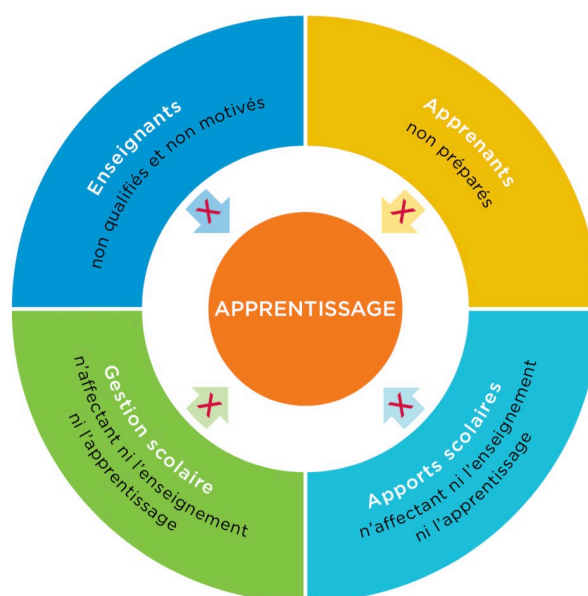


## Focus sur les pratiques de pilotage de la qualité de l'éducation au Niger : les politiques et stratégies d'amélioration de la qualité à l'épreuve du terrain

Document basé sur les résultats du diagnostic du pilotage de la qualité de l'éducation réalisé par le Programme d'Appui au Pilotage de la Qualité (PAPIQ) de l'IIPE/UNESCO Dakar

Plusieurs études ont permis d'identifier les facteurs à l'origine de ce que l'on appelle désormais la « **crise de l'apprentissage** »<sup>1</sup> :

- **des enseignants non qualifiés et non motivés** : ils n'ont pas souvent la motivation ou les compétences voulues pour enseigner de manière efficace. Pourtant, ce sont eux qui influencent le plus l'acquisition des connaissances au niveau des établissements scolaires ;
- **des apprenants non préparés** : beaucoup d'enfants arrivent à l'école sans être préparés à entrer dans un processus d'apprentissage et, en fonction de leur milieu géographique, familial ou social, bénéficient plus ou moins d'accompagnement dans le processus.
- **des intrants scolaires** (dotation en manuels et fournitures scolaires) **inexistants ou mal utilisés** : même si ce facteur n'est pas déterminant, le manque de moyens et/ou la mauvaise utilisation de ces moyens, reste un élément handicapant pour la qualité de l'éducation.
- **une gestion scolaire n'affectant ni l'enseignement ni l'apprentissage** : même si l'encadrement et la gestion de l'établissement n'augmente pas directement les résultats scolaires, il influe indirectement sur ces derniers en améliorant la qualité de l'enseignement et en veillant à ce que les ressources soient utilisées de façon judicieuse.



Source : Équipe du Rapport sur le développement dans le monde 2018.

<sup>1</sup> Voir notamment Banque mondiale. 2018. « Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation. » Washington, DC: Banque mondiale. doi : 10.1596/978-1-4648-1318-4. Licence : Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO

**Pour répondre au défi de l'amélioration de la qualité, les autorités éducatives doivent donc mettre en place des mesures qui prennent en compte chacun de ces facteurs. Qu'en est-il au Niger ?**

Dans les années 90, plusieurs réformes majeures ont été mises en place pour améliorer la qualité de l'éducation au Niger : la gratuité de l'enseignement primaire, adoptée pour favoriser l'accès à l'éducation puis, la création d'un nouveau statut d'enseignants peu coûteux, les volontaires de l'éducation, pour accroître l'effectif des enseignants et faire face au nombre grandissant d'élèves. Ces deux actions, jugées particulièrement innovantes à l'époque, n'ont toutefois pas réussi à améliorer la qualité de l'éducation.

Ainsi, les données du PASEC 2014, présentées dans le Plan de transition du secteur de l'éducation du Niger (2019)<sup>2</sup>, indiquent que la quasi-totalité (plus de 90%) des élèves nigériens ont des difficultés en langue et que 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. Par ailleurs, une évaluation sur le niveau des enseignants conduite en juillet 2017 par le Ministère montre la très faible maîtrise chez la plupart d'entre eux des compétences qu'ils sont censés enseigner.

Face à ces constats alarmants, les dirigeants nigériens ont pris diverses mesures afin de parvenir à une amélioration de la qualité de l'éducation. Ces mesures et leurs effets ont été selon un angle nouveau : avec l'appui du Programme d'Appui au Pilotage de la Qualité de l'Éducation de l'IIPE-Unesco Dakar, les acteurs du système éducatif nigérien ont été invités à questionner leurs pratiques : Comment les politiques et stratégies visant l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves nigériens sont-elles conçues ? Quelle place est donnée aux apprentissages ? Comment les politiques et stratégies sont-elles mises en œuvre ? Quelles dimensions recouvrent-elles, avec quelles difficultés / quelles succès ? Le présent document tend à éclairer ces questionnements et à fournir des éléments de réflexion pour parvenir à atteindre l'objectif d'assurer une éducation inclusive et équitable de qualité.

**Le présent document vise à mettre en lumière les politiques et réformes initiées au Niger pour renforcer la qualité de l'éducation en s'interrogeant d'une part sur la pertinence de celles-ci par rapport aux facteurs déterminants de la qualité et, d'autre part, sur l'impact de leur mise en œuvre sur le terrain. Sur cette base, des pistes d'amélioration, fruit d'un travail de concertation avec les acteurs du système, sont également proposées.**

### **1. Quelle est la place de l'apprentissage des élèves, en termes d'objectifs et de cibles, au sein de la politique sectorielle nigérienne ?**

L'analyse de la politique éducative nigérienne peut se faire à travers ses principaux documents sectoriels que sont :

- Le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF 2014-2024) ;
- Le Plan de Transition pour le secteur de l'éducation et de la formation (PTSEF 2020-2022).

**Le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation** a pour objectif principal « l'acquisition accrue par la population de connaissances, compétences et valeurs nécessaires à une vie meilleure et un développement durable »<sup>3</sup>.

