est orientée vers des



dépenses qui ne sont pas intégrées dans le modèle de simulation : dépenses de renforcements de capacités, dépenses de formation, appui aux opérations d'éducation en situation d'urgence. Le fait que le modèle de simulation n'intègre pas ces dépenses ne résulte pas d'une erreur ou d'une négligence. Le modèle est un outil permettant seulement d'apprécier la soutenabilité globale d'un scénario de développement.

#### 5.4. Équilibre financier et dépenses d'investissement

##### 5.4.1. Équilibre sectoriel hors enseignement supérieur

###### *5.4.1.1. Rappel des anticipations de dépenses du modèle de simulation*

Le tableau suivant est extrait du modèle de simulation. Ces estimations ont limité les prévisions de constructions en fonction d'une estimation des capacités de construction que l'on peut raisonnablement espérer mobiliser à court terme dans le pays (par exemple 1500 salles de classes par an pour le primaire), ce qui les établit à un niveau sensiblement inférieur aux besoins réels. Pour la période de transition, le PTSEF a prévu, dans les stratégies de construction (point n° 3.1.5.1. ci-dessus), un certain nombre de mesures destinées à lever ce verrou des capacités mobilisables, notamment grâce à la diversification des procédés de maîtrise d'ouvrage et au regroupement des chantiers par grappes de proximité géographique).

On ne retient ici que les investissements en salles de classes (i.e. en salles de classes meublées et comprenant les installations sanitaires correspondant à leurs capacités) et non les dépenses supplémentaires de constructions sanitaires et de mobiliers destinées à rattraper les retards accumulés. En effet, il reste peu probable que des ressources soient orientées vers des programmes les finançant et ce n'est d'ailleurs pas le cas de la programmation 2020-2022 exposée plus loin.

Les prévisions du modèle ne sont cependant pas limitées en fonction des ressources probablement disponibles et c'est la raison pour laquelle la programmation effective, exposée plus bas, s'en écarte.

Tableau 5.4. : Prévisions d'investissements 2020-2022 selon le modèle de simulation

			2020		2021		2022		Coût total investissements par ordre d'enseignement 2020-2022
			Coût Unitaire	Quantité	Coût	Quantité	Coût	Quantité	
PRESCOLAIRE	Salles de Classe à construire	8 000 000	426	3 408 000 000	481	3 848 000 000	520	4 160 000 000	11 416 000 000
CYCLE DE BASE 1	Salles de Classe à construire	10 830 000	1500	16 245 000 000	1500	16 245 000 000	1500	16 245 000 000	48 735 000 000
ENF	Salles de Foyer à construire	15 000 000	100	1 500 000 000	100	1 500 000 000	100	1 500 000 000	4 500 000 000
CYCLE DE BASE 2	Salles de Classe à construire	11 450 000	400	4 580 000 000	400	4 580 000 000	400	4 580 000 000	13 740 000 000
CYCLE MOYEN	Salles de Classe à construire	11 450 000	100	1 145 000 000	100	1 145 000 000	100	1 145 000 000	3 435 000 000
EFTP Niveau 1	CFM à construire	463 001 000	20	9 260 020 000	20	9 260 020 000	20	9 260 020 000	27 780 060 000
	CET à construire	463 001 000	7	3 241 007 000	7	3 241 007 000	7	3 241 007 000	9 723 021 000
EFTP Niveau 2	CFPT à construire	1 400 000 000	1	1 400 000 000	1	1 400 000 000	1	1 400 000 000	4 200 000 000
	Lycées à construire	1 400 000 000	1	1 400 000 000	1	1 400 000 000	1	1 400 000 000	4 200 000 000
MJS	Salles de Classe à construire	10 830 000	18	194 940 000	18	194 940 000	18	194 940 000	584 820 000
	Ateliers à construire	25 000 000	16	400 000 000	16	400 000 000	16	400 000 000	1 200 000 000
MRC	Salles de Classe à construire	10 830 000	7	75 810 000	7	75 810 000	8	86 640 000	238 260 000
	Ateliers à construire	25 000 000	2	50 000 000	2	50 000 000	2	50 000 000	150 000 000
Coût Total Investissement				42 899 777 000		43 339 777 000		43 662 607 000	129 902 161 000

#### *5.4.1.2. Projet de programmation des dépenses d'investissements pour la période 2020-2022*

Le tableau suivant est une synthèse des tableaux plus complets présentés en annexe du PAO. Ils représentent, en équilibre, l'emploi des ressources effectivement programmées en investissements, par ministère et par origine.

Pour le budget national, les sommes inscrites pour 2020 sont celles de la loi de finances annuelle, telles que présentées par les ministères dans les PAP après un premier arbitrage du Ministère des Finances, dont on a déduit les montants consacrés à l'apurement d'arriérés. Pour les années ultérieures, la projection repose sur le même taux d'augmentation annuel que celui employé dans le modèle de simulation.

Pour le FCSE, les sommes présentées correspondent aux annonces des contributeurs.

Le détail des calculs figure dans l'annexe du PAO.

Pour les partenaires extérieurs au FCSE, les montants inscrits correspondent aux annonces fermes qu'ils ont faites ; il reste possible que de nouveaux projets des partenaires présents ou de nouveaux partenaires viennent compléter ces ressources.

