

Projet BRiCE RDC et Niger: Rapport Initial

Gauthier Marchais, Sweta Gupta, Cyril Brandt, Patricia Justino, Marinella Leone, Pierre Marion, Samuel Matabishi, Patrick Mze Somora, Pacifique Nyabagaza, Dieudonne Kanyerhera, Issa Kiemtoré, Christian PolePole Bazuzi and Jean-Benoît Falisse

Traduit de l'anglais par Cyrielle Havard-Bourdais

Décembre 2020

L'Institute of Development Studies (IDS) livre de la recherche, de l'apprentissage et de l'enseignement de premier plan qui transforme la connaissance, l'action et le leadership nécessaire pour faire advenir un développement plus équitable et durable.



© Save the Children et Institute of Development Studies 2020.

Projet BRICE RDC et Niger: Rapport Initial

Gauthier Marchais, Sweta Gupta, Cyril Brandt, Patricia Justino, Marinella Leone, Pierre Marion, Samuel Matabishi, Patrick Mze Somora, Pacifique Nyabagaza, Dieudonne Kanyerhera, Issa Kiemtoré, Christian PolePole Bazuzi and Jean-Benoît Falisse

Décembre 2020

Publié pour la première fois par l'Institute of Development Studies en Décembre 2020

ISBN: 978-1-78118-726-5

DOI: **10.19088/IDS.2021.022**

Un dépôt légal de cette publication est disponible à la British Library

Les avis ou opinions exprimés ici sont ceux des auteurs et ne représentent pas forcément les avis ou pratiques de Save the Children ou de l'IDS.

Ce document a été produit avec l'aide financière de l'Union européenne. Le contenu de ce document est sous la responsabilité exclusive des auteurs et ne peut en aucun cas être considéré comme le reflet de positions prises par l'Union européenne.

All rights reserved. Licensed to the European Union under conditions. Reproduction, copy, transmission, or translation of any part of this publication may be made only under the following conditions:

- with the prior permission of the publisher; or
- with a licence from the Copyright Licensing Agency Ltd., 90 Tottenham Court Road, London, W1P 9HE, UK, or from another national licensing agency; or
- under the terms set out below.

This publication is copyright, but may be reproduced by any method without fee for teaching or nonprofit purposes, but not for resale. Formal permission is required for all such uses, but normally will be granted immediately. For copying in any other circumstances, or for re-use in other publications, or for translation or adaptation, prior written permission must be obtained from the publisher and a fee may be payable.

Disponible chez:

Institute of Development Studies, Library Road
Brighton, BN1 9RE, United Kingdom

+44 (0)1273 915637

ids.ac.uk

L'IDS est un organisme caritatif à responsabilité limitée par garantie et enregistré en Angleterre

Charity Registration Number 306371

Charitable Company Number 877338

Projet BRiCE RDC et Niger: Rapport Initial

Gauthier Marchais, Sweta Gupta, Cyril Brandt,
Patricia Justino, Marinella Leone, Pierre Marion,
Samuel Matabishi, Patrick Mze Somora,
Pacifique Nyabagaza, Dieudonne Kanyerhera,
Issa Kiemtoré, Christian PolePole Bazuzi and
Jean-Benoît Falisse

Traduit de l'anglais par Cyrielle Havard-Bourdais

Décembre 2020

Projet BRiCE RDC et Niger: Rapport Initial

Gauthier Marchais, Sweta Gupta, Cyril Brandt, Patricia Justino, Marinella Leone, Pierre Marion, Samuel Matabishi, Patrick Mze Somora, Pacifique Nyabagaza, Dieudonne Kanyerhera, Issa Kiemtoré, Christian PolePole Bazuzi and Jean-Benoît Falisse

Décembre 2020

Summary

Ce rapport présente les statistiques descriptives et l'analyse préliminaire réalisées suite à la première phase de collecte de données quantitatives et qualitatives dans le cadre du projet de recherches BRiCE en République démocratique du Congo (RDC) et au Niger. La recherche a été menée par l'Institute of Development Studies en partenariat avec Save the Children, avec l'Institut supérieur pédagogique du Bukavu en RDC et avec l'équipe de Save the Children SERA au Niger. L'objectif de cette étude est de mieux comprendre l'éducation dans les contextes fragiles et de zones de conflit, en se concentrant sur quatre questions de recherches centrales : QR1) enquêter afin de déterminer si et comment l'exposition et la confrontation à la violence influencent la qualité et le bien-être dans l'enseignement dans les contextes fragiles et les zones de conflit ; QR2) examiner l'impact des composantes Développement Professionnel des Enseignants (TPD) et Améliorer ensemble les environnements d'apprentissage (Improving Learning Environments Together - ILET) du programme BRiCE sur la qualité et le bien-être des enseignants dans les contextes fragiles ; QR3) examiner comment la qualité et le bien-être dans l'enseignement influencent les acquis cognitifs et non-cognitifs des enfants vivants dans les pays fragiles ou affectés par les conflits ; QR4) étudier comment les savoir-faire acquis par les enseignants dans les contextes des zones de conflit peuvent être utilisés efficacement dans les mesures politiques et la programmation.

Keywords

éducation; éducation en zone de conflit; Gouvernance; Niger; République Démocratique du Congo.

Authors

Gauthier Marchais est enseignant chercheur à l'Institute of Development Studies de l'Université du Sussex. Il travaille sur la transformation sociale en période de guerre. Son travail actuel porte sur l'éducation en zone de guerre, en particulier dans les provinces du Tanganyika et du Sud Kivu, en RDC.

Sweta Gupta est économiste du développement, spécialisée dans la micro-économie appliquée et l'évaluation des politiques publiques. Son travail de recherche porte sur l'économie de l'éducation, les dynamiques intra-ménages, et l'économie du genre. Elle est chercheuse dans le cluster Gouvernance de l'IDS, et a obtenu son doctorat à l'Université du Sussex.

Cyril Brandt a obtenu son doctorat dans le programme d'Etudes du Développement International à l'Université d'Amsterdam en 2018. Il est chercheur associé à l'IOB (Institute of Development Policy, Université d'Anvers) et chercheur associé honoraire à l'Institute of Development Studies de l'Université du Sussex. Son travail de recherche porte sur (1) l'économie politique des réformes de la gouvernance de l'éducation et le salaire des enseignants dans les régions touchées par les conflits armés, en particulier la République Démocratique du Congo; (2) la gouvernance des enseignants dans les contextes violents et la violence envers les enseignants; et (3) l'économie politique d'un recensement de la population inachevé.

Patricia Justino est économiste du développement, et travaille à la jonction de l'économie du développement et des sciences politiques. Son travail de recherche se focalise sur le lien entre la violence politique, la transformation institutionnelle, la gouvernance et le développement. C'est la co-fondatrice et co-directrice du réseau académique Households in Conflict Network. Elle est actuellement en poste à UNU-WIDER en tant que Senior Research Fellow, et Professeur à IDS.

Marinella Leone est Professeur Assistante d'économie à l'Université de Pavie, en Italie. Elle était précédemment Research Fellow à IDS. Elle est chercheuse associée au Households in Conflict Network, et Fellow du Centro Studi Luca D'agliano (Université de Milan). Elle est économiste du développement, et utilise une approche micro-économique dans son travail de recherche. Ses principaux sujets d'étude sont l'analyse des conflits armés (effet à long terme et intergénérationnels), le développement des enfants et des adolescents, le genre (violence domestique et autonomisation des femmes), et l'éducation.

Pierre Marion a rejoint IDS en 2019 au sein du cluster Conflict and Violence. Il est actuellement Chercheur doctorant. Il est doctorant en économie à l'Université de Sussex. Auparavant, il a travaillé à l'Université d'Oxford, au Department of International Development (ODID), en tant que consultant pour des agences spécialisées des Nations Unies et la Banque mondiale, et en tant que Teaching Assistant à l'Université de Sussex.

Samuel Matabishi est Docteur en Sciences du Langage-Linguistique de l'Université de Rouen en France. Il est Professeur Permanent à l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, ainsi que Professeur Visiteur à l'Université Evangélique d'Afrique, à l'Université Catholique de Bukavu, et à l'Université Officielle de Bukavu. Ses recherches interdisciplinaires sont centrées sur le rapport qui doit exister entre les langues, l'éducation et le développement.

Patrick Mze Somora est Docteur en Ingénierie Biologique et Sciences Agronomiques de la Faculté Universitaire des Sciences Agronomiques de Gembloux, actuelle Université de Liège (Belgique). Ses recherches sont le plus orientées dans la protection de l'environnement physique et la gestion des sols ainsi que dans la planification du développement. Professeur Permanent à l'Institut Supérieur de Développement rural de Bukavu, au Sud-Kivu, et Directeur Général de

l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, il est l'auteur de plusieurs articles et documents de planification de développement et de stabilisation en RDC.