Outre l'amélioration du taux d'achèvement global du cycle, le PSEF cible **l'amélioration des apprentissages des élèves en fixant comme indicateurs l'augmentation de la proportion d'élèves qui atteignent le seuil minimal de maîtrise en lecture et en mathématiques, en début (CP) et en fin (CM2) de cycle.**

En 2017, faisant le constat des difficultés croissantes rencontrées par le système éducatif, les autorités élaborent une **Feuille de route pour un enseignement primaire de qualité au Niger (FREQ 2017- 2021)**. Les axes prioritaires du Gouvernement en matière de qualité de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation passent par :

- 1) l'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages (formel, non formel) ;
- 2) l'amélioration du pilotage et de la gestion du sous système éducatif.

---

<sup>2</sup> Plan de transition du secteur de l'éducation, République du Niger (2019).

<sup>3</sup> Plan Sectoriel pour l'Éducation et la Formation 2014-2024, République du Niger

<https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2013-06-Niger-Education-Plan-2014-2024.pdf>

En 2019, le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation et de la formation (2020-2022) fait le constat que « 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 ». Cette fois, sous la rubrique « Amélioration de la qualité », l'objectif visé est clairement « Restaurer la qualité des apprentissages dans l'enseignement de base »<sup>4</sup>.

Les indicateurs retenus pour mesurer la qualité au niveau primaire sont les suivants :

Indicateur	Valeur 2018 ou dernière valeur connue (tests nationaux)	2019	2020	2021	2022 (rattrapage du niveau mesuré en 2011)
Proportion d'élèves du CP qui atteignent le seuil suffisant en lecture	47,1%	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%

L'apprentissage des élèves apparaît donc comme étant au centre des objectifs et cibles du système éducatif, et ce depuis plus de 10 ans. Pourtant, les résultats ne sont toujours pas au rendez-vous.

## 2. Quelles autres dimensions de la « qualité » sont ciblées par les politiques sectorielles de l'éducation de base ?

L'amélioration de la qualité est traitée dans le cadre de l'effet 2 « Qualité de l'éducation et de la formation améliorée » du Plan Sectoriel pour l'Éducation et la Formation. Elle touche plusieurs dimensions, considérées comme clés pour l'amélioration de la qualité de l'éducation. Il s'agit de :

- **La refonte du curriculum de l'éducation de base** : le curriculum de l'éducation de base a été révisé pour une meilleure adéquation aux besoins avec notamment l'introduction des langues nationales.
- **L'amélioration de la formation initiale des enseignants** : le renforcement en langue des élèves maitres ainsi que le renforcement des capacités des formateurs sont priorités.
- **L'amélioration de la formation continue des enseignants** : avec la mise en place d'un dispositif de renforcement de capacités des enseignants. Pour le cycle 1 de l'éducation de base, le schéma prévu s'articule autour de : (i) l'adaptation des plans de formation, des modules et supports pédagogiques existants, (ii) la mise en place de formation intensive des enseignants en adéquation avec les besoins recensés suite à une évaluation de leurs compétences et (iii) la validation des acquis de l'expérience.
- **L'amélioration du temps effectif d'apprentissage** : avec une adaptation du calendrier scolaire, la mise en place de mesure de suivi et de sanction de l'absentéisme des enseignants et une association et sensibilisation des instances de gouvernance de l'école sur le respect des horaires.

<sup>4</sup> Plan de Transition du secteur de l'éducation et de la formation (PTSEF, 2019)  
<https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-19-NigerTEP.pdf>

- **La dotation en manuels et fournitures scolaires appropriés** : l'objectif est d'assurer la dotation de l'ensemble des écoles du Niger en matériels pédagogiques et didactiques conformément aux standards pédagogiques établis.
- **L'amélioration de la qualité et de l'équité** dans les établissements du cycle de base 1 (Normes fondamentales de qualité et d'équité – NFQE) : avec une expérimentation prévue dans une centaine d'établissements avant la généralisation.

Sans être mentionnée comme dimension cible pour la politique sectorielle, la dimension de **la supervision pédagogique** n'en demeure pas moins centrale dans la mise en œuvre de la stratégie d'amélioration de la qualité. Cette fonction appartient aux directeurs d'écoles, aux conseillers pédagogiques et aux inspecteurs. Les mesures spécifiques dans le PSEF portent sur : (i) l'élaboration d'un manuel et d'un guide pour les directeurs d'écoles pour qu'ils soient en mesure d'assurer le suivi des enseignants et leur apporter les appuis pédagogiques dont ils pourront avoir besoin ; (ii) la révision des normes pour les conseillers pédagogiques pour tenir compte de l'éloignement des écoles en milieu rural ; (iii) le développement d'outils de gestion et de suivi à l'attention des inspecteurs chef de service pour leur permettre d'assurer un meilleur suivi de l'action des conseillers pédagogiques, des directeurs d'écoles et des enseignants relevant de leur circonscription.

Le **Plan de Transition du Secteur de l'éducation et de la formation** a actualisé en 2019 la stratégie sectorielle en priorisant deux dimensions pour la période 2020-2022:

- **Le temps scolaire et le temps d'apprentissage**, avec pour indicateurs : les taux de survie, les résultats aux tests, mais aussi la mise en place d'un système de monitoring du temps d'apprentissage.  
En dehors des actions visant le remplacement progressif des paillotes par des constructions scolaires de meilleure qualité (permettant d'effectuer la rentrée dès le mois d'octobre et de travailler en saison pluvieuses), des mesures pédagogiques sur l'optimisation des temps dans l'école et en classe sont également prévues.
- **La priorité aux débuts de cycle**, avec pour indicateurs : les taux de survie, résultats aux tests, proportion d'élèves de CP et 6ème atteignant un seuil suffisant en lecture et calcul.  
La littérature sur la qualité des apprentissages tend en effet à montrer que l'échec des enfants au début des cycles, en particulier au primaire, stérilise tous les efforts qui peuvent être entrepris dans les niveaux supérieurs<sup>5</sup>. C'est ce qui explique ce choix de se concentrer sur les premiers cycles.

Sont également maintenues, au titre de stratégies récurrentes :

- **Les subventions aux écoles** : Le PTSEF a fait le choix de faire figurer les subventions aux écoles dans les politiques de qualité dans le but de lever quelques-uns des obstacles matériels qu'elles rencontrent dans l'exercice de leurs missions.
- **La poursuite de la réforme curriculaire**, avec pour double objectif de disposer d'un programme d'enseignement primaire performant en vue de l'amélioration de la qualité des enseignements/apprentissages, ainsi que de disposer d'un programme de formation des élèves-maîtres aligné sur du curriculum de l'éducation de base en expérimentation.
- **La formation des enseignants** : la stratégie consiste à continuer à professionnaliser la formation initiale ; à renforcer la formation des formateurs, ainsi qu'à rénover le dispositif de formation continue (notamment via le développement de formations à distance ainsi que la réorganisation et l'accompagnement des CAPED et mini-CAPED<sup>6</sup>, la certification et la professionnalisation).