Tableau 5.5. : Prévisions de ressources pour investissement, 2020-2022

		MEP	MES	MEPT	MJS	MRC	Total
2020	BN	1 300 000 000	344 174 000	2 503 508 330	22 000 000	0	4 169 682 330
	FCSE	1 787 695 584	1 280 693 306	1 788 539 253	145 000 000	88 000 000	5 089 928 143
	Autres PTF	5 539 223 352	2 964 986 220	4 272 531 850	0	0	12 776 741 422
	<b>Total</b>	<b>8 626 918 936</b>	<b>4 589 853 526</b>	<b>8 564 579 433</b>	<b>167 000 000</b>	<b>88 000 000</b>	<b>22 036 351 895</b>
2021	BN	8 692 334 202	3 379 135 282	1 019 135 257	191 430 014	185 565 006	13 467 599 760
	FCSE	4 768 884 391	1 907 553 756	1 144 532 254	333 821 907	369 334 876	8 524 127 184
	Autres PTF	5 539 223 352	2 964 986 220	4 272 531 850	0	0	12 776 741 422
	<b>Total</b>	<b>19 000 441 944</b>	<b>8 251 675 258</b>	<b>6 436 199 361</b>	<b>525 251 922</b>	<b>554 899 882</b>	<b>34 768 468 366</b>
2022	BN	13 038 501 302	5 068 702 923	1 528 702 885	287 145 021	233 811 908	20 156 864 039
	FCSE	5 580 609 393	2 232 243 757	1 339 346 254	390 642 658	390 642 658	9 933 484 720
	Autres PTF	6 699 669 843	2 964 986 220	4 272 531 850	0	0	13 937 187 913
	<b>Total</b>	<b>25 318 780 538</b>	<b>10 265 932 900</b>	<b>7 140 580 990</b>	<b>677 787 679</b>	<b>585 485 914</b>	<b>43 988 568 021</b>
Total 2020-2022	BN	23 030 835 504	8 792 012 205	5 051 346 471	500 575 035	419 376 913	37 794 146 129
	FCSE	12 137 189 368	5 420 490 820	4 272 417 761	869 464 565	847 977 534	23 547 540 047
	Autres PTF	17 778 116 546	8 894 958 660	12 817 595 551	0	0	39 490 670 757
	<b>Total</b>	<b>52 946 141 418</b>	<b>23 107 461 684</b>	<b>22 141 359 784</b>	<b>1 370 039 600</b>	<b>1 267 354 447</b>	<b>100 832 356 933</b>

### 5.4.1.3. Déficit de financement des investissements (gap)

Le rapprochement des deux tableaux précédents permet d'estimer le gap de financement, qui se présente comme suit :

Tableau 5.6. : Gap de financement des investissements

Gap de financement des investissements		MEP	MES	MEPT	MJS	MRC	Total
2020	En FCFA	12 526 081 064	1 135 146 474	6 736 447 567	427 940 000	37 810 000	<b>20 863 425 105</b>
	En %	59,2%	19,8%	44,0%	71,9%	30,1%	<b>48,6%</b>
2021	En FCFA	2 592 558 056	-2 526 675 258	8 864 827 639	69 688 078	-429 089 882	<b>8 571 308 634</b>
	En %	12,0%	-44,1%	57,9%	11,7%	-341,1%	<b>19,8%</b>
2022	En FCFA	0	-4 540 932 900	8 160 446 010	-82 847 679	-448 845 914	<b>-325 961 021</b>
	En %	-15,6%	-79,3%	53,3%	-13,9%	-328,5%	<b>-0,7%</b>
Total	En FCFA	<b>11 704 858 582</b>	<b>-5 932 461 684</b>	<b>23 761 721 216</b>	<b>414 780 400</b>	<b>-879 094 447</b>	<b>29 069 804 067</b>
2020-2022	En %	<b>18,1%</b>	<b>-34,5%</b>	<b>51,8%</b>	<b>23,2%</b>	<b>-226,4%</b>	<b>22,4%</b>

Le montant total du gap estimé est 29,07 milliards FCFA (soit environ 52 millions USD) sur la base des prévisions initiales du modèle de simulation, soit 22,4 % des dépenses (entre le cinquième et le quart). Eu égard à la force de la pression démographique d'une part et à l'augmentation recherchée de la fréquentation scolaire d'autre part, ce gap ne doit pas être jugé comme excessif.

L'ampleur du gap signifie

- Que les prévisions de la programmation actuelle ne dépassent pas les capacités estimées de construction scolaire dans le pays (base employée par le modèle) et qu'il n'y a donc pas de risque que des ressources mobilisées ne puissent pas être dépensées, en raison d'une insuffisance de ces capacités
- Mais que les besoins minimaux en bâtiments scolaires ne seront probablement pas couverts, de sorte que des solutions d'attente (double-flux au primaire en milieu urbain, constructions spontanées en matériaux précaires, rotation intense des salles de classes entre les groupes pédagogiques dans le secondaire) continueront d'être employées dans les établissements.

La situation de chacun des ministères apparaît assez différenciée. Le MES fait apparaître un gap négatif, c'est à dire un excédent de ressources par rapport aux prévisions de dépenses. Cela signifie qu'au moment de la réalisation du modèle de simulation, ce Ministère a proposé un effort modeste de construction. Dans la réalité des programmations annuelles et de leur exécution, soit cet effort pourra être revu à la hausse, soit la répartition des ressources en investissement connaîtra une évolution. Le gap négatif du MRC n'est pas significatif, dans la mesure où il s'agit de constructions qui se mesurent, au total, à moins de trente salles par an pour les deux ministères confondus, ceci pouvant être réajusté très aisément.