Pacifique Nyabagaza Licencié en Économie Publique de l'Université de Lubumbashi. Assistant, chercheur au département de Sciences Commerciales et Administratives de l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu en RD Congo.

Dieudonne Kanyerhera est un Assistant et chercheur à l'Institut supérieur pédagogique de Bukavu au département de Mathématique-Physique et Spécialiste en Suivi et évaluation des projets. Il s'intéresse à la statistique et à la Géométrie différentielle depuis 2015.

Issa Kiemtoré est un chercheur indépendant basé à Goma, en République Démocratique du Congo. Economiste et statisticien de formation, il se spécialise dans l'évaluation de projets et dans la recherche en zone de conflit armé. Il travaille pour le compte de l'IDS dans le projet BRICE.

Christian PolePole Bazuzi Expert en suivi et évaluation dans le cadre humanitaire avec des ONGs nationales et internationales, il a aussi plusieurs fois conduit des études dans les zones fragiles avec le groupe armes à l'est de la RDC. Il est actuellement superviseur terrain chez Marakuja Kivu Research et consultant à la Banque Mondiale en qualité de formateur et superviseur pour le compte du projet Crisis Observatory.

Jean-Benoît Falisse est Professeur assistant au Centre d'Etudes Africaines de l'Université d'Édimbourg, et chercheur associé au Futures Institute de cette même université. Son travail de recherche utilise des méthodes mixtes et se focalise sur le financement de la santé, la participation communautaire, et l'utilisation de preuves empiriques dans les centres de santé primaire et dans les écoles primaires, principalement dans la région des Grands Lacs d'Afrique (RDC, Burundi).

Résumé

Ce rapport présente les statistiques descriptives et l'analyse préliminaire réalisées suite à la première phase de collecte de données quantitatives et qualitatives dans le cadre du projet de recherches BRiCE en République démocratique du Congo (RDC) et au Niger. Les opérations ont été menées par *l'Institute of Development Studies* en partenariat avec *Save the Children*, avec l'Institut supérieur pédagogique du Bukavu en RDC et avec l'équipe de *Save the Children SERA* au Niger. L'objectif de cette étude est de mieux comprendre l'éducation dans les contextes fragiles et de zones de conflit, en se concentrant sur quatre questions de recherches centrales : QR1) enquêter afin de déterminer si et comment l'exposition et la confrontation à la violence influencent la qualité et le bien-être dans l'enseignement dans les contextes fragiles et les zones de conflit ; QR2) examiner l'impact des composantes Développement Professionnel des Enseignants (TPD) et Améliorer ensemble les environnements d'apprentissage (Improving Learning Environments Together - ILET) du programme BRiCE sur la qualité et le bien-être des enseignants dans les contextes fragiles ; QR3) examiner comment la qualité et le bien-être dans l'enseignement influencent les acquis cognitifs et non-cognitifs des enfants vivants dans les pays fragiles ou affectés par les conflits ; QR4) étudier comment les savoir-faire acquis par les enseignants dans les contextes des zones de conflit peuvent être utilisés efficacement dans les mesures politiques et la programmation.

Les sections 1 et 2 de ce rapport présentent les objectifs de cette étude et la méthodologie de l'étude de référence. La composante quantitative de l'étude se base sur un essai contrôlé randomisé par groupe, échelonné par périodes. Les écoles ont été sélectionnées de manière aléatoire pour recevoir les interventions des projets TPD (développement professionnel des enseignants) et ILET (Améliorer ensemble les environnements d'apprentissage) de manière échelonnée – les écoles pilotes en 2018, les écoles du groupe 1 en 2019, et les écoles du groupe 2 en 2020 (en RDC, il y avait 6 écoles pilotes, 20 écoles du groupe 1 et 29 écoles du groupe 2, et au Niger, il y avait 10 écoles pilotes, 35 écoles du groupe 1 et 37 écoles du groupe 2). Comme les données de référence ont été collectées en avril et mai 2019 en RDC (et novembre-décembre au Niger), après les interventions dans les écoles pilotes, le modèle pour l'étude quantitative ne sera utilisé que pour les écoles des groupes 1 et 2 afin de répondre aux questions de recherches ci-dessus mentionnées. En utilisant la randomisation, l'étude quantitative comparera les écoles du groupe 1 recevant les interventions en 2019 et les écoles du groupe 2 qui ne reçoivent pas

d'intervention en 2019, afin d'attribuer les changements de qualité et d'acquis des élèves aux interventions TPD et ILET.

Les données quantitatives ont été collectées en avril et mai 2019 dans 55 écoles de RDC dont 6 écoles pilotes et dans 72 écoles (sans compter les écoles pilotes)¹ au Niger au cours de novembre et décembre 2019. Cependant, les résultats contenus dans notre rapport initial ne concernent que les écoles des groupes 1 et 2 (49 en RDC et 72 au Niger). En RDC, dans les écoles des groupes 1 et 2, 535 enseignants et 217 enseignantes (752 au total) ont été évalués via une méthode d'échantillonnage aléatoire stratifiée par genre. 295 garçons et 342 filles de 3ème année d'école primaire (CE1) (et leurs référents principaux) ont été également évalués (637 au total). Au Niger, 609 enseignants (81 enseignants et 528 enseignantes) et 709 élèves de CE2 (quatrième année d'école primaire) (342 garçons et 367 filles ainsi que leurs référents principaux) ont été évalués.

En RDC, les données qualitatives ont été collectées au cours de 59 entretiens qualitatifs semi-structurés conduits dans neuf écoles primaires du territoire de Uvira, Sud-Kivu en octobre-novembre 2019.

La troisième partie du rapport détaille les caractéristiques initiales des écoles du projet BRICE en RDC et au Niger. En RDC, on note une exposition significative à la violence dans les écoles situées sur les territoires de Uvira et Fizi, dans la province du Sud-Kivu. Dans 59% des écoles étudiées, il y a eu une attaque violente depuis 1990, et dans 20% des écoles, cette attaque a eu lieu dans l'année scolaire 2017-2018. Au Niger, seules trois écoles ont rapporté avoir eu une attaque depuis 1990.

La quatrième partie du rapport se concentre sur la qualité de l'enseignement, le bien-être des enseignants et l'exposition à la violence, dans le cadre des QR 1 et 2. Cette partie traite des caractéristiques initiales et des statistiques les plus importantes disponibles sur les enseignants évalués dans l'étude. En RDC, en moyenne, les enseignants ont 14,5 années d'expérience, mais seulement 46% ont suivi une formation pendant l'année scolaire 2018-2019. Il n'y a pas de différence significative dans l'expérience ou la formation selon les genres. 24% des enseignantes disent avoir manqué au moins une journée d'école dans la semaine précédant l'évaluation, tandis que ce chiffre est de 18% pour les enseignants. Au Niger, en moyenne les enseignants de l'échantillon ont 10.83 années d'expérience et presque tous les enseignants (92%) ont assisté à des formations en 2018-2019. Pour ce qui est des absences, 62% des enseignants

¹ IDS n'a pas été en mesure d'évaluer les écoles pilotes au Niger en raison de contraintes de temps.

ont indiqué qu'ils ont manqué l'école au moins une journée dans le mois précédent sans différence significative selon le genre.

Dans les deux pays, une proportion comparable (autour d'un quart) des enseignants déclarait que les salaires n'étaient pas payés en temps et en heure. En RDC, 15% des enseignants déclaraient être satisfaits de leurs salaires, contre 50% au Niger. Les autres domaines d'insatisfaction étaient le manque de manuels scolaires et d'infrastructures en état de fonctionnement au sein des écoles. 25% des enseignants en RDC exprimaient le regret d'être devenu enseignants, contre 8% au Niger.

Les méthodes pédagogiques sont déterminantes dans la qualité de l'enseignement. De manière générale, l'enseignement et les méthodes pédagogiques incluant les interactions avec les élèves, le transfert de connaissances et les commentaires sont largement en place dans les deux pays. Cependant, l'étude indique des limitations majeures au niveau des méthodes pédagogiques liées à l'acquisition des compétences fondamentales en lecture et écriture, en particulier en ce qui concerne la compréhension, l'écriture et le vocabulaire, ainsi qu'au niveau des méthodes pédagogiques liées au développement de l'autonomie chez les élèves.

Les enseignants des deux pays ont affirmé être investis dans la création d'un espace scolaire sûr et sécurisant. Cependant, bien que, dans les deux pays, plus de 80% des enseignants ont affirmé que leurs élèves et eux-mêmes se sentaient en sécurité à l'école, une proportion significative des enseignants demeurent inquiets au sujet de certains éléments de sécurité des filles. 45% des enseignants en RDC, et 36% au Niger, reconnaissent que les filles sont peu susceptibles de rapporter les incidents de violence. Il n'y a eu aucune preuve de biais lié au genre tel qu'une différence de traitement entre filles et garçons au sein de la classe par l'enseignant. Mais un biais lié au genre était très présent dans le point de vue des enseignants sur le rôle des femmes dans la société et dans la famille. Ce biais était plus prononcé au Niger qu'en RDC.