<sup>5</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

<sup>6</sup> CAPED/Mini-CAPED : Mini/Cellule d'animation pédagogique

A noter que déjà, dans la FREQ, les actions prévues sur la période 2017-2020 prévoyaient :

- La refondation de la formation initiale des enseignants avec pour objectif de former des enseignants professionnels disposant des qualités et des aptitudes et de la motivation propices à garantir le succès de la pratique de l'enseignement.
- La restructuration de la formation initiale des enseignants avec pour objectif de renforcer les capacités cognitives et les compétences professionnelles des enseignants en vue de les accompagner dans le développement de leur plan de carrière.
- L'évaluation du niveau de compétences des enseignants avec pour objectif de mesurer le niveau des enseignants et de prendre des mesures correctives.

Il est à noter que la **dimension du pilotage** est également considérée au titre de l'amélioration de la qualité dans les documents de stratégie sectorielle. Ainsi, elle constitue un objectif à part entière du PTSE. Par ailleurs, dans la Feuille de Route pour Restauration d'une Éducation de Qualité (FREQ), on peut lire : « *Malgré l'existence d'un cadre d'orientation politique explicite et des documents programmatiques consensuels, la gestion du système éducatif se caractérise par des dysfonctionnements internes et externes, tant au niveau de la portion centrale qu'au niveau des structures déconcentrées. Ces dysfonctionnements se manifestent principalement par le faible niveau de collaboration entre les structures, la persistance de la lenteur administrative, la rétention de l'information, le non-respect de la hiérarchie, la mauvaise gestion des ressources (humaines, financières, matérielles), le laxisme des responsables dans la prise des décisions et la tendance à la politisation de l'administration. Les interventions intempestives et dispersées de certains partenaires techniques et financiers contribuent à briser les liens de coordination entre les structures. **En tout état de cause, la qualité de l'éducation demeure tributaire de la nature du pilotage du système. La gouvernance est de ce point de vue admise comme partie intrinsèque de la qualité, car l'efficacité interne du système, son rendement sont symptomatiques de la qualité du management et du leadership. Dans cette perspective la qualité est entendue à la fois comme résultat et comme processus. On ne peut donc envisager l'amélioration de la qualité des enseignements/ apprentissages sans viser l'institutionnalisation d'une bonne gouvernance éducative** ».*

Le diagnostic du pilotage de la qualité de l'éducation appuyé par l'IPE-UNESCO Dakar, a permis de vérifier sur le terrain qu'il existe une forte capacité du Ministère à impulser des objectifs et des projets ambitieux afin d'améliorer la qualité de l'éducation sur le territoire nigérien. Toutefois, **cette dynamique se trouve entravée par une méconnaissance de la situation de chaque territoire et, par conséquent, de ses besoins spécifiques**. Ainsi, même si les initiatives prises par le niveau central sont généralement bien perçues par les acteurs de terrain, ces derniers regrettent **leur forte standardisation et l'inadéquation des solutions proposées face aux défis qui sont les leurs**. Par conséquent, leur action se limite souvent à la simple application de mesures relativement injonctives, sans appropriation ni analyse, ce qui limite ainsi tout effet sur l'amélioration de la qualité des apprentissages.

### 3. Les évaluations des apprentissages fournissent-elles des données adéquates pour le suivi des objectifs liés aux apprentissages des élèves ?

Au Niger, les évaluations scolaires constituent un dispositif très outillé et qui contribue à la production d'un volume relativement important de données sur les acquis des élèves. On trouve :

#### Les évaluations internationales :

- Évaluation des compétences en début d'enseignement primaire de l'UNICEF
- Enquête sur les Indicateurs de Prestation de Service<sup>7</sup>
- Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC)

---

<sup>7</sup> Les indicateurs de prestation de services (IPS) fournissent un ensemble de mesures visant à déterminer la performance en matière de prestation de services. En Afrique subsaharienne, l'objectif général des IPS est d'évaluer la qualité de la prestation de services dans l'enseignement primaire et les services de santé de base. Les IPS permettent aux pouvoirs publics et aux prestataires de santé d'identifier les points faibles et de suivre les progrès réalisés dans les pays d'une région donnée.

**Les évaluations nationales** qui sont fortement diversifiées dans leurs objectifs, leurs champs et leurs méthodes de collecte. Elles peuvent être menées sur des échantillons ou couvrir l'ensemble des élèves :

- Évaluations nationales des acquis (2005, 2007, 2011, 2017) : couverture nationale
- Évaluation des innovations pédagogiques (2015) : Évaluation d'une cinquantaine d'écoles traditionnelles et des écoles issues des programmes d'éducation bilingue.
- Évaluation des acquis scolaires des élèves de la phase 2 du PAQUE (2016) : Évaluation d'un échantillon d'élèves de CP et CM2 et d'élèves-maîtres de 2e année de l'École Normale d'Instituteurs (ENI) de Diffa.
- Évaluation des acquis des élèves et des compétences : Évaluation d'un échantillon d'élèves de CE2 et CM2 de la région de Dosso.

**Les compositions trimestrielles** : aux côtés des évaluations nationales coexistent les compositions trimestrielles qui sont des évaluations standardisées et continue des apprentissages qui concernent l'ensemble des écoles du pays et toutes les années d'études. Elles prennent la forme d'un pré-test et d'un post-test permettant de mesurer les acquis des élèves avant et après une période d'apprentissage donnée. D'un point de vue quantitatif, les compositions trimestrielles représentent un dispositif beaucoup plus volumineux en termes de pilotage du système que les autres évaluations mentionnées précédemment. Par ailleurs, contrairement aux évaluations qui sont le fruit d'expertises ponctuelles sur le système, les compositions trimestrielles constituent un dispositif pleinement intégré au pilotage normal du système éducatif : leur organisation administrative et logistique, la remontée des données font partie des habitudes de travail des cadres du système éducatif.

**En théorie donc, le système éducatif nigérien est outillé pour obtenir les données lui permettant de suivre les objectifs liés aux apprentissages des élèves. Toutefois, le diagnostic mené au plus près des acteurs de terrain tend à mettre en lumière des biais et des dysfonctionnements qui discréditent les données des évaluations.** On observe en effet une **rupture de confiance dans les données du système**, que les acteurs déclarent eux même falsifier, afin de répondre aux exigences de leur hiérarchie.