#### 5.4.2. Le cas de l'enseignement supérieur

Le modèle de simulation a intégré, au titre des investissements de l'enseignement supérieur, un ensemble de travaux très importants de génie civil (amphithéâtres, cités d'étudiants), au coût très élevé. Cette planification sur besoins et non sur ressources effectivement disponibles a donc fait apparaître un gap sectoriel très lourd, dont une très grande partie revenait au MESRI.

L'examen de la programmation 2020-2022 des ressources effectivement mobilisables, (tous les détails sont exposés dans l'annexe du PAO, fait apparaître la réalité suivante (on observe que le MESRI, à la différence du MEP, du MES ou du MEPT, ne bénéficie pas d'apports de partenaires hors fonds commun) :

Tableau 5.7. : Ressources en investissements au MESRI

MESRI	Montant alloué aux investissements	
2020	BN	1 344 143 788
	FCSE	0
	TOTAL	1 344 143 788
2021	BN	3 853 197 015
	FCSE	476 888 439
	TOTAL	4 330 085 454
2022	BN	5 779 795 523
	FCSE	558 060 939
	TOTAL	6 337 856 462
TOTAL 2020 à 2022	BN	10 977 136 326
	FCSE	1 034 949 378
	TOTAL	12 012 085 705

Un montant de 12,02 milliards CFA permettra au MESRI de réaliser quelques opérations de construction pour des installations pédagogiques (amphithéâtres, bibliothèques, salles de cours, laboratoires), dont le coût unitaire se situe entre 400 millions et 1,8 milliard. En revanche, il risque de ne pas pouvoir investir dans des constructions sociales au profit des étudiants (cités). La programmation matérielle du MESRI pour les trois années n'est pas connue en octobre 2019. Dans tous les cas, les arrangements actuels (prêt de locaux, extension des horaires d'ouverture, emploi des locaux de lycées) permettant aux huit universités publiques nationales de fonctionner, avec difficulté, perdureront pendant la période et ne seront qu'en partie allégés par les investissements nouveaux.

## 6. Arrangements institutionnels

### 6.1. Alignement des appuis sectoriels sur les procédures nationales

Les relations entre les autorités sectorielles et leurs partenaires techniques et financiers ont évolué entre 2014, époque du PSEF et aujourd’hui, à la faveur de la création du fonds commun sectoriel de l’éducation (2018, première année complète d’exécution en 2019) rassemblant des apports de L’AFD, de LuxDev, de la coopération suisse et de l’UNICEF. Ce fonds commun abritera en 2020 le don du Partenariat Mondial de l’Éducation, pour l’exécution duquel l’AFD a été désignée agent partenaire.

Le FCSE est l’instrument d’une aide budgétaire ciblée. Il est accessible aux six ministères du secteur de l’éducation et de la formation et à la Primature, qui en ont la maîtrise à travers la Cellule d’Appui à la Mise en œuvre et au Suivi du PSEF (CAMOS). Ses procédés de décaissement emploient les procédures nationales de la dépense publique.

Le FCSE présente également l’intérêt d’accompagner et de favoriser le mouvement de décentralisation, les communes et les régions y ayant accès pour les compétences nouvellement transférées.

Le secteur bénéficie par ailleurs d’autres appuis connaissant leurs procédés d’exécution propres, soit en appui budgétaire général avec des indicateurs sur l’évolution du secteur de l’éducation, soit en modalité traditionnelle de projet.

### 6.2. Les organes de pilotage du PTSEF, composition et fonctions

L’organisation du pilotage du PTSEF fait l’objet d’un accord entre le gouvernement et les PTF, le cadre partenarial. Fin juillet 2019, le renouvellement et la mise à jour du cadre partenarial fait l’objet d’échanges, susceptibles de faire varier à la marge le rôle de certaines instances présentées ici.

Tableau 6.1. : Les organes de pilotage du PTSEF

Organe	Composition	Rôle
A l’échelle nationale		
Comité de pilotage	Présidé par le Premier Ministre, comprend les Ministres en charge du secteur, du Plan, des Finances et de la Fonction Publique, ainsi que le chef de file des PTF	Examen régulier des grandes orientations et des objectifs généraux du PTSEF
Comité technique de coordination	Présidé par le Directeur de cabinet adjoint du Premier Ministre, comprend les SG et les DEP des Ministères en charge du secteur	Examen de l’avancement des stratégies et des activités
Comité technique du fonds commun	Ministères en charge de l’éducation et de la formation, Ministère des finances,	Suivi régulier du FCSE