Etant donné la fragilité des environnements dans lesquels ces enseignants opèrent, nous avons intégré un questionnaire portant sur le Syndrome de Stress Post-Traumatique (PCL) afin de mesurer le niveau de traumatisme chez les enseignants. 36% des enseignants en RDC et 6% au Niger présentent des symptômes de SSPT. Ce n'est pas surprenant quand on voit que 67% des enseignants de RDC disent avoir vécu au moins une attaque violente dans leur vie, contre 4% au Niger. Nous avons étudié les causes de violence sur les enseignants en RDC et leur rôle plus large dans les sociétés en zone de conflit. Nous avons montré que la perception de l'identité des enseignants

(appartenance ethnique, religieuse, origine locale ou non) joue un rôle important dans l'exposition à la violence. Nous montrons également que bien que les enseignants soient exposés à des degrés élevés de violence, leur rôle ne se réduit pas à celui de 'victime'. Par exemple, les enseignants peuvent intervenir en tant que médiateurs entre les populations et les groupes armés.

La cinquième partie du rapport se concentre sur les apprentissages et le bien-être des élèves, en réponse à la QR3. Nous fournissons des statistiques détaillées sur les acquis clés des élèves, ce qui permettra d'analyser les effets du programme en suivant les collectes de données à mi-parcours et des données finales. En RDC, l'âge moyen des élèves de 3ème année d'école primaire/CE1 dans notre échantillon est de 9,4 ans et environ 20% des enfants ont au moins 11 ans. 54% des enfants de RDC ont dit avoir manqué au moins une journée d'école au cours du mois précédent l'enquête. 45% de ces enfants affirmaient que la principale raison de leurs absences était l'incapacité de payer les frais de scolarité. En effet, 80% des enfants de notre échantillon ont dit s'être fait renvoyer à la maison au moins une fois dans l'année 2018-2019 pour cause de frais non payés. Au Niger, 17% des enfants ont manqué au moins un jour d'école dans le mois précédant l'enquête. Le nombre moyen de journées d'absence était plus élevé qu'en RDC (4 jours au Niger contre 2,6 jours en RDC sur le mois précédent). Au Niger, la santé était la principale raison d'absence (pour plus de 80% des absences).

Sur le plan de l'environnement scolaire, la plupart des enfants ont fait part de fréquents comportements positifs de la part des enseignants. Cependant, en RDC, 36% des enfants ont dit qu'ils n'avaient jamais reçu d'aide de la part des enseignants quand ils étaient tristes. La situation est assez inversée au Niger, où plus de 85% des élèves reconnaissent que les enseignants les aident. Au Niger, l'utilisation des châtiments corporels semble moins courante qu'en RDC (30% des enfants ont indiqué que l'utilisation des châtiments corporels était courante, contre 58% en RDC). La forme la plus répandue de punition dans les deux pays était de les faire s'agenouiller et rester dans cette position pendant de longues périodes. Les filles étaient plus susceptibles d'avoir pour punition du travail à la maison ou chez le professeur. Mais cette forme de punition était rare.

Sur le plan de la sécurité, la plupart des élèves ont décrit l'école comme un environnement sûr. Les enseignants ont été identifiés par les élèves comme les éléments apportant protection dans les deux pays. Cependant, il y a eu des inquiétudes concernant les violences vécues à l'école. Ces inquiétudes ont trouvé échos chez les enseignants (45% des enseignants en RDC et 36% au Niger), qui ont dit que les filles ne déclarent pas les incidents violents. Un cinquième des élèves en RDC n'est pas d'accord pour dire que l'école a pris des

mesures immédiates suite à une déclaration de violence faite par un élève. Cela coïncide avec les déclarations des enseignants en RDC qui, pour 18%, avaient la même impression.

Les enfants ont passé les tests d'évaluation des compétences fondamentales en lecture et en mathématiques (Early Grade Reading Assessment (EGRA) in French and Early Grade Maths Assessment (EGMA)). En RDC, on observe une différence significative selon le genre dans les moyennes des deux tests, avec des résultats inférieurs pour les filles. Un tel écart d'apprentissage n'apparaît pas au Niger. De manière générale, les enfants au Niger ont eu de meilleurs résultats que ceux de la RDC. En RDC, 9% des enfants n'ont pas réussi à identifier un seul phonème. Ce pourcentage est quadruplé pour atteindre 45% pour la lecture de mots ; quintuplé pour la lecture d'extraits à l'oral ; et pour la compréhension, 82% des enfants ont donné des réponses incorrectes à toutes les questions. Au Niger, 2% des enfants ont été incapables de lire une lettre et 62% des étudiants ont eu 0 à l'exercice de compréhension de texte.

Dans les deux pays, les enfants ont eu de meilleurs résultats pour l'EGMA que pour l'EGRA, la plupart des enfants ayant de bons résultats aux exercices d'identification des chiffres et de discrimination quantitative. La partie de l'EGMA ayant produit les pires résultats porte sur les soustractions, pour lesquelles 35% des élèves de RDC et 18% des élèves au Niger n'ont trouvé aucune bonne réponse.

L'étude portait aussi sur des activités mettant en œuvre la persévérance et l'empathie chez les enfants. Ces activités ont été adaptées à partir du test d'acquisition des compétences fondamentales liées à l'apprentissage social et émotionnel chez les enfants de Save the Children (Save The Children's International Social and Emotional Learning Assessment). Pour l'activité de persévérance, les enfants devaient compléter trois activités de graphisme en utilisant leur main non dominante. En RDC, en moyenne, seulement un quart de l'échantillon a tenté de réaliser les trois dessins, avec des scores légèrement plus élevés pour les garçons que pour les filles. Au Niger, près de la moitié des garçons et des filles ont tenté les trois dessins. Pour le test d'empathie, les enfants devaient dire quelle serait leur réaction dans cinq situations. Un score plus élevé représentant une plus grande empathie. En moyenne, le score en RDC était de 3,8 sur 5 sans différence significative selon le genre. Au Niger, le score était de 3,9 avec de meilleurs scores chez les filles que chez les garçons.

Le rapport se termine par une présentation des principaux axes de recherches futures identifiés par l'équipe de recherche en RDC. En premier lieu, une analyse plus précise de la question de l'homogénéisation ethnique et de la ségrégation

dans les écoles. L'intégration de cette dimension nous permettrait d'avoir une meilleure compréhension de la position des enseignants dans des contextes sociaux polarisés, où cette polarisation s'exprime selon les appartenances identitaires. Deuxièmement, nous étudions la possible intégration d'une analyse de la 'gratuité', politique phare du gouvernement de la RDC en ce qui concerne l'éducation, mise en place à l'automne 2019. Malgré les interrogations sur la capacité du gouvernement congolais à mener cette politique de gratuité, elle peut potentiellement induire une reconfiguration en profondeur du secteur de l'éducation en RDC, mais aussi des relations entre enseignants et parents. De plus, sachant que, dans les zones de conflit de Uvira et Fizi, les violences s'infiltrèrent au sein de l'école et des relations sociales, il serait intéressant d'incorporer à l'étude l'analyse des conséquences de la politique de gratuité sur les dynamiques de violence.