Le principal écueil que le diagnostic a permis d'identifier concerne la **perception de l'évaluation** : la plupart des acteurs concernés ont tendance à relier l'évaluation à la possibilité de sanction, et ce quel que soit leur position au sein du système éducatif. Par conséquent, il existe une tendance à faire remonter de « bonnes » informations à sa hiérarchie, en décalage avec la réalité, et la fiabilité de l'information ne peut donc pas être garantie. Par ailleurs, l'organisation du système qui récompense souvent les meilleures écoles et peut sanctionner les plus en difficulté, tend à amplifier ce phénomène de « sur-notation » ou de notation de complaisance. Ce phénomène se produit dans la conduite des évaluations, mais également dans leur analyse, qui se limite souvent à une simple compilation de données. La crédibilité des évaluations est donc faible, et leur utilisation en vue d'améliorer les résultats des élèves quasi-inexistante.

Cet exemple permet de mettre en lumière un élément central qui n'est pas d'ordre technique : **ce sont ici les jeux de pouvoir et de rôles entre les acteurs qui entravent l'amélioration de la qualité.** Il s'agit d'une volonté de cacher les obstacles rencontrés pour atteindre les résultats escomptés, en prétendant y être arrivé.

On relève par ailleurs que les différents dispositifs d'évaluation des acquis scolaires restent concentrés sur l'appréciation de la performance des élèves à un instant donné. Cela concerne à la fois les évaluations internationales dont les résultats sont très médiatisés, mais aussi les évaluations nationales qui se concentrent le plus souvent sur des échantillons et, enfin, les examens nationaux dont le CFEPD, supprimé en 2014. Les compositions trimestrielles ont pour particularité d'être plus régulières, offrant ainsi aux élèves plus de chances d'avoir de meilleurs résultats. Toutefois, ces compositions se basent également sur des performances à un instant donné. Les participants enquêtés dans le cadre du diagnostic, notamment au niveau déconcentré, ont régulièrement mentionné la nécessité d'élargir la base de notes sur laquelle l'évaluation et, finalement, l'orientation des élèves devraient reposer. Cet argument repose sur l'hypothèse que le système d'évaluation actuel ne répond pas à la double finalité d'une évaluation formative et certificative pourtant fondamentale dans la gestion des parcours des élèves, notamment en vue de leur passage aux niveaux et cycles supérieurs.

Autre exemple analysé par le diagnostic : la réforme visant à supprimer le Certificat de fin d'étude du premier degré (CFEPD) qui a eu lieu en 2014, à la fois pour des raisons pragmatiques (coûts élevés, renvoi massif d'élèves, etc.) et suite à une volonté de responsabiliser l'équipe de direction des écoles. La lettre circulaire du 7 juin 2016 a porté

création des compositions de fin de trimestre en classe de CM2, conçues pour favoriser l'orientation post-CM2 par l'octroi aux équipes de direction de la charge d'administrer et de corriger directement les épreuves. Le diagnostic révèle toutefois que cette réforme a été perçue de manière très différente par chacun des acteurs. Si, pour le niveau central, elle visait à responsabiliser les directeurs d'école et les acteurs locaux sur l'évaluation des acquis et les décisions d'orientations, les acteurs du niveau déconcentré ont de leur côté signalé que dans la pratique, cette suppression avait donné lieu à la manipulation des résultats pour donner systématiquement de bons résultats (sous la pression des familles ou de la hiérarchie). **Ce décalage entre l'objectif de la réforme programmée par le niveau central, et les comportements des acteurs sur le terrain, indique une faible capacité du système à mobiliser les acteurs sur des actions en chaîne et témoigne d'une communication et d'un accompagnement inadéquats dans la mise en œuvre de la réforme.**

#### 4. Les systèmes d'évaluation de l'apprentissage fournissent-ils aux responsables des données utiles pour évaluer et réguler leurs actions en conséquence ?

L'évaluation occupe une place prépondérante dans les politiques d'amélioration de la qualité de l'éducation : des ressources conséquentes y sont consacrées et les évaluations ont un caractère prédominant dans les représentations des acteurs sur le pilotage de la qualité. Pourtant, l'importance des moyens logistiques et financiers consacrés à l'évaluation contraste fortement avec la faible utilisation et l'appropriation limitée qu'en fait le système pour réguler les politiques et les initiatives en cours à tous les niveaux.

Au Niger, le diagnostic indique que, malgré les outils dont il dispose, **le système éducatif peine à appuyer son action sur une connaissance des besoins réels et diversifiés de ses territoires.** Bien que les différents systèmes d'évaluation fournissent une masse d'informations, celles-ci ne sont pas utilisées pour initier de nouvelles actions au niveau local (pour la mise en place de mesures de remédiation scolaire par exemple). Les témoignages font état non pas d'un manque de compétence pour le faire, mais d'un manque d'incitation : **les acteurs se contentent de consolider les données relatives aux résultats des évaluations et tests pour les transmettre à leur hiérarchie, sans chercher à les analyser et à voir l'utilisation qui pourrait en être faite,** ce qui apparaît rationnel au regard du manque de crédibilité des données.

En guise d'illustration, il est possible de se reporter à un témoignage d'un agent de l'administration déconcentrée parlant de la faible utilisation des compositions trimestrielles (pré-tests et post-tests) dans la catégorisation des élèves de sa région :

*« Après l'administration du pré-test, les écoles ont juste présenté les résultats globaux sans les analyser. Rien ne les prédispose à analyser ces résultats. La conséquence est qu'aucune région n'a analysé les résultats du pré-test et du post-test. Elles ont toutes présenté les résultats globaux issus de la compilation des résultats. Or l'apprentissage est individuel, c'est pourquoi une analyse plus approfondie s'impose. J'ai mené une analyse sur le pré-test et le post-test et j'ai constaté qu'aucune école n'a fait l'analyse telle que ça devrait se faire car les acteurs n'ont rien compris des items, de leur mise en œuvre et de leur traitement même s'il faut reconnaître la pertinence des items... »*

Malgré les difficultés soulignées ci-dessus, il existe toutefois un **effort réel du Ministère de réformer la politique d'évaluation scolaire.** Ainsi, durant les dix dernières années, plusieurs réformes ont été entreprises, avec pour objectifs généraux de renforcer l'utilisation des évaluations dans les pratiques d'accompagnement, d'accroître l'efficacité du suivi des acquis et de mieux maîtriser les flux entrants au secondaire. On peut citer par exemple :

- La suppression du CFEPD, tel que déjà vu ci-dessus ;
- L'élaboration d'un plan de suivi des acquis scolaires composé de deux axes : le premier axe vise à améliorer les pratiques pédagogiques des enseignants et des encadreurs, le second vise à mettre en place un système d'évaluation et d'accompagnement efficace des acquis ;
- L'institution de contrats de performance (en développement).