	Ministère en charge de la décentralisation territoriale, les PTF du FCSE et la CAMOS	
Unités de suivi de l'exécution du PTSEF	SG, DP, DS, DRFM de chaque Ministère sectoriel	Examen régulier de l'avancement des activités, préparation des plans d'action annuels
Groupe local des partenaires de l'éducation	Présidé alternativement par les SG des Ministères en charge de l'Éducation, comprend les représentants des Ministères en charge de l'Éducation, des PTF et des Organisations de la Société Civile actives en éducation.	Suivi et évaluation des activités du PTSEF
CAMOS		Coordination de la préparation et du suivi des plans sectoriels, suivi fiduciaire de l'activité du FCSE
A l'échelle régionale		
Comité régional de pilotage	Présidé par le Gouverneur, comprend les Présidents des régions, les Préfets, les Directeurs régionaux des Ministères sectoriels, les Recteurs, les représentants des collectivités territoriales, PTF, APE, OSC	Examen du comportement régional du secteur dans les différentes stratégies du PTSEF
Comité technique régional de Coordination	Directeurs Régionaux des Ministères en charge de l'Éducation, des Recteurs des Universités ainsi que des Directeurs ou Inspecteurs Départementaux des Ministères en charge de l'Éducation et de la formation	Examen de la mise en œuvre régionale des stratégies du PTSEF, préparation des plans d'actions régionaux annuels
Unités régionales de suivi de l'exécution du PTSEF	Par Ministère, Directeur Régional et responsables des divisions ressources financières et matérielles, programmation et statistiques dans la région	Suivi régional de la mise en œuvre des activités des plans d'action.

### 6.3. Le suivi des stratégies et des activités du PTSEF

Le Plan d'Action Opérationnel (PAO) associé au PTSFE est un outil permettant

- Une détermination précise des responsabilités dans les différentes phases de mise en œuvre des activités prévues, y compris celles qui ne comportent pas d'engagement financier spécifique
- D'aider à la préparation des plans d'action annuels des PAP, en permettant de vérifier que ceux-ci ne négligent pas des activités stratégiques prévues par le PTSEF
- Le suivi en temps réel de la mise en œuvre des activités, grâce à un système redondant d'alerte en cas de dépassement des chronogrammes et à la séparation systématique des activités de réalisation et du suivi.



La revue annuelle du secteur, organisée à tour de rôle par le Ministère sectoriel assurant la présidence du GLPE, donne l'occasion à l'ensemble des acteurs de faire le point sur l'avancement des différentes stratégies et les difficultés rencontrées.

Cette revue n'exclut pas les revues de programme ou de projet particulières, organisées à la demande des partenaires venant en appui au secteur.

## ANNEXE 1: Cadre logique

### A1. Accès : carrières scolaires, régulations, orientations, gestion des flux

STRATEGIES PRIORITAIRES			
Objectifs	Indicateur(s)	Moyen de vérification	Risques
Stratégie prioritaire 1 : Mise en place d'un nouveau procédé d'orientation des élèves en fin de cycle de base 1 et de cycle 2			
Améliorer la maîtrise de la gestion des flux	Taux de transition CM2-6ème, part de l'ETFP en proportion du secondaire général, publication des textes sur le nouveau procédé de régulation	Bases de données Texte réglementaire sur le nouveau procédé d'orientation	Appropriation de l'objectif par les parties prenantes ; leadership des responsables de programme
Stratégie prioritaire 2 : Développement de l'apprentissage rénové et de l'accueil en ENF			
Gestion des flux mieux maîtrisée et mieux en rapport avec les besoins du pays	40 % des flux orientés en formation professionnelle ; 50 000 jeunes accueillis en ENF	Bases de données	Capacités des instances nationales à mener des activités de proximité au niveau local

## STRATEGIES RECURRENTE

Stratégie	Objectif	Indicateur(s)	Moyen de vérification	Risques
Constructions scolaires	Augmenter les capacités d'accueil, résorber une partie des paillottes (voir qualité, temps scolaire)	TBA, taux de survie	Bases de données	Appropriation institutionnelle des orientations stratégiques : fin du saupoudrage, constructions légères en substitution aux paillottes
Résorption des disparités géographiques	Réduction des disparités géographiques	Taux d'accès et de survie par région	Bases de données	Progression des travaux de refonte de la carte scolaire
Résorption des disparités de genre (SNEFFF)	Réduction des disparités de genre	Taux d'accès et de survie, filles	Bases de données	Réticences sociales à surmonter
Éducation préscolaire	Augmentation de l'accès	Nombre de classes préscolaires adossées à une école primaire ayant un éducateur	Base de données	Appropriation de la priorité par les échelons déconcentrés et les collectivités locales
Handicap et éducation inclusive	Préparer et mettre en place un accueil inclusif de qualité	Formation spécifique dans les ENI Mise en place des projets éducatifs individuels	Rapport spécial	Réticences sociales à surmonter
ETFP	Augmenter les capacités d'accueil	Part de l'ETFP dans le total de l'enseignement secondaire: 33% (2018) à 40% (2022)	Bases de données	Ajustement avec la modification des procédés d'orientation
Enseignement supérieur	Évolution maîtrisée des effectifs	Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants : 321 (2018) à 400 (2022)	Bases de données	Ajustement avec la modification des procédés d'orientation, faiblesse des orientations vers l'ETFP
EFAC et CPJ	Évolution maîtrisée des effectifs	Nombre d'apprenants dans les CPJ : 1347 (2018) à 5134 (2022)	Bases de données	Ajustement avec la modification des procédés d'orientation