Contents

Remerciements	17
Liste de Acronymes	18
1. Introduction	19
1.1 Fondements de l'étude	19
1.1.1 Fondements du projet	19
1.1.2 Fondements académiques	21
1.2 Objectifs du rapport initial	22
2. Méthodologie de l'étude initiale	25
2.1 Méthodologie quantitative	25
2.1.1 Stratégie d'échantillonnage	25
2.1.2 Distribution de l'échantillon suite à la collecte des données	28
2.2 Méthodologie pour la composante qualitative	36
2.3 Evaluation éthique	37
3. Les écoles BRICE en RDC (province du Sud-Kivu) et au Niger (régions de Diffa et de Zinder)	39
4. Qualité de l'enseignement et bien-être des enseignants	44
4.1 Caractéristiques socio-économiques	44
4.2 Qualifications et expérience	45
4.3 Exigences du métier et sentiment de satisfaction	47
4.4 Pédagogie	53

4.5	Créer un environnement scolaire sécurisé et sécurisant pour les élèves : point de vue et actions des enseignants	58
4.6	Problématiques pédagogiques	66
4.7	Exposition des enseignants à la violence et bien-être	68
4.8	Comprendre les violences contre les enseignants: réflexions à l'issue de l'étude qualitative	72
4.8.1	Kidnappings et rançons	72
4.8.2	Identité and Ethnicité	75
4.8.3	Violence, résultats et frais de scolarité	76
4.8.4	Gouvernance des enseignants	77
4.9	Contextualiser l'impact des TPD et ILET sur les enseignants	78
4.9.1	Connaissance du projet	79
4.9.2	Développement professionnel des enseignants	79
4.9.3	Education tenant compte des conflits	80
5.	Apprentissages et bien-être des élèves	82
5.1	Caractéristiques socio-économiques	82
5.2	Participation à l'éducation	84
5.3	Evaluation des apprentissages	86
5.4	Compétences non-cognitive	89
5.5	Environnement scolaire sûr et sécurisant	94
6.	Prochaines étapes : axes potentiels pour les futures recherches en RDC	103
6.1	L'homogénéisation ethnique des écoles	104
6.2	Gratuité	105
	Références bibliographiques	107

Figures

Figure 1: Historique des attaques violentes dans les écoles dans le Sud-Kivu, par année	41
Figure 2: Entité assurant la sécurité à l'école – RDC	42
Figure 3: Entité assurant la sécurité à l'école - Niger	43
Figure 4: Sources des salaires des enseignants – RDC	49
Figure 5: Raisons de choisir l'enseignement comme profession – RDC	51
Figure 6: Raisons de choisir l'enseignement comme profession – Niger	51
Figure 7: Point de vue sur la sécurité à l'école - RDC	60
Figure 8: Point de vue sur la sécurité à l'école – Niger	61
Figure 9: Point de vue sur le rôle des femmes dans la société – RDC	62
Figure 10: Point de vue sur le rôle des femmes dans la société – Niger	63
Figure 11: Point de vue sur les discriminations en classe – RDC	64
Figure 12: Point de vue sur les discriminations en classe - Niger	65
Figure 13: Exposition des enseignants à la violence, par année au Sud-Kivu, RDC	69
Figure 14: Distribution du score PCL chez les enseignants en RDC	71
Figure 15: Distribution du score PCL chez les enseignants au Niger	71
Figure 16: Raisons de l'absentéisme en RDC	85
Figure 17: Raisons de l'absentéisme au Niger	86
Figure 18: Résultats de persévérance par genre en RDC	91
Figure 19: Résultats de persévérance par genre au Niger	91
Figure 20: Résultats pour l'empathie selon le genre, en RDC	93
Figure 21: Résultats pour l'empathie selon le genre, au Niger	93
Figure 22: Point de vue des élèves sur l'environnement scolaire – RDC	94
Figure 23: Point de vue des élèves sur l'environnement scolaire - Niger	95
Figure 24: Point de vue des élèves sur les punitions - RDC	96
Figure 25: Point de vue des élèves sur les punitions – Niger	96
Figure 26: Point de vue des élèves sur la sécurité à l'école – RDC	98
Figure 27: Point de vue des élèves sur la sécurité à l'école – Niger	99
Figure 28: Compétence des élèves face aux conflits à l'école – RDC	100
Figure 29: Compétence des élèves dans la gestion des conflits à l'école - Niger	100
Figure 30: Connaissances des élèves en matière de gestion des conflits au sein de l'école, d'après les enseignants, en RDC	101
Figure 31: Connaissances des élèves en matière de gestion des conflits au sein de l'école, d'après les enseignants, au Niger	102

Tableaux

Tableau 1: Dimensions des recherches	23
Tableau 2: Enseignants évalués par rapport à la population d'enseignants	28
Tableau 3: Enseignants de l'échantillon par genre versus la population d'enseignants	29
Tableau 4: Enseignants échantillonnés par année	30
Tableau 5: Enfants de 3 ^{ème} année/CE1 de l'échantillon comparés à la population d'enfants	30
Tableau 6: Enfants de 3 ^{ème} année/CE1 de l'échantillon répartis par genre	31
Tableau 7: Enfants de RDC (3 ^{ème} année/CE1) présentant des limitations fonctionnelles quand le seuil utilisé est 'quelques difficultés'	32
Tableau 8: Enfants du Niger (4 ^{ème} année/CE2) présentant des limitations fonctionnelles quand le seuil utilisé est 'quelques difficultés'	33
Tableau 9: Enfants de RDC (3 ^{ème} année/CE1) présentant des limitations fonctionnelles quand le seuil utilisé est 'beaucoup de difficultés'	34
Tableau 10: Enfants du Niger (4 ^{ème} année/CE2) présentant des limitations fonctionnelles quand le seuil utilisé est 'beaucoup de difficultés'	35
Tableau 11: Caractéristiques initiales des écoles	40
Tableau 12: Informations sur les enseignants	45
Tableau 13: Expérience de formation	46
Tableau 14: Investissement personnel et absentéisme	48
Tableau 15: Satisfaction professionnelle perçue	53
Tableau 16: Enseignement et pratiques pédagogiques	54
Tableau 17: Activités pédagogiques de lecture/écriture	56
Tableau 18: Activités pratiquées pour encourager l'autonomie	58
Tableau 19: Point de vue sur les mesures disciplinaires	59
Tableau 20: Pratiques discriminatoires au sein de la classe	66
Tableau 21: Problématiques pédagogiques	67
Tableau 22: Types de foyers	82
Tableau 23: Caractéristiques des foyers des élèves	83
Tableau 24: Progression et âge	84
Tableau 25: Résultats EGRA par genre	87
Tableau 26: Résultats EGMA par genre	89
Tableau 27: Les punitions selon les élèves	97

Remerciements

Ce rapport a été préparé par l'Institute of Development Studies et l'*Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu* (ISP Bukavu), et traduit par Cyrielle Havard-Bourdaïs. Il fait partie du projet 'BRICE: Renforcement de la qualité de l'environnement d'apprentissage et des systèmes éducatifs en République Démocratique du Congo et au Niger', financé par la Direction Générale de la Coopération Internationale et du Développement (DG DEVCO) de la Commission Européenne.

Nous tenons à remercier les individus et communautés en République Démocratique du Congo et au Niger qui ont accepté de participer à cette étude.

Nous remercions Save the Children pour leurs commentaires sur des versions préliminaires de ce rapport. Nous remercions également Save the Children International, le bureau de Zinder, le Bureau de Niamey, le Bureau de Kinshasa et le bureau D'Uvira pour leur soutien pendant les collectes de données.

Les entretiens pour la composante quantitative de cette étude ont été effectués par Désiré Bazibuhe Cizungu, Mapenzi Maneno, Freddy Koleramungu Zabandira, Pacifique Nyabagaza, Simeon Lukeno Bikanaba, Eunice Efuto Usungu, Salomon Salumu Kombi, Onesphore Wangachumo, Bertin Muganuzza Nyamuhirwa, Nzogo Rehema, Olivier Kalimba, Dieudonné Manegabe Kenyerhera, Odile Faïda Bazuzi, Jeloue Muhasanya Lubunga, Irène Hamuli, Jean Mukengere Basengezi, Justine Cikwanine Masumbuko, Ibrahim Safari Nyandida, José Massini Nkuena, Bertin Buzigire Mufanzara, Abdourahamane Maman Ado, Aida Dakini Iro Moustapha, Souleymane Adamou Aichatou, Issa Arzika Bako, Adjï Mahamane Moctar, Allassane Yacouba, Ibrahim Issoufou Djigo, Ali Mahamed Said, Hadjia Fanna Kellou Koundou Ballama, Ada Laouali Boube, Balki Abdou Saley, Saratou Salifou Mairiga, Achirou El Maman Bawada, Adamou Abdou Issaka, Mahamane Almine Ali Abba, Waziri Ousmella Attari, Ado Haladou Mahaman Moctar, Maloum Mamadou Mado Arna, Elhadji Amadou N'gori Kabima, Moussa Elh Issoufou Assane, Bari Hachimou, Aichatou Harouna, Moutary Issoufou, Roukiatou Salifou Panga, Achitou Moussa Kada, Abdourahamane Ibrahim Ado, Issouf Yattara, Aboubacar Nana Nafissatou, Sani Babia Nana Aichatou, Ali Arbi Ramatoulaye, Souleymane Tahirou, Ari Beïdo. Nous les remercions pour leur excellent travail.