Ces tentatives de réformes ont eu une efficacité relative car elles n'ont pas conduit à des interventions sur les obstacles structurels réduisant l'efficacité du dispositif d'évaluation à savoir : ce qui a été présenté comme la « peur

généralisée de l'échec », qui pousse les acteurs à manipuler les résultats des évaluations pour qu'ils soient conformes aux attentes et pas forcément à la réalité.

**Le diagnostic met aussi en avant qu'en dehors des données d'évaluations des acquis, il existe au Niger une diversité d'outils servant à produire de l'information pour l'accompagnement et le suivi des politiques en faveur de l'amélioration de la qualité de l'éducation.** Ces outils sont dans leur grande majorité disponibles et utilisés par les agents concernés, en voici quelques exemples :



Niveau du système	Nature de l'outil			
	Planification	Gestion pédagogique	Pilotage et Suivi	Collecte de données
Établissement scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projet d'école/d'établissement ;</li> <li>Plan d'action axé sur la qualité et Plan minimum axé sur la qualité - PMAQ ;</li> <li>Pacte de progression</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Outils d'observation de classe,</li> <li>Fiches de présence,</li> <li>Journal de classe,</li> <li>Livret d'accueil</li> </ul>		
Secteur pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiche de présence des enseignants,</li> <li>Plan de formation annuel,</li> <li>Rapports d'activité et rapports ponctuels,</li> <li>PV d'animation pédagogique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Portfolio enseignant-élève,</li> <li>Fiches de préparation de leçons,</li> <li>Rapports sur l'accompagnement pédagogique, grilles d'observation</li> </ul>		
<u>Inspection de l'éducation primaire</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bulletin d'inspection,</li> <li>Programme spécifique des CAPED</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Fiche de présence des enseignants,</li> <li>Calendrier d'encadrement,</li> <li>Plan d'action annuel,</li> <li>Rapports périodiques de suivi des activités de l'IEP,</li> <li>Rapports ponctuels</li> </ul>	
<u>Direction départementale de l'enseignement primaire et DREP</u>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Plan d'action annuel,</li> <li>Rapport annuel sur les acquis des élèves,</li> <li>Rapports périodiques de suivi des activités de la direction,</li> <li>Carnet de bord des superviseurs régionaux,</li> <li>Fiches/tableaux/rapports de suivi de l'établissement dans le cadre du pacte</li> </ul>	
<u>Ministère de l'éducation primaire</u>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Programme d'études et outils d'accompagnement au primaire,</li> <li>Supports pédagogiques d'accompagnement au préscolaire ;</li> </ul> <p>Outils issus de la feuille de route pour la qualité (codification et catégorisation par niveau des enseignants contractuels</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aide-mémoire de la revue sectorielle,</li> <li>Plan d'action annuel,</li> <li>Programme annuel des CAPED (DFIC)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Annuaire statistiques,</li> <li>Evaluations standardisées,</li> <li>Fiches de recensement des résultats des évaluations trimestrielles,</li> <li>StatEduc2,</li> <li>Questionnaires d'enquête à destination des établissements scolaires</li> </ul>

Cette palette d'outils devrait permettre de collecter les informations nécessaires à l'orientation et au réajustement des pratiques en faveur d'une amélioration de la qualité. Le diagnostic réalisé révèle toutefois que ce n'est pas le cas. Ces outils ne sont pas utilisés efficacement pour produire les connaissances nécessaires à ce réajustement.

Ainsi, dans le domaine de l'évaluation scolaire par exemple, les témoignages indiquent que les outils ne sont pas toujours utilisés pour la production d'informations pertinentes, précises et fiables, de telle sorte qu'elles sont difficilement exploitables pour opérer des remédiations. Les outils de la formation continue peuvent également être cités : il existe certes des outils permettant de collecter les besoins de formation au niveau local mais le suivi qui est ensuite opéré par le niveau central est plutôt d'ordre quantitatif. Ceci limite d'une part le suivi individualisé qui serait nécessaire pour être efficace sur le plan pédagogique, mais aussi le suivi de carrière (plan de formation) et l'attractivité des formations pour les bénéficiaires.

Enfin, et dans le même ordre d'idée, une analyse des contenus des outils d'accompagnement pédagogique et des échanges avec leurs utilisateurs révèlent qu'ils sont surtout focalisés sur la collecte d'informations formelles (propreté et entretien des écoles, respect des durées et des fréquences des séances d'animation pédagogique, respect des durées et des contenus prescrits dans les programmes lors des visites pédagogiques, etc.). Par contre, il y a peu d'espace dans ces outils pour la collecte d'informations de nature à appuyer la régulation du dispositif d'accompagnement pédagogique aux besoins, difficultés et réalités des acteurs du terrain.

#### 5. Les politiques de gestion des enseignants sont-elles alignées sur l'objectif d'amélioration de l'apprentissage des élèves ?

Les objectifs assignés au secteur ne peuvent être atteints que si l'on dispose d'enseignants motivés et formés. **Les documents sectoriels consacrent ainsi une section complète à la question de la gestion des enseignants**, couvrant les thématiques de la formation initiale, de la formation continue, du recrutement, de l'affectation, de la carrière ou encore de la valorisation de la profession (voir dimensions prioritaires énoncées au point 2).

**La difficulté rencontrée par le Ministère concerne les formations délivrées aux acteurs.** Bien qu'elles soient nombreuses et témoignent d'une réelle volonté d'action du Ministère, les témoignages et observations réalisés lors du diagnostic soulignent un **manque d'adaptation des contenus de formation aux besoins spécifiques des bénéficiaires ciblés, ainsi que la faible prise en compte des pratiques déjà menées dans les écoles.**

Le dispositif de formation continue des enseignants se compose officiellement des sessions des cellules d'animation pédagogique (mini-CAPEP et CAPEP), des visites de classe des encadreurs et des formations thématiques ponctuelles organisées par le Ministère et souvent initiées par les partenaires. Le diagnostic conduit avec l'appui du programme d'appui au pilotage de la qualité de l'éducation a permis de mettre en évidence plusieurs difficultés.