## STRATEGIES RECURRENTE

Stratégie	Objectif	Indicateur(s)	Moyen de vérification	Risques
Alphabétisation	Priorité aux adolescents et jeunes adultes, 15-29 ans, et aux femmes	Part des 15-29 ans dans les bénéficiaires, part des femmes dans les bénéficiaires	Bases de données	Succès de l'initiative « 3N », à gestion interministérielle

## A2. Qualité et rétention

STRATEGIES PRIORITAIRES			
Objectifs	Indicateur(s)	Moyen de vérification	Risques
<b>Stratégie prioritaire 1 : temps scolaire et temps d'apprentissage</b>			
Restaurer la qualité des apprentissages dans l'enseignement de base	Taux de survie, mise en place d'un monitoring du temps scolaire, résultats aux tests	Bases de données, existence du monitoring, résultats des tests	Appropriation institutionnelle du rang élevé de priorité
<b>Stratégie prioritaire 2 : priorité aux débuts de cycle</b>			
Restaurer la qualité des apprentissages dans l'enseignement de base	Taux de survie, résultats aux tests, proportion d'élèves de CP et 6 <sup>ème</sup> atteignant un seuil suffisant en lecture et calcul	Bases de données, résultats des tests	Poids des cultures scolaires traditionnelles privilégiant les classes d'examen

**STRATEGIES RECURRENTES**

Stratégie	Objectif	Indicateur(s)	Moyen de vérification	Risques
Subventions aux écoles et aux établissements (COGES, CGDES)	Mise en place de réponses locales aux problèmes de qualité	Décassements du fonds commun	Comptes du fonds commun	Maîtrise de la dépense par les COGES et CGDES
Réforme curriculaire	Étendre la réforme et/ou l'adapter, en fonction d'une évaluation en 2020	Existence d'une stratégie claire d'extension ou d'adaptation	Stratégie d'extension ou d'adaptation	Clarté et appropriation de l'évaluation
Formation dans les ENI, évolution	Professionnaliser la formation initiale des enseignants	Nouveaux programmes	ENI, programmes	La suspension des recrutements en sortie d'ENI peut nuire aux vocations à y entrer
Réforme des programmes des collèges	Meilleure adaptation au profil actuel des élèves	Existence des programmes	MES, programmes	Évolution attendue des profils de sortie du primaire
Formations pour l'évolution des pratiques de classe au secondaire	Développement des pédagogies plus actives	Indicateurs du projet APPRENDRE	Projet APPRENDRE	Poids des cultures scolaires traditionnelles privilégiant les savoirs déclaratifs
ETFP : amélioration de la disponibilité de la matière d'œuvre dans les centres	Permettre l'apprentissage effectif des techniques et des métiers dans les centres	Décassements des lignes dédiées aux achats de matière d'œuvre dans le budget national et le FCSE	Exécution budgétaire, exécution du FCSE	Régulations budgétaires en situation de tension de trésorerie
Enseignement supérieur : mise en place de l'ANAQ-SUP	Disposer de standards de qualité et de procédures d'évaluation des établissements et des formations	Activités de l'ANAQ pour la définition de standards et les évaluations	Rapports d'activité de l'ANAQ	Conception extensive de l'autonomie des universités par leurs responsables

### A3. Pilotage, administration, gestion, communication, efficience

STRATEGIES PRIORITAIRES			
Objectifs	Indicateur(s)	Moyen de vérification	Risques
Stratégie prioritaire 1 : Amélioration de la production et de l'emploi des données			
Renforcer les capacités de l'administration dans le pilotage et la gouvernance de sa politique éducative et du système éducatif dans sa globalité	Disponibilité de données fiables et en temps utile	Bases de données, annuaires	Dialogue interministériel et appropriation institutionnel du degré élevé de priorité de la stratégie
Stratégie prioritaire 2 : Amélioration de l'efficience dans l'emploi des enseignants			
Contenir l'évolution de la masse salariale sans contrarier le développement du système éducatif	Ratio élèves/maître (primaire) ; service hebdomadaire effectif des enseignants (secondaire)	Bases de données	Primaire : fermetures d'écoles sans solution alternative de proximité pour les enfants ; Secondaire : faisabilité locale des ajustements des services dans l'établissement

STRATEGIES RECURRENTES				
Stratégie	Objectif	Indicateur(s)	Moyen de vérification	Risques
Mise en œuvre du plan d'action GRH du MEP et du MES	Améliorer l'efficacité et la transparence dans la GRH	Rénovation des procédures et des outils de gestion	Existence de procédures renouvelées et mise en place de nouvelles bases de données	Concertations avec la profession enseignante et ses représentants
Poursuite de la déconcentration et de la décentralisation	Rapprocher la prise de décisions des établissements scolaires et des autorités locales	Montants transférés aux collectivités locales (budget national et FCSE), montants affectés aux activités des services déconcentrés des Ministères (Budget national et FCSE)	Exécution budgétaire, exécution du FCSE	Développement des capacités locales de gestion
Développement des contrats de performance dans les Universités	Initier des démarches stratégiques de qualité dans les Universités	Nombre de contrats de performance signés	MESRI	Conception extensive de l'autonomie par les Universités