Liste de Acronymes

BRICE	Renforcement de la qualité de l'environnement d'apprentissage et des systèmes éducatifs en République Démocratique du Congo (Building Resilience in Conflict through Education)
DEVCO	Direction générale de la coopération internationale et du développement (DG DEVCO)
ECR	Essais contrôlés randomisés
EGMA	Évaluation des compétences fondamentales en mathématiques (Early Grade Maths Assessment)
EGRA	Évaluation des compétences fondamentales en lecture (Early Grade Reading Assessment)
ESRC	Economic and Social Research Council
FARDC	Forces armées de la RDC
IDS	Institute of Development Studies
IDP	Déplacés internes (Internally Displaced Persons)
ILET	Améliorer ensemble les environnements d'apprentissage (Improving Learning Environments Together)
ISELA	(Save the Children's) International Social and Emotional Learning Assessment
ISP Bukavu	Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu
ONG	Organisation Non-Gouvernementale
PCL	Questionnaire relatif au Syndrome de Stress Post-Traumatique (SSPT)
SERA	Suivi, Evaluation, Redevabilité, et Apprentissage (en Anglais MEAL: Monitoring, Evaluation, Accountability and Learning)
SSPT	Syndrome du Stress Post Traumatique
SCI	Save the Children International
SECOPE	Service de Contrôle et de la Paie des Enseignants
TPD	Teacher Professional development (Développement Professionnel des Enseignants)

1. Introduction

1.1 Fondements de l'étude

1.1.1 Fondements du projet

Ce rapport porte sur deux pays soumis à de violents conflits : la République démocratique du Congo (RDC) et la République du Niger.

Malgré les violences continues de ces 30 dernières années, le secteur de l'éducation en RDC est resté actif dans les provinces des zones de conflit, mais plusieurs facteurs empêchent les élèves de recevoir une éducation de qualité. Les 'facteurs relevant de l'offre' affectent l'éducation à l'échelle du pays, incluant notamment le manque de financements chronique du secteur de l'éducation (De Herdt and Titeca 2016) qui est souvent exacerbé dans les provinces touchées par les conflits armés. Il s'agit aussi de facteurs spécifiques à ces provinces, tels que la destruction des infrastructures scolaires ou la prise pour cible du personnel enseignant par des factions armées de manière délibérée (Brandt 2017; 2019). Les 'facteurs relevant de la demande' sont également nombreux, car les facteurs économiques, sociaux et politiques entravant l'accès à l'éducation sont souvent amplifiés dans les zones de conflit, et les facteurs liés directement aux conflits tels que les déplacements à courts ou longs termes, l'insécurité, la militarisation et le développement d'industries exploitant les enfants, augmentent les barrières à l'éducation des enfants.

Le système d'éducation nigérian fait face à une diversité de problématiques. Tout d'abord, deux conflits armés régionaux² ont pris de l'ampleur entre 2017 et 2019, entraînant une augmentation des fermetures d'écoles (UNICEF 2019a, 3). Deuxièmement, l'expansion drastique du système éducatif en vue d'absorber l'augmentation de la demande éducative d'une population très jeune (la moitié des nigériens ont moins de 18 ans) entraîne de sévères tensions dans le système. L'exclusion scolaire reste significative "avec une estimation de 38% des enfants dans le primaire et 70% des adolescents en âge d'aller au collège, non scolarisés" (UNICEF 2019b). Cette exclusion concerne majoritairement les filles, les enfants dans les zones rurales marginalisées et les enfants dans les foyers les plus pauvres (ibid.). Trois quart des filles au Niger sont mariées avant d'avoir 18 ans, et une adolescente sur trois (entre 15 et 19 ans) est enceinte ou a déjà accouché (UNICEF 2019b). Troisièmement, la grande majorité des enfants scolarisés n'apprennent pas correctement la lecture et les mathématiques (UNICEF 2019b), notamment à cause du manque de qualité et de temps consacré à la formation des enseignants. Quatrièmement, il persiste

² Dans le triangle frontalier entre le Burkina Faso, Mali and Niger, ainsi que dans la région du Lac Tchad.

des problématiques de gouvernance éducative. La plupart des écoles au Niger sont publiques et laïques, les écoles franco-arabes accueillent environ 360 000 enfants (Lozneau and Humeau 2014, 8–9), et il n'y a pas de chiffres fiables concernant les écoles coraniques et les médersas arabo-musulmanes non reconnues. La plus grande part du budget de l'éducation passe dans les salaires des enseignants. Depuis 1998, la plupart des enseignants ont un statut d'enseignant contractuel, ce qui entraîne une diminution des salaires moyens mais ne solutionne pas les problématiques de qualité et de fiabilité (Cummings *et al.* 2016, 4; De Sardan, Bako and Harouna 2018; Bourdon, Frölich and Michaelowa 2007). Malgré la décentralisation, les acteurs locaux (directeurs et parents) ont peu de poids sur les processus de prise de décision (Körling 2010; World Bank 2014, 5).

Dans ce contexte, le projet BRICE, financé par l'Union européenne et mis en œuvre par *Save the Children* au Niger et en RDC, cherche à fournir une éducation de qualité dans certaines zones fragiles et affectées par des crises. Concentré sur les écoles primaires et secondaires, le projet est mené à bien en s'appuyant sur certains mécanismes : augmenter l'accès à un environnement scolaire sûr qui encourage l'épanouissement physique, émotionnel et social des filles et des garçons, améliorer la qualité d'enseignement et les résultats scolaires, renforcer la résilience des communautés et des institutions autour de l'école, améliorer les mécanismes de protection des mineurs, augmenter la prise en compte des conflits dans l'éducation dans les zones ciblées et dans les structures de l'éducation au niveau régional et national, et développer une approche factuelle pour forger les politiques et les actions (DEVCO TOC 2018; DEVCO Logframe 2018).

Le projet offre diverses interventions participatives prenant en compte les conflits afin de renforcer le Développement Professionnel des Enseignants (TPD) et de mesurer et intégrer les besoins de la communauté en matière d'environnements scolaires de qualité – via le protocole 'Améliorer ensemble les environnements d'apprentissage' (ILET).³ Afin de renforcer les politiques et les pratiques fondées sur les données objectives, le projet BRICE comporte une composante recherche, menée par l'*Institute of Development Studies*, en partenariat avec l'Institut supérieur pédagogique de Bukavu (ISP Bukavu) en RDC.⁴ Ces recherches ont pour but de mieux comprendre les besoins, les modalités d'accès et la qualité de l'enseignement dans les contextes affectés par les

³ Le projet offre également d'autres interventions comme le Community Action Cycle et la Conflict Sensitive Education. Cependant, ces interventions ont été déployées simultanément dans toutes les écoles. Pour ce format de recherche, nous nous concentrons sur le TPD et ILET car ces interventions ont été appliquées de façon échelonnée ce qui nous donne un contrôle approprié pour la comparaison avec les écoles traitement, nous permettant ainsi d'établir de façon robuste l'impact de ces interventions.

⁴ A la date de soumission de ce rapport, aucun contrat n'est encore passé avec le partenaire pour le Niger.

conflits, en se concentrant plus précisément sur les enseignants. Parmi les interventions implémentées par *Save the Children* en RDC et au Niger, cette étude se concentre sur le protocole ILET et le TPD.

1.1.2 Fondements académiques

Cette étude utilise une approche combinant les méthodes quantitatives et qualitatives afin d'évaluer et d'analyser l'impact du -TPD et d'ILET, dans l'idée d'informer les processus de conception des interventions, les programmations et les politiques d'éducation dans les contextes fragiles et affectés par les conflits de manière plus large. L'objectif ultime de cette étude est de comprendre comment le secteur scolaire primaire et secondaire fonctionne dans des contextes fragiles et affectés par les conflits, en se penchant plus particulièrement sur le rôle des enseignants. Les recherches traitant de ce qui fonctionne en terme d'éducation dans les situations d'urgence restent rares (Burde *et al.* 2015; Burde, Lahmann and Thompson 2019). Le format de cette étude est adapté à la complexité de l'enseignement dans les contextes des zones de conflit. L'étude quantitative nous permet d'approfondir les dernières connaissances sur le bien-être des étudiants et des enseignants (Wolf, Torrente, McCoy, *et al.* 2015; Wolf, Torrente, Frisoli, *et al.* 2015; Torrente *et al.* 2015; Starkey 2016). Les méthodes qualitatives tenant compte des connaissances historiques permettent une étude approfondie des éléments tels que l'exposition des enseignants à la violence et aux identités multiples au sein des conflits violents (Lopes Cardozo and Shah 2016; Wilson 2001; GCPEA 2018).⁵ Les questions de recherche spécifiques sont:

- Question de recherche 1: étudier si et comment l'exposition et la confrontation aux violences influencent la qualité d'enseignement et le bien-être des enseignants dans les contextes fragiles et affectés par les conflits.
- Question de recherche 2: évaluer l'impact du TPD et du protocole ILET sur la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants dans les contextes fragiles.
- Question de recherche 3: étudier comment la qualité d'enseignement et le bien-être des enseignants influencent les développements cognitifs et non-cognitifs des enfants dans les pays en zone de conflit.
- Question de recherche 4: analyser comment les connaissances acquises par les enseignants dans les contextes affectés par les conflits peuvent être utilisées de manière efficace dans les politiques et la programmation.