L'un des constats forts est que **le dispositif d'accompagnement pédagogique contribue faiblement à accompagner la transformation des pratiques enseignantes.**

L'une des explications avancées est que l'accompagnement pédagogique mis en œuvre relève d'une approche traditionnelle, qui s'appuie sur deux canaux principaux : 1/ le renforcement des capacités par la conception d'outils pédagogiques et leur acheminement vers les écoles (en passant par la formation des enseignants à leur utilisation) et 2/ le suivi-accompagnement par les encadreurs, où prévaut un contrôle de conformité des enseignants sur le respect des normes et/ou d'obligations formelles.

La recherche a mis en évidence les limites de ces approches, que les exemples ci-après viennent renforcer :

- **Le caractère standardisé des outils ne permet pas de traduire la diversité des contextes** : la collecte des données sur le terrain indique que les outils pédagogiques actuellement disponibles pour accompagner l'enseignant dans la conduite des apprentissages sont peu adaptés à la réalité effective des classes. Ceci semble essentiellement dû au **processus de conception vertical des outils** : il est réalisé par des instances externes à l'école et ne tient pas compte du savoir-faire des enseignants, qui n'y sont pas associés.

- **L'offre de formation continue est inadaptée aux difficultés rencontrées par les enseignants.** L'analyse approfondie du discours des acteurs à tous les niveaux, comparée aux initiatives en matière de formation, indique que les formations dispensées sont le plus souvent déconnectées des réalités auxquelles sont confrontés les enseignants et que, sans une meilleure contextualisation, elles ne peuvent entraîner d'impact effectif positif sur le terrain. A ce problème s'ajoute un élément identifié par le diagnostic, qui réside dans la difficulté et/ou la résistance des acteurs à adopter des postures professionnelles différentes.
- **La méfiance vis-à-vis de l'accompagnement pédagogique, perçu comme simple contrôle de l'action, ne permet pas de réelle transformation des pratiques.** Si l'équipe de recherche ayant conduit le diagnostic a pu observer le fonctionnement effectif des instances d'échanges que sont les mini-CAPED et les CAPED, elle a également constaté que ces dernières contribuent faiblement au développement professionnel des enseignants. Tout d'abord parce que le contenu des séances s'articule généralement vers un contrôle de conformité des gestes des enseignants : peu d'espace est offert pour la mutualisation et la valorisation des pratiques. Ensuite, parce que les séances se caractérisent dans leur majorité par une faible interaction entre les participants et une forte verticalité animateur(s)/enseignants. Il en ressort un faible intérêt de la part des enseignants dont la participation peut être assimilée à un simple présentéisme, mais qui n'est pas traduite dans la remontée d'information de l'encadreur vers ses responsables, lui-même étant incité à faire remonter de bonnes informations.

Un autre obstacle a été identifié comme fondamental dans l'analyse de l'efficacité de l'accompagnement pédagogique : la course aux bulletins. Les entretiens et ateliers menés aux différents niveaux administratifs indiquent que la course au respect du nombre minimal de bulletins pédagogiques à remplir empêche les acteurs de l'accompagnement pédagogique de prioriser les actions en faveur des acquis des élèves. Par ailleurs, cette démarche tend à perpétuer les relations hiérarchiques de conformité à la norme, où la transmission d'informations de complaisance est favorisée. Cette analyse semble indiquer que les déficits de l'accompagnement pédagogique ne viennent pas des encadreurs eux-mêmes mais de l'injonction de pilotage qui invite ces acteurs à produire un nombre minimal de bulletins.

Toutes ces limites témoignent de la difficulté du système à s'appuyer sur les pratiques existantes, à valoriser les compétences, les acquis et les pratiques des enseignants afin d'installer son action dans une dynamique de progression professionnelle au service d'une amélioration des enseignements / apprentissages.

Le diagnostic a toutefois permis de mettre en lumière l'existence d'initiatives individuelles d'accompagnement de proximité, notamment par certains directeurs, témoignant d'une volonté d'être proactif pour contribuer à l'amélioration de la qualité des apprentissages des élèves.

## 6. Les politiques de gestion de l'école sont-elles en adéquation avec l'objectif d'amélioration de l'apprentissage des élèves ?

L'un des objectifs du PSEF est de renforcer les capacités des communes dans la gestion des compétences qui leur sont dévolues et d'améliorer le volume de ressources mises à leur disposition. **L'objectif est d'assurer une plus grande implication des communes dans la gestion des écoles, une programmation plus ciblée des actions entreprises et une meilleure efficacité de l'école.** Le renforcement de la participation des communautés dans la gestion locale de l'éducation, en vue de rapprocher les bénéficiaires des prises de décisions, le choix de solutions locales aux besoins identifiés et le contrôle et suivi des performances en matière d'éducation, constituent des enjeux importants de la stratégie sectorielle. Parmi les mesures engagées en ce sens, le PSEF retient notamment de déconcentrer les budgets pour les rapprocher des principaux bénéficiaires.

Cette volonté se traduit notamment par la mise en place d'un **Fonds Sectoriel Commun de l'Éducation (FSCE)**, dont la mise en œuvre débutait au moment du diagnostic. Ce fonds met en place un mécanisme de transfert de fonds aux

communes et régions, qui comprennent une partie de subventions aux établissements, destinées à leur fonctionnement courant et à leurs dépenses en faveur de la qualité.

Ce mécanisme est également lié à la réforme visant à instaurer des **contrats de performances entre le MEN et les Communes** : il s'agit d'une réforme envisagée dans le plan de transition 2020-2022 qui repose sur l'établissement d'un contrat de performance entre les institutions chargées de prendre en charge la gestion de l'école. C'est ainsi que :

- L'État est chargé de l'appui conseil aux instances de l'école (superviser et accompagner les régions dans la formation des acteurs, la conception des outils, la collecte, le traitement et l'analyse des données), de la sécurité, de la mise en place des infrastructures scolaires, de la formation des acteurs (formateurs, enseignants, APE, AME, comité de gestion scolaire...), de la dotation en manuels et fournitures scolaires, du suivi-évaluation des acquis scolaires.
- La commune est chargée de la dotation des écoles en enseignants, en mobilier scolaire, de la sécurité, de la sensibilisation des partenaires de l'école, de la construction des classes paillotes et du paiement des enseignants contractuels...