## ANNEXE 2 : Cadre de résultats

Logique de l'intervention	Indicateur de résultats						Périodicité	Moyens de vérification	Responsable de la production	
	Intitulé de l'Indicateur	Données de Référence		Valeurs Cibles						
		Valeur	Année	2020	2021	2022				
<b>Composante 1 : Accès et équité de l'éducation et de la formation</b>										
<b>Objectif Général 1 : Développer une offre éducative et de formation de qualité et équitable avec un accent particulier pour la réduction des disparités</b>										
<p><b>Objectif Stratégique 1.1 : Développer des classes d'éducation préscolaire adossées à des écoles primaires publiques.</b>  <b>Stratégie :</b> • L'accroissement maîtrisé de l'offre publique du préscolaire adossée à une école primaire, avec une direction unique</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La modélisation des centres coraniques communautaires et la dynamisation des offres communautaires existantes</li> <li>• La mise en place d'une offre de formation initiale des éducateurs du préscolaire</li> </ul>										
<b>Résultat 1.1.1 :</b> les capacités du préscolaires sont améliorées	Nombre de classes préscolaires adossées à une école primaire ayant un éducateur	0	2018		1 471	2 206	2 941	Annuelle	Annuaire statistique	DEP/DS/MEP
<b>Résultat 1.1.2 :</b> Le préscolaire communautaire est stabilisé	% d'enfants dans le communautaire stabilisé	17%	2018		17%	17%	17%			
<p><b>Objectif Stratégique 1.2 : Développer une offre éducative de qualité, équitable avec des disparités réduites</b>  <b>Stratégie :</b> • Accélération des construction selon la nouvelle procédure de l'étude Hennion: "un chantier une école finie", diversification des maîtrises d'ouvrage, marchés de lots plus importants, modèles alternatifs aux paillotes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La réduction des disparités géographiques et de genre par la rénovation de la carte scolaire, écoles nomades, la mise en œuvre de mesures incitatives en faveur des filles</li> <li>• La stimulation de la demande de scolarisation des filles et des enfants défavorisés</li> <li>• La promotion d'une éducation inclusive au primaire et aux cycle 2</li> </ul>										
<b>Résultat 1.1.1 :</b> les disparités d'accès et de couverture entre les régions sont réduites	Taux d'accroissement moyen annuel des effectifs scolarisés au primaire à Diffa	5,7%	2018		6,4%	6,7%	7,0%	Annuelle	Annuaire statistiques	DS/MEP
	Taux d'accroissement moyen annuel des effectifs scolarisés au primaire à Tahoua	5,5%	2018		6,3%	6,6%	7,0%			



	Taux d'accroissement moyen annuel des effectifs scolarisés au primaire à Tillabéri	4,0%	2018		5,5%	6,3%	7,0%	
	Taux d'accroissement moyen annuel des effectifs scolarisés au primaire à Zinder	5,2%	2018		6,1%	6,6%	7,0%	
	Écart entre zones Urbaine-Rurale par rapport au TBS au Cycle de Base 1	55%	2018		50,9%	48,9%	47,0%	
	Écart entre régions de Fort-Faible taux par rapport au TBS au Cycle de Base 1	60%	2018		57%	55%	53,0%	
	Écart entre régions de Fort-Faible taux par rapport au TBS au Cycle de Base 2	84%	2018		82%	80%	79,0%	DS/MES
	Écart entre zones Urbaine-Rurale par rapport au TAP	49%	2018		46%	44%	43,0%	DS/MEP
	Écart entre régions de Fort-Faible taux par rapport au TAP	62%	2018		58%	56%	54,0%	DS/MEP
	Écart entre régions de Fort-Faible taux par rapport au Taux d'Achèvement au Cycle de Base 2	84%	2018		81%	80%	78,0%	DS/MES
<b>Résultat 1.1.1 : les disparités de genre sont réduites</b>	Écart entre Filles-Garçons par rapport au TBS au Cycle de Base 1	10,3%	2018		9%	8%	7,3%	DS/MEP
	Écart entre Filles-Garçons par rapport au TBS au Cycle de Base 2	9,10%	2018		8%	7%	6,0%	DS/MES
	Écart entre Filles-Garçons par rapport au TAP	9,50%	2018		8%	7%	6,6%	DS/MEP
	Écart entre Filles-Garçons par rapport au Taux d'Achèvement au Cycle de Base 2	6,20%	2018		5%	4%	3,0%	DS/MES

**Objectif Stratégique 1.3: Promouvoir l'accès à l'ENF au profit des jeunes non scolarisés ou déscolarisés précoces**  
**Stratégie : • La redynamisation des centres d'éducation non formelle**

<b>Résultat 1.1.1 : les capacités d'accueil des jeunes déscolarisés sont améliorées</b>	Nombre d'apprenants inscrits initiale	14 669	2018		32 335	41 167	50 000	Annuelle	Annuaire statistique	Direction générale de l'Education Non Formelle
---	---------------------------------------	--------	------	--	--------	--------	--------	----------	----------------------	--

**Objectif Stratégique 1.4 : Assurer une transition maîtrisée entre les cycles tout en améliorant le maintien**  
**Stratégie :** • *Orientation et régulation selon de nouvelles procédures*  
• *Le développement de la formation professionnelle en apprentissage et de l'ENF*