⁵ Merci de consulter le document de conception des recherches pour une bibliographie plus détaillée reliant l'étude aux débats actuels (Justino *et al.* 2019).

En répondant à ces questions, le projet contribuera de manière importante au niveau académique comme au niveau des politiques et programmes d'éducation. Tout d'abord, il contribuera à mieux comprendre comment la qualité de l'enseignement et le bien-être sont influencés par la violence, le conflit et l'insécurité de l'environnement. Deuxièmement, il mesurera l'impact de deux interventions qui visent à améliorer l'environnement éducatif dans les écoles et qui fournissent formation professionnelle et support aux enseignants travaillant dans des environnements fragiles. Troisièmement, il tentera de définir le lien entre la qualité de l'enseignement et les développements cognitifs et non-cognitifs des élèves. L'objectif est de souligner le rôle central des enseignants dans le secteur éducatif et de placer leurs conditions de travail au cœur du débat politique. Quatrièmement, il va apporter aux politiques d'éducation et à la programmation des informations sur comment améliorer efficacement la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants dans les pays fragiles et affectés par les conflits et sur comment mieux intégrer leurs connaissances des situations de conflit à la programmation.

1.2 Objectifs du rapport initial

Les questions de recherche décrites ci-dessus nous fournissent une direction globale et le rapport initial décrit chaque dimension qui répondra ultérieurement à chacune de ces questions. Les trois dimensions centrales à nos questions de recherches sont le conflit, la qualité d'enseignement et le bien-être des enseignants, et les acquisitions des élèves et leur bien-être. Le tableau ci-dessous présente les indicateurs utilisés pour mesurer ces trois dimensions.

Le rapport sur la conception du projet de recherche (Justino *et al*, 2019) détaille les définitions et les mesures de chacune des dimensions que nous résumons ici. Nous mesurons la qualité d'enseignement de différentes façons. Tandis que l'expérience, les qualifications et la formation continue des enseignants constituent d'importants facteurs de prédiction de la qualité d'enseignement, nous évaluons également les pratiques pédagogiques en classe, en se concentrant spécifiquement sur les activités visant l'acquisition de compétences fondamentales en lecture et écriture qui sont à la base des interventions pour le TPD. Nous y ajoutons des questions portant sur la valeur intrinsèque donnée par les enseignants à leur profession (raisons les ayant poussés à devenir enseignants). De plus, nous mesurons les convictions des enseignants, en se concentrant sur les rôles des hommes et des femmes, et sur l'importance de fournir un environnement éducatif sûr, car ce sont là deux indicateurs clés dans les zones fragiles.

Le bien-être des enseignants est mesuré à travers la satisfaction que les enseignants tirent de leur travail et par des questions portant sur les difficultés qu'ils rencontrent. Comme le projet est mené dans des zones fragiles et

affectées par des conflits, nous nous penchons plus particulièrement sur le vécu des enseignants en matière de violences et des traumatismes associés (Syndrome de Stress Post-Traumatique - SSPT).

L'apprentissage des élèves est mesuré via les tests EGRA et EGMA réalisés en français. Le bien-être des élèves est mesuré à travers leur motivation interne (persévérance et ambition) et leur conscience sociale (empathie). A cela s'ajoute une étude des facteurs 'favorisants', en particulier un environnement scolaire sûr et stimulant—l'accès au soutien et aux informations en lien avec les risques inhérents au conflit, et la prévalence de comportements positifs et encourageants au sein de l'école.

Tableau 1: Dimensions des recherches

Questions secondaires abordées dans le rapport initial	Contribution aux questions de recherche
a) Atteindre les objectifs pédagogiques dans les contextes de conflit	
Quel est le vécu des écoles en tant que cibles d'évènements violents et de groupes armés ?	(i), (ii), (iii), (iv)
b) Qualité d'enseignement et bien-être	
Quelles sont, initialement, les caractéristiques et expériences des enseignants ?	(i), (ii), (iii)
Quels sont, initialement, la satisfaction au travail et les problèmes rencontrés par les enseignants ?	(i), (ii), (iii)
Quelles sont, initialement, les méthodes pédagogiques utilisées en classe ?	(i), (ii), (iii)
Quels sont, initialement, les connaissances et perceptions des enseignants en matière de création d'un environnement scolaire sécurisant ?	(i), (ii), (iii)
Quel est le vécu des enseignants en tant que cibles d'évènements violents et victimes de traumatismes ?	(i), (ii), (iii), (iv)
c) Apprentissages et bien-être des élèves	
Quels sont, initialement, les acquis éducatifs des élèves – lecture/écriture et calcul ?	(iii)
Quels sont, initialement, les acquis non cognitifs des élèves – persévérance et empathie ?	(iii)
Quels sont, initialement, le vécu et la perception des étudiants en matière d'environnement scolaire sécurisant ?	(iii)

Le genre (masculin/féminin) est une dimension clé dans la façon dont élèves et enseignants vivent l'éducation, et un point central du projet éducatif BRICE. Même si le genre n'est pas un élément central des questions de recherches, il

représente un thème transversal au sein de l'étude. Dans ce rapport, nous présentons les données désagrégées par genre lorsque c'est statistiquement significatif ou que cela s'avère pertinent pour certaines sections. Néanmoins, afin de ne pas trop surcharger le rapport, vous trouverez en annexe 5 les résultats ventilés par genre pour lesquels cette décomposition ne présente pas de biais statistique significatif ou n'est pas directement pertinente.

Cette version du rapport initial se concentre sur les résultats obtenus lors du travail de terrain quantitatif et qualitatif réalisé en RDC en 2019 en partenariat avec l'ISP Bukavu, et du travail de terrain quantitatif conduit au Niger en 2019 en partenariat avec l'équipe de *Save the Children SERA*. Le projet subit des délais importants au Niger, où le partenaire contractuel s'est retiré du projet. Par conséquent, la partie qualitative de l'étude n'a pas encore eu lieu au Niger. L'IDS et *Save the Children* sont en cours d'identification et de sélection d'un nouveau partenaire et le travail qualitatif sur le terrain au Niger est prévu pour l'été-automne 2020.

2. Méthodologie de l'étude initiale

2.1 Méthodologie quantitative

La collecte des données quantitatives pour le rapport initial a eu lieu en avril et mai 2019 en RDC, et en novembre et décembre 2019 au Niger. Les instruments d'enquête ont été développés durant les mois précédant la collecte de données et partagés avec l'équipe du projet BRICE de *Save the Children* et le partenaire national : l'ISP de Bukavu (RDC) et l'équipe MEAL de *Save the Children* (Niger). L'ensemble des instruments de l'enquête sont fournis en annexe 1A pour la RDC et annexe 1B pour le Niger.

2.1.1 Stratégie d'échantillonnage

En RDC, nous avons enquêté dans 55 écoles sélectionnées par *Save the Children* pour la mise en œuvre des interventions sur les territoires de Uvira et Fizi. Au Niger, 72 écoles situées dans les régions de Diffa et Zinder ont été choisies par *Save the Children*. Ces écoles n'ont pas été sélectionnées au hasard ou pour être représentatives au niveau national. *Save the Children* a utilisé les critères suivants pour sélectionner les écoles en RDC:

- Ecole viable
- Ecole dans une zone sûre
- Accessibilité
- Proximité d'écoles pour la formation des enseignants
- Equité entre les systèmes de gestion dans la zone géographique
- Pas une école privée
- Ecole ne recevant pas le même programme d'interventions que ceux préparés par DEVCO
- Zone couverte par la téléphonie mobile
- Terrain et bâtiments de l'école bénéficiant d'infrastructure et de l'accès à l'eau
- Communauté et direction d'établissement dynamique et structure périscolaire (association de parents et comité de direction existants)
- Ecole implantée dans une zone où *Save the Children International* met en œuvre d'autres interventions

Une approche échelonnée de randomisation par groupes a été choisie comme modèle de recherche. Les écoles ont été divisées en groupes géographiques

basés sur la proximité. Ces groupes géographiques ont été ensuite répartis de façon aléatoire en trois groupes – pilote, groupe 1 et groupe 2. Par conséquent, les interventions de TPD et ILET auront lieu à des périodes différentes dans les établissements sélectionnés dans leur zone géographique (les regroupements sont faits au niveau du groupement en RDC et au niveau communal au Niger). Dans cette approche, nous comparons les écoles du groupe 1 qui reçoivent les interventions aux écoles du groupe 2 qui n'en reçoivent pas, ce qui nous permet d'attribuer tout changement de la qualité d'enseignement ou du bien-être ou encore des acquisitions des élèves, aux interventions.