L'équipe nationale de recherche qui a réalisé le diagnostic a listé plusieurs questions qui se posent sur cette réforme, qui était encore à l'état de conception au moment du diagnostic. Outre sa cohérence avec des initiatives existantes (les Cellules régionales d'évaluation et de suivi des acquis scolaires – CRESAS – initient déjà par exemple des contrats de performance ou pacte de progression avec les enseignants), la faisabilité d'une telle initiative se pose étant donné qu'elle implique un fort degré de fonctionnalité des CRESAS, ce qui n'est pas le cas dans la pratique. Se pose aussi la question de savoir si la consolidation du système d'évaluation régionalisé doit être le point de départ préalable à la contractualisation. Par ailleurs, une autre question se pose sur la légitimité et la capacité des communes à contractualiser les résultats des élèves étant donné qu'elles n'ont pas de compétences pédagogiques. Enfin, la pertinence même de la contractualisation est à poser puisque, dans d'autres pays, ce type de dispositif survalorise une logique de reddition quantitative au détriment d'une responsabilisation des agents sur la résolution d'enjeux de nature plus qualitative. Par rapport au Niger, caractérisé par la falsification massive des résultats par les écoles et la survalorisation de contrôle dans les dispositifs d'encadrement, la contractualisation peut renforcer des postures professionnelles antagonistes avec le renforcement des relations de confiance entre les acteurs.

## 7. Les interventions centrées sur les élèves répondent-elles efficacement aux enjeux d'une meilleure préparation et d'un plus grand engagement de ceux-ci ?

L'une des interventions centrées sur l'élève prévue par la politique éducative nigérienne concerne **la politique de remédiation**.

Le **Programme de mise à niveau (PMN)** proposé par le Ministère, vise ainsi à rehausser le niveau des élèves sur les compétences de base en lecture et mathématiques, en réponse aux très faibles performances observées chez les élèves par les évaluations, notamment celle du PASEC. L'initiative a d'abord débuté sur la base d'une expérimentation conduite par le MEN dans une région pilote entre 2017 et 2018, avec un certain succès. Les résultats de cette expérimentation ont ensuite fait l'objet d'un partage aux 7 autres régions mais, au lieu de permettre à chaque région d'adapter à ses besoins le dispositif proposé, une généralisation du format expérimenté a immédiatement été mise en œuvre. Le format proposé n'était d'une part pas adapté aux besoins de tous les territoires et, d'autre part, la rapidité de sa généralisation n'a pas laissé la place à une bonne prise en main par les enseignants de la nécessaire différenciation pédagogique à appliquer entre les élèves en difficulté (pour qui le programme est conçu) des autres élèves : tous se sont vus proposer le PMN.

Si l'existence de ce programme et sa mise en œuvre réelle sur le terrain témoignent de la capacité d'impulsion du Ministère, l'analyse des conditions de sa mise en œuvre met en lumière la difficulté d'aller au-delà de l'impulsion pour proposer des solutions adaptées et différenciées en fonction des besoins. En effet, dans les faits, il a été observé que le PMN repose sur des contenus indifférenciés en fonction des difficultés des élèves et se concentre majoritairement sur les compétences de très bas niveau.

L'analyse de la mise en œuvre des outils de remédiation du Programme d'enseignement prioritaire (PEP) montre également qu'elle se résume souvent à la mise en œuvre d'un programme standardisé très peu contextualisé au niveau réel des classes. Qui plus est, le suivi-accompagnement par les encadreurs se réduit à un contrôle de conformité (notamment le respect du contenu et du taux d'exécution).

Ces constats démontrent qu'il existe une réactivité du Ministère à réviser les politiques visant l'amélioration de la qualité des apprentissages à partir d'informations pertinentes provenant du terrain. Toutefois, cette révision des politiques est accompagnée d'un certain nombre de difficultés. La principale semble être le caractère décontextualisé, fortement injonctif et parfois précipité des efforts d'ajustement et de révision des politiques, qui témoigne d'une conception uniquement verticale du pilotage.

#### 8. Quels sont les défis de mise en œuvre que l'on peut anticiper ou que l'on connaît déjà en ce qui concerne l'amélioration équitable de l'apprentissage des élèves ?

Le diagnostic conduit au Niger a permis d'apprécier le niveau de pilotage de la qualité de l'éducation au sein du système éducatif nigérien. Elle s'est appuyée sur sa capacité à assurer 4 fonctions jugées fondamentales pour un bon pilotage :

- La fonction « Définition d'objectifs et impulsion de l'action », qui concerne la capacité à définir des objectifs et des cibles clairs, adaptés au contexte du territoire et à inciter à l'action.
- La fonction « Négociation de l'action et allocation de moyens », qui consiste à permettre le dialogue entre les acteurs en vue d'adapter l'action aux réalités du terrain et à allouer les ressources correspondantes.
- La fonction « Accompagnement et suivi de l'action », qui concerne la capacité à produire et à utiliser de l'information fiable pour orienter, accompagner et transformer les pratiques des acteurs.
- La fonction « Capitalisation, appréciation des effets de l'action et régulation », qui consiste à documenter l'action, à partager et diffuser l'information et à l'utiliser pour ajuster et adapter les projets et politiques en conséquence.

Le principal constat qui ressort du diagnostic est qu'il existe une forte capacité du Ministère à impulser des objectifs et des projets ambitieux afin d'améliorer la qualité de l'éducation sur le territoire nigérien. Cela se traduit par l'existence un cadre sectoriel solide, des objectifs clairs et des indicateurs précis. Toutefois, cette impulsion d'objectifs et d'actions souffre d'une connaissance insuffisamment développée des niveaux de qualité et des besoins souvent différenciés des régions.

Les réformes et actions provenant du niveau central sont souvent bien perçues par les acteurs locaux, mais ces derniers considèrent souvent que leur mise en œuvre est trop standardisée. Ce caractère standard et relativement injonctif des actions et des réformes impulsées par l'administration centrale affaiblit leur appropriation par les acteurs sur le terrain, limitant ainsi la capacité de mise en œuvre des politiques éducatives et donc leur impact sur l'amélioration de la qualité des apprentissages. On remarque aussi que dans la pratique, les actions s'orientent plus autour d'un contrôle de conformité, par lesquels les acteurs aux différents niveaux jouent une chorégraphie de rituels pour donner l'impression que tout va bien, même si le problème demeure, selon une logique interne finalement assez rationnelle. Ceci cache pourtant des initiatives, parfois porteuses, qui sont prises au niveau local.