<b>Résultat 1.1.1 : La gestion des flux est maîtrisée</b>	Textes réglementaires organisant le nouveau mécanisme d'orientation publiés	0	2019		0	0	1	Annuelle	Annales statistique	DS/MEP
	Taux de transition CM2-6ème, global	63,40%	2018		61,7%	60,9%	60%			DS/MES
	Taux de transition du collège au lycée, global	40,80%	2018		40,9%	41,0%	41%			DS/MES
	Part de l'EFTP dans le total de l'enseignement secondaire	33%	2018		36,5%	38,3%	40%			DS/MEPT
	Nombre d'apprenants dans les CPJ	1 347	2018		3 241	4 187	5134			DS/MJS
	Nombre d'apprenants dans les EFAC	811	2018		1 406	1 703	2000			DS/MRC
<b>Résultat 1.1.1 : les capacités d'accès à l'EFTP et à l'apprentissage sont améliorées</b>	Nombre de jeunes accueillis en apprentissage	315 200	2018		407 535	453 703	499 870			DS/MEPT
<b>Résultat 1.1.1 : les dispositifs d'apprentissage rénovés sont mis en place</b>	Dispositifs d'apprentissage rénovés opérationnels	0	2019		0	0	1		Rapport annuel	DEP/MEPT

**Objectif Stratégique 1.7 : Développer l'offre de formation universitaire**  
**Stratégie : Parachever l'installation des quatre nouvelles universités**

<b>Résultat 1.1.1 :</b> Institutions universitaires sont dotées d'infrastructures, équipements et matériels adéquats	Nombre d'étudiants pour 100 000 habitants	321	2018		361	380	400	Unique	Annuaire statistique	DEP/MESRI
--	---	-----	------	--	-----	-----	-----	--------	----------------------	-----------

## Composante 2 : Qualité de l'éducation et de la formation

**Objectif Général 2 : Améliorer le niveau d'apprentissage des élèves à tous les niveaux.**

**Objectif Stratégique 2.1 : Améliorer la qualité de l'éducation préscolaire**

**Stratégie :** • Poursuite de la réforme à deux ans de préscolarisation

• L'amélioration de l'encadrement pédagogique dans le préscolaire adossé aux écoles avec une direction unique et formation initiale et continue des éducateurs

<b>Résultat 1.1.1 :</b> La formation des éducateurs est systématisée	Proportion d'éducateurs du préscolaire public et communautaire formés sur le nouveau programme dans les ENI		2018		50%	75%	100%		Rapports annuels ENI	DFIC/MEP
--	---	--	------	--	-----	-----	------	--	----------------------	----------

**Objectif Stratégique 2.2 : Améliorer le niveau d'apprentissage des élèves**

**Stratégie :** • L'amélioration du temps d'apprentissage

• *Priorité pour les débuts de cycle*

• *Réforme curriculaire et subvention aux écoles*

• *Formation initiale des enseignants pour les rendre polyvalents et formation continue des encadreurs pour mieux assumer leurs rôles*

• *Relance des CAPED et unités pédagogiques*

• *Fourniture d'intrants pédagogiques pour les disciplines scientifiques et les Mathématiques*

<b>Résultat 1.1.1 :</b> Un système de monitoring du temps scolaire est installé dans les établissements	Dispositif national de monitoring du temps scolaire est opérationnel	0	2019		0	0	1	Annuelle	Rapports annuels	DEP Sectoriels
---	--	---	------	--	---	---	---	----------	------------------	----------------

<b>Résultat 1.1.1 : Les apprentissages dans les classes de CI et CP sont améliorées</b>	Proportion des élèves de CP se trouvant sous le niveau 1 en langue sur l'échelle de compétences du PASEC	32,6%	2014		19%	17%	14,8%	Rapport d'évaluation des acquis scolaires	DESCP/MEP	
	Proportion des élèves de CP se trouvant au niveau 1 en langue sur l'échelle de compétences du PASEC	37,0%	2014		36%	35%	35,2%			
	Proportion des élèves de CP se trouvant sous le niveau 1 en mathématiques sur l'échelle de compétences du PASEC	38,7%	2014		25%	23%	20,9%			
	Proportion des élèves de CP se trouvant au niveau 1 en mathématiques sur l'échelle de compétences du PASEC	33,5%	2014		35%	35%	34,8%			
	% des élèves du CP qui atteignent le seuil suffisant en lecture	41,7%	2018		45%	47%	48,6%			
	% élèves CP atteignant seuil suffisant en calcul	51,2%	2018		59%	63%	66,3%			
	Taux de survie des filles	39,8%	2018		42%	43%	44,2%			
	Taux de survie des Garçons	72,7%	2018		74%	75%	75,6%			
<b>Résultat 1.1.1 : Les apprentissages dans les classes de 6ème et 5ème sont améliorées</b>	Proportion d'élèves de 6è atteignant le seuil de maîtrise désiré en français en fin d'année	34%	2017		38%	40%	42,0%	Unique	Rapport d'évaluation des acquis scolaires	DFIC/MES
	Proportion d'élèves de 6è atteignant le seuil de maîtrise désiré en mathématiques en fin d'année	17,9%	2017		22%	24%	26,0%			
	Taux de promotion 6ème- 5ème	44,2%	2017		53%	58%	62,7%			
<b>Résultat 1.1.1 : La réforme curriculaire est poursuivie</b>	Ratio élèves/manuel de lecture pour les niveaux CI-CP	2	2018		2	1	1	Annuelle	Rapport annuel d'Activités	DCRLEN/MEP
	Ratio élèves/manuel de Maths pour les niveaux CI-CP	3	2018		2	2	1			
	Évaluation de la réforme du curriculum	0	2019		0	0	1			