Les écoles sélectionnées ont été divisées en trois groupes ou phases (cf figure 1):

- La première année des interventions (de septembre/octobre 2018 à mai/juin 2019), six écoles en RDC et 10 écoles au Niger (écoles pilotes);
- 20 écoles supplémentaires en RDC et 35 écoles au Niger sont visées par les interventions au cours de la deuxième année (entre septembre/octobre 2019 et mai/juin 2020) (écoles du groupe 1);
- Dans la dernière année des interventions (entre septembre/octobre 2020 et mai/juin 2021), les 29 écoles restantes en RDC et 37 au Niger formeront le dernier groupe d'écoles bénéficiaires (écoles du groupe 2).

Les calculs de la puissance statistique (prenant en compte un taux d'attrition de 25% en RDC⁶) et les contraintes budgétaires ont déterminé le nombre total d'enseignants à évaluer.⁷ En RDC, nous nous sommes entretenus avec en moyenne 15 enseignants par école. Au Niger, la taille de l'échantillon était en moyenne de 10 enseignants par école. Dans chaque école, nous avons évalué un échantillon d'enseignants, classés par genre. Dans les écoles où le nombre d'enseignants était inférieur à la moyenne nationale globale (15 en RDC et 10 au Niger), nous avons évalué tous les enseignants. Dans les autres écoles, où le nombre d'enseignants disponibles était plus grand que le nombre moyen souhaité, nous avons d'abord évalué les enseignants de 3^{ème} année d'école primaire/CE1 (RDC) et de CE2/quatrième année d'école primaire (Niger). Si le nombre escompté d'enseignants et d'enseignantes n'était pas atteint, ensuite venaient les enseignants de première et de deuxième année/CI et CP de primaire en RDC (et CE1/3^{ème} année au Niger) et enfin, les enseignants de cinquième et sixième année de primaire/CM1 et CM2(et quatrième année/CE2 en RDC).⁸

⁶ Le taux d'attrition n'a pas pu être déterminé pour le Niger, car le nombre moyen d'enseignants nécessaires était de 13 par école hors 93% des écoles au Niger ont moins de 13 enseignants.

⁷ Merci de lire le Rapport de conception des recherches pour les détails sur les calculs de puissance et suppositions (Justino *et al.* 2019).

⁸ Par exemple, dans une école à Uvira, 9 enseignants (hommes) et 6 enseignantes (femmes) devaient être sélectionnées au hasard. S'il y avait 5 enseignants de 3^{ème} année/CE1 (4 hommes et 1 femme)

A Uvira (le territoire de RDC où la collecte des données de base a commencé), le nombre d'enseignants d'école primaire disponibles dans certaines écoles était plus bas que le nombre fourni par *Save the Children*. Par conséquent, bien que notre échantillon d'enseignants escompté était de 825, le nombre final est de 822. L'annexe 2 fournit une vision détaillée de la collecte de données et des procédures qualité suivies.

Au Niger, nous n'avons pas collecté les données dans les 10 écoles pilotes à cause de contraintes de temps. La décision d'implémenter la collecte des données a été reportée d'octobre à novembre 2019 à cause d'un retard dans les procédures d'autorisation. Cela n'a laissé que peu de temps pour collecter les données dans les 72 écoles ciblées avant les vacances de décembre. L'échantillon total au Niger était de 609 enseignants répartis dans les 72 écoles des groupes 1 et 2. La plupart des écoles étaient petites et employaient moins de 10 enseignants.

Les nombres d'enfants évalués, de 3^{ème} année de primaire/CE1 en RDC et de CE2/quatrième année au Niger, ont été scellés par les calculs de puissance (avec 30% d'attrition) et les contraintes budgétaires. Les enfants de l'échantillon ont été sélectionnés au hasard et classés par genre dans toutes les écoles. Nous n'avons pas été en mesure d'obtenir un échantillon qui soit proportionnel au nombre d'étudiants dans chaque niveau (3^{ème} année en RDC et CE2 au Niger) dans toutes les écoles car cette information n'était pas disponible. De ce fait, le nombre visé d'étudiants par école a été fixé à 13 en RDC (avec un total de 715 dans 55 écoles) et à 10 au Niger (avec un total de 709 dans 70 écoles).

Bien qu'il y ait 72 écoles de groupes 1 et 2 au Niger, pour deux écoles ("Mai Kazagui" et "Mal Entendants") les enfants n'ont pas été évalués. Dans la première école, il n'y avait pas de CE2. La seconde école s'occupait exclusivement d'enfants malentendants et les enquêteurs n'étaient pas formés pour évaluer ces enfants.

En arrivant à une école, on demandait tout d'abord aux chercheurs enquêteurs de créer une liste des enfants dans ces classes en relevant leur genre et leur classe. Deux classes de 3^{ème} année de primaire en RDC et deux classes de 4^{ème} année/CE2 au Niger étaient sélectionnées au hasard. Puis un nombre égal de garçons et de filles était sélectionné au hasard au sein de ces deux classes en RDC et au Niger.

et un directeur (homme), il restait 4 enseignants (hommes) (9- (4 + 1 directeur)) et 5 enseignantes (femmes) (6-1) à sélectionner au hasard parmi les 1^{ère} et 2^{ème} année/CI et CP (puis parmi les enseignants de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} années / CE2-CM1 et CM2 si le nombre d'enseignants à échantillonner n'était pas atteint).

2.1.2 Distribution de l'échantillon suite à la collecte des données

Vous trouverez ci-dessous la distribution des enseignants et des élèves dans notre échantillon de recherche. Les tableaux sont présentés selon trois cohortes en RDC – pilote (ayant reçu les interventions TPD et ILET⁹ au cours de l'année scolaire 2018-2019), groupe 1 (ayant reçu les interventions au cours de l'année scolaire 2019-2020), groupe 2 (recevra les interventions au cours de l'année scolaire 2020-2021). Pour le Niger, cependant, les données ont été collectées uniquement dans les écoles des groupes 1 et 2. Les écoles pilotes n'ont pas été incluses pour les raisons précédemment mentionnées.

Le tableau 2 présente les enseignants d'écoles primaires évalués, comparés à la population d'enseignants dans les écoles visitées. En RDC, nous avons évalué 822 enseignants parmi les 876 enseignants d'écoles primaires disponibles, soit 94% de la population d'enseignants dans les écoles BRICE. Au Niger, 609 enseignants sur 739 ont été évalués, soit 82% des enseignants dans ces écoles.

Tableau 2: Enseignants évalués par rapport à la population d'enseignants

		RDC			Niger		
		Uvira	Fizi	Total	Diffa	Zinder	Total
Pilote	Population	34	38	72			
	Echantillon	32 (94%)	38 (100%)	70 (97%)			
Groupe 1	Population	257	130	387	203	203	406
	Echantillon	251 (98%)	106 (82%)	357 (92%)	138 (68%)	159 (78%)	297 (73%)
Groupe 2	Population	159	258	417	77	257	334
	Echantillon	151 (94%)	244 (95%)	395 (95%)	55 (71%)	257 (100%)	312 (93%)
Total	Population	450	426	876	280	460	740
	Echantillon	434 (96%)	388 (91%)	822 (94%)	193 (69%)	416 (90%)	609 (82%)

Note : le pourcentage entre parenthèses exprime la taille de l'échantillon en pourcentage de la population

Le tableau 3 présente la distribution des enseignants évalués selon leur genre. Dans notre méthodologie, nous avons suivi une méthode randomisée proportionnelle stratifiée par genre. Tout d'abord, nous voyons qu'il y a plus d'enseignants masculins que de féminins dans les écoles de RDC. 71% des enseignants sont masculins soit environ 2,6 enseignants masculins pour une enseignante. Cette distribution est comparable pour les écoles des deux

⁹ Les interventions font référence à ILET et TPD, car seules ces deux parties du programme étaient randomisées de façon échelonnée.

groupes 1 et 2. Deuxièmement, comme nous avons suivi une méthode d'échantillonnage proportionnel, nous avons été en mesure de répliquer cette distribution dans nos échantillons. 72% de nos enseignants évalués sont des hommes, en proportion équivalente à celle de la population.

Il y a plus de femmes que d'hommes enseignants dans les écoles au Niger. Comme pour la RDC, les proportions dans les échantillons reproduisent celles de la population globale.