#### Deux leçons à tirer :

- On a tendance à changer de politique quand ça ne va pas, sans prêter suffisamment attention aux questions de suivi de la mise en œuvre, ni appréciation des effets de l'action et régulation.
- Continuer à conduire des réformes sans améliorer les capacités du Ministère à assurer ces deux fonctions de pilotage n'apportera pas plus de résultats.

#### 9. Quelles pistes d'amélioration ont été identifiées par les acteurs ?

Les problématiques prioritaires portant sur des enjeux similaires ou ayant un lien direct ont été réunies au sein de ce qu'il convient d'appeler un chantier de travail. Un chantier de travail rassemble ainsi l'ensemble des informations

nécessitant d'ouvrir une réflexion sur les enjeux soulevés par ces problématiques. Quatre chantiers de travail ont été retenus. Il s'agit de :

- **Chantier 1 :** Accompagner l'enseignant dans la conception de ses outils et modes d'organisation des apprentissages

Le diagnostic a montré un manque criant de ressources pédagogiques dans les classes. Le peu d'outils pédagogiques existant pour accompagner l'enseignant dans la conduite des apprentissages est peu adapté à la réalité des classes. Cette réalité est notamment marquée par le caractère pléthorique des effectifs ou le jumelage de plusieurs niveaux (classes multigrades).

Ce contexte pousse les enseignants à être créatifs et à élaborer eux-mêmes leurs outils, mais aussi, limite les possibilités qu'ils ont d'accorder une attention particulière aux élèves les plus en difficultés.

Une solution adoptée par plusieurs écoles pour surmonter ces difficultés est le travail en groupe des élèves sous la responsabilité d'un élève tuteur préparé par l'enseignant. Si cette pratique est jugée prometteuse, elle pose un certain nombre de défis nécessitant une réflexion plus approfondie sur son développement. L'un des défis les plus importants est la capacité du système de se saisir de cette pratique pour développer une ingénierie de la formation initiale et continue qui permettent aux enseignants (en formation ou en service), d'être préparés à adopter cette pratique.

Plus généralement, ce chantier cherche à renforcer le niveau central du système éducatif dans sa capacité à repérer, développer et formaliser des initiatives innovantes qui viennent du terrain.

- **Chantier 2 :** Repositionner l'évaluation au service des apprentissages et d'une liaison école-collège réussie

L'une des fonctions principales attribuées aux évaluations au sein du système éducatif nigérien est d'aider à la remédiation. Malheureusement, plusieurs acteurs ont signalé ne pas y recourir lorsqu'ils organisent leur programme de mise à niveau des élèves. Plusieurs raisons sont évoquées, mais elles se résument à un manque de confiance dans ces données. Du fait que ces données sont aussi utilisées par le système pour récompenser les plus méritants, certains acteurs n'hésitent pas à les fausser pour avoir bonne image auprès de la hiérarchie.

Compte tenu de l'importance que revêtent les résultats d'évaluation pour un pilotage efficace de la qualité de l'éducation, il est important que les acteurs retrouvent la confiance en ces données et les utilisent véritablement dans leurs prises de décision.

Au-delà des données de l'évaluation, ce chantier questionne l'usage effectif des informations qui circulent dans le système (statistiques scolaires, rapports d'inspection, etc.) pour un pilotage efficace.

- **Chantier 3 :** Repenser le pilotage de l'accompagnement pédagogique sur le terrain pour l'adapter aux défis des apprentissages dans les écoles

Le caractère rigide de l'accompagnement pédagogique basé essentiellement sur un contrôle de conformité a été reconnu comme peu efficace par le système éducatif nigérien avant le diagnostic. Le souhait de migrer vers un encadrement de proximité a déjà été affirmé par les autorités.

Mais comment y parvenir ? Le diagnostic montre quelques pistes :

- il est nécessaire de susciter l'intérêt des enseignants en choisissant des thèmes d'encadrement pédagogiques qui font écho à leurs besoins ;
- l'encadrement doit se faire dans une relation de partage et d'accompagnement, et non plus une relation d'autorité où l'inspecteur sait et dit à l'enseignant ce qu'il doit faire ;
- recourir à l'analyse des pratiques professionnelles entre pairs est une voie prometteuse et créatrice de confiance.

Aller dans cette direction signifie repenser le fonctionnement des CAPED et des mini-CAPED et repositionner le rôle de chaque acteur (enseignants, directeurs, inspecteurs). Le but de ce chantier est d'accompagner le Ministère dans cette réflexion qui aura pour finalité de transformer l'accompagnement pédagogique pour qu'elle soit plus en phase avec ce que les textes ministériels préconisent aujourd'hui.

- **Chantier 4 :** Explorer les conditions pour un nouveau contrat social afin d'atteindre les objectifs des plans communaux de l'éducation

Le système éducatif nigérien est engagé dans un vaste mouvement de décentralisation où les communes se voient de plus en plus responsabilisées dans la gestion de l'école. Malheureusement, sur le terrain, ce rôle que doivent jouer les communes n'est pas compris par tous, entraînant des disparités dans la mise en œuvre de la politique éducative.

L'objectif de ce chantier est de réfléchir aux meilleurs moyens d'accompagner le transfert de compétences déléguées aux communes.

#### 10. Quelle approche est envisagée pour traiter chaque chantier de travail ?

Après cette phase diagnostique, l'étape suivante du programme consiste à s'appuyer sur les résultats pour construire, avec les acteurs du système, des propositions d'amélioration du pilotage de la qualité de l'éducation.

Si l'objectif est de renforcer les capacités des acteurs en la matière, il convient de ne pas être seulement théorique, mais de s'appuyer sur des éléments concrets. **Ainsi, le traitement de chaque chantier de travail est envisagé comme des cas pratiques à explorer par les acteurs, qui doivent renforcer leurs capacités à : i) résoudre les enjeux posés dans le chantier et à ; ii) mobiliser les 4 fonctions de pilotage de la qualité (assurant ainsi que les défis liés à la mise en œuvre et à la capitalisation/régulation sont gérés).**

Cette solution doit ensuite être confrontée à la réalité par une **expérimentation à petite échelle**, dont l'objectif sera essentiellement **d'étudier les conditions requises pour sa faisabilité** (il s'agira surtout de voir ce qui doit évoluer dans le système pour que la solution soit réalisable). Au bout de l'expérimentation, la solution doit pouvoir être consolidée afin d'être **proposée à adoption dans le plan d'actions** du Ministère de l'Éducation Nationale.