<b>Résultat 1.1.1</b> : les compétences professionnelles et la polyvalence sont renforcées	Proportion des enseignants diplômés de l'ENS par rapport aux enseignants craie en main	7,11%	2018		9%	9%	10%		Rapport annuel d'Activités	DEFIC/MES
<b>Objectif Stratégique 2.6 : Améliorer la qualité et la pertinence des formations et de l'apprentissage en ETFP</b> <b>Stratégie : Réforme curriculaire, des modes de certification et du personnel d'encadrement</b> <b>Matière d'œuvre et autonomie de gestion</b>										
<b>Résultat 1.1.1</b> : L'approvisionnement des centres en matière d'œuvre est assuré	Dépense moyenne de matière d'œuvre par apprenant dans les filières primaire et secondaire maintenue à 6000 de 2018 à 2022	6 000	2018		6 000	6 000	6 000	Unique	Les nouveaux programmes validés	Directions en charge des réformes
<b>Objectif Stratégique 2.7 : Améliorer la qualité et la pertinence des enseignements et des formations du supérieur</b> <b>Stratégie : • Création de normes d'assurance qualité compatibles à celles du CAMES</b> <b>• La stabilisation des dépenses sociales</b>										
<b>Résultat 1.1.1</b> : les enseignements et la formation au supérieur sont améliorés	Taux de réussite en licence	67,7%	2018		74%	78%	80,8%	Annuelle	Document de normes de l'ANAQ	Agence Nationale d'Assurance Qualité (ANAQ)
<b>Résultat 1.1.1</b> : les standards de qualité des établissements d'enseignement supérieur sont définis et respectés	Proportion d'établissements accrédités	0	2018		5%	8%	10%	Annuelle	Documents de contrats disponibles	MESRI
<b>Composante 3: Pilotage et gestion du système éducatif et de formation</b>										
<b>Objectif Général 3 : Assurer l'efficacité et l'efficience dans la mobilisation et la gestion des ressources en vue d'une mise en œuvre réussie des programmes à tous les niveaux</b>										
<b>Objectif Stratégique 3.1 : Améliorer le système de production et de l'emploi des données statistiques du secteur</b> <b>Stratégie : • Restructuration de la chaîne de production et de diffusion des données statistiques</b> <b>• Renforcement des capacités des acteurs de la chaîne</b>										

<b>Résultat 1.1.1</b> : Les données fiables sont disponibles selon le rythme nécessaire au rapportage	Nombre de bases de données mises à jour sous le contrôle qualité de l'INS	0	2019		3	4	6	Annuelle	Annuaire statistique	DS Sectoriels
<b>Résultat 1.1.1</b> : Les nouvelles méthodes de production des données sont maîtrisées et mises en œuvre par les acteurs	Nombre d'annuaires statistiques sectoriels de l'année n édités au plus tard fin Février de l'année n+1	2	2019		3	4	6			DS Sectoriels
<p><b>Objectif Stratégique 3.2 : Améliorer l'efficience dans l'emploi des enseignants</b>  <b>Stratégie :</b> • Rationnaliser les réseaux des petites écoles rurales (regroupement d'écoles et multigradation) au MEP  • Augmentation des services effectifs des professeurs de collège (Polyvalence)  • Mise en œuvre de la nouvelle stratégie de gestion des ressources humaines</p>										
<b>Résultat 1.1.1</b> : L'allocation des enseignants au cycle primaire est améliorée	Ratio élèves/maitres au primaire	37	2018		40	41	42	Annuelle	Annares statistiques	DRH/MEP
<b>Résultat 1.1.1</b> : Le service moyen des enseignants du collège rattrape la norme	Volume horaire hebdomadaire effectif/Enseignant	17	2018		19	20	21			DRH/MES
<b>Résultat 1.1.1</b> : L'équité et la transparence de la GRH du MEP sont améliorées	Proportion d'écoles dont le ratio élèves/maître est inférieur à 25	5,96%	2018		3,5%	2,2%	1%			DRH/MEP
	Proportion d'écoles dont le ratio élèves/maître est supérieur à 90	13,17%	2018		9,6%	7,8%	6%			DRH/MEP
<p><b>Objectif Stratégique 3.2 : Poursuivre la déconcentration/décentralisation</b>  <b>Stratégie :</b> • Opérationnalisation des transferts des compétences</p>										
<b>Résultat 1.1.1</b> : les collectivités exercent leurs compétences en matière de carte scolaire	Effectivité de la réforme de la carte scolaire	0	2019		0	0	1	Unique	Rapports annuels	DEP Sectoriels

<b>Résultat 1.1.1</b> : les plans d'action éducation sont généralisés aux départements	Nombre de plans départementaux élaborés	0	2019		32	47	63	Annuelle		
<b>Objectif Stratégique 3.2 : Améliorer la performance des universités et institutions de formation universitaires</b>										
<b>Stratégie : • L'établissement de contrats de performance entre le MESRI et les universités</b>										
<b>Résultat 1.1.1</b> : La pratique de contrats de performance est généralisée	Nombre d'universités ayant atteint le seuil de performance souhaité dans leur contrat de performances	0	2018		4	6	8	Annuelle	Rapport d'évaluation	Direction de la Formation initiale et Continue