Tableau 3: Enseignants de l'échantillon par genre versus la population d'enseignants

		RDC			Niger		
		Homme	Femme	Ratio homme/femme	Homme	Femme	Ratio homme/femme
Pilote	Population	58	16	3.63			
	Echantillon	56	14	4.00			
Groupe 1	Population	276	111	2.49	56	350	0.16
	Echantillon	252	105	2.40	35	262	0.13
Groupe 2	Population	293	124	2.36	53	281	0.19
	Echantillon	283	112	2.53	46	266	0.17
Total	Population	625	251	2.49	109	631	0.17
	Echantillon	591	231	2.56	81	528	0.15

Dans le tableau 4 ci-dessous, vous trouverez la distribution des enseignants de l'échantillon selon leur niveau de classe. Comme mentionné précédemment, notre méthodologie d'échantillonnage n'est pas représentative par classe. Nous avons volontairement sélectionné, par ordre de priorité, des enseignants de 3^{ème} année/CE1 en RDC et de 4^{ème} année/CE2 au Niger, puis les classes plus petites et enfin les classes plus élevées. En RDC, 17% de nos enseignants sont en 3^{ème} année/CE1 et, au Niger, 19% sont en 4^{ème} année/CE2.

Le tableau 5 présente les élèves de 3^{ème} année/CE1 évalués en RDC comparés à la population de 3^{ème} année/CE1 des écoles visitées (et pareillement pour les 4^{ème} année/CE2 au Niger). Nous avons évalué 715 enfants en 3^{ème} année/CE1, soit 10% de la population totale d'enfants en 3^{ème} année/CE1 dans les écoles BRICE en RDC, et 709 enfants de 4^{ème} année/CE2, soit 16% de la population totale d'enfants dans les écoles BRICE au Niger.

Tableau 4: Enseignants échantillonnés par année

	RDC				Niger		
	Pilote	Groupe 1	Groupe 2	Total	Groupe 1	Groupe 2	Total
1ère année / CI	12	81	75	168	55	46	101
2ème année / CP	12	73	69	154	49	51	100
3ème année / CE1	13	67	63	143	48	49	97
4ème année / CE2	12	54	62	128	54	60	114
5ème année / CM1	10	43	59	112	44	52	96
6ème année / CM2	10	37	56	103	47	54	101
Directeurs*	1	2	11	14			

Note : la catégorie 'directeurs' n'inclut que les directeurs des écoles qui n'enseignent pas. Si un directeur d'école enseigne, il/elle est inclus dans les catégories par année 1-6. Au Niger, nous n'avons pas évalué les directeurs qui n'enseignaient pas.

Tableau 5: Enfants de 3^{ème} année/CE1 de l'échantillon comparés à la population d'enfants

		RDC			Niger		
		Uvira	Fizi	Total	Diffa	Zinder	Total
Pilote	Population	369	342	711			
	Echantillon	39 (11%)	39 (11%)	78 (11%)			
Groupe 1	Population	1892	1501	3393	928	1216	2144
	Echantillon	182 (10%)	78 (5%)	260 (8%)	143 (15%)	200 (16%)	343 (16%)
Groupe 2	Population	1175	2012	3187	376	1919	2295
	Echantillon	117 (10%)	260 (13%)	377 (12%)	60 (16%)	306 (16%)	366 (16%)
Total	Population	3436	3855	7291	1304	3135	4439
	Echantillon	338 (10%)	377 (10%)	715 (10%)	203 (16%)	506 (16%)	709 (16%)

Note : les pourcentages entre parenthèses expriment la taille de l'échantillon en pourcentage de la population.

Le tableau 6 présente l'échantillon d'enfants de 3^{ème} année/CE1 de l'étude, désagrégés par genre. En RDC tout comme au Niger, il y a une proportion légèrement plus importante de filles dans l'échantillon (53% en RDC et 52% au Niger).

Tableau 6: Enfants de 3^{ème} année/CE1 de l'échantillon répartis par genre

		Pilote	Groupe 1	Groupe 2	Total
Uvira	% filles	54%	54%	55%	54%
	Total élèves de 3 ^{ème} année/CE1	39	182	117	338
Fizi	% filles	49%	53%	53%	53%
	Total élèves de 3 ^{ème} année/CE1	39	78	260	377
Total DRC	% filles	51%	53%	54%	53%
	Total élèves de 3 ^{ème} année/CE1	78	260	377	715
Diffa	% filles		50%	50%	50%
	Total élèves de 3 ^{ème} année/CE1		143	60	203
Zinder	% filles		52%	53%	52%
	Total élèves de 3 ^{ème} année/CE1		200	306	506
Total Niger	% filles		51%	52%	52%
	Total élèves de 3 ^{ème} année/CE1		343	366	709

Note : trois écoles à Zinder, Niger étaient exclusivement réservées aux filles. Ceci pourrait expliquer le pourcentage de filles légèrement plus élevé à Zinder qu'à Diffa

Les tableaux 7 à 10 présentent les statistiques descriptives sur les limitations fonctionnelles au sein des étudiants de l'échantillon. Le questionnaire du Washington Group a été utilisé pour identifier les enfants avec des limitations fonctionnelles. Les questions étaient posées à l'enfant. Chaque question avait quatre catégories de réponse – 'pas de difficulté', 'quelques difficultés', 'beaucoup de difficultés' et 'ne peut pas du tout'. Le Washington Group pour les statistiques sur le handicap recommande d'utiliser 'beaucoup de difficultés' comme seuil déterminant les limitations fonctionnelles. Cependant, même en utilisant ce seuil, on doit rester vigilant car il a été démontré que ces questions peuvent générer des faux négatifs comme des faux positifs (ces derniers étant plus fréquents) (Miller *et al.* 2011). Les faux positifs correspondent à des réponses impliquant à tort que la personne a des limitations fonctionnelles. Miller *et al.* (2011) utilisent un échantillon transnational sur 15 pays répartis entre l'Amérique centrale, l'Amérique latine, l'Asie et l'Afrique et montrent que le biais le plus important porte sur les déclarations concernant la vision (difficulté à voir) et la cognition (difficulté à mémoriser ou à se concentrer).

Le choix du seuil est essentiel à l'évaluation de la prévalence d'un certain type de limitation fonctionnelle. Une étude au Vietnam a donné une prévalence des limitations fonctionnelles à 31,6% en utilisant 'quelques difficultés' comme seuil

pour l'ensemble des 6 fonctions, mais à 10% en utilisant 'beaucoup de difficultés' (Mont 2007). Par ailleurs, les interprétations des différents niveaux de difficultés (quelques versus beaucoup de) varient selon les pays et les groupes socio-économiques au sein des pays (Murray *et al.* 2001; Mont 2007). Il est important de tenir compte de ces faits lors de l'interprétation des résultats.

Les résultats de ces mesures sont présentés ci-dessous. Comme il est montré dans les tableaux 7 et 8, un tiers des enfants de notre échantillon sont présentés comme ayant des limitations fonctionnelles lorsque l'on utilise 'quelques difficultés' comme seuil. Les limitations les plus communément rapportées par les référents principaux des enfants sont la vision, la mobilité et la cognition. Bien que nous ne trouvions pas de différence selon le genre dans l'échantillon global en RDC, il y a bien un écart significatif selon le genre dans l'échantillon du groupe 2 pour lequel 42% des garçons et 33% des filles ont dit avoir des limitations fonctionnelles. Au Niger, il y a également un écart selon le genre dans l'échantillon du groupe 2 – avec 17% des garçons et 12% des filles ayant des limitations fonctionnelles (cette différence n'est cependant pas significative avec $p < 0,1$).

Tableau 7: Enfants de RDC (3ème année/CE1) présentant des limitations fonctionnelles quand le seuil utilisé est 'quelques difficultés'

	Pilote		Groupe 1		Groupe 2		Total	
	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon
Une ou plusieurs des limitations fonctionnelles ci-dessous	37.5%	39.5%	28.8%	29.7%	32.5%	41.9%	37.2%	31.7%
As-tu des difficultés à voir, même si tu portes des lunettes ?	2	1	19	12	14	15	35	28
As-tu des difficultés à entendre, même si tu utilises un appareil auditif ?	4	0	9	5	11	14	24	19
As-tu des difficultés à te souvenir ou à te concentrer ?	10	9	15	10	40	46	65	65
As-tu des difficultés à marcher ou à monter des marches ?	2	3	11	12	19	19	32	34

Tableau 7 (a continué)

	Pilote		Groupe 1		Groupe 2		Total	
	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon
As-tu des difficultés avec tes soins personnels, par exemple à te laver ou à t'habiller ?	1	4	1	3	5	3	7	10
En utilisant ta langue habituelle, as-tu des difficultés à communiquer, par exemple à comprendre ou à être compris ?	3	5	9	8	10	7	22	20
Taille de l'échantillon	40	38	139	121	203	174	382	333

Tableau 8: Enfants du Niger (4^{ème} année/CE2) présentant des limitations fonctionnelles quand le seuil utilisé est 'quelques difficultés'

	Groupe 1		Groupe 2		Total	
	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon
Une ou plusieurs des limitations fonctionnelles ci-dessous	9.71%	11.31%	12.50%	16.67%	14.04%	11.17%
As-tu des difficultés à voir, même si tu portes des lunettes ?	8	1	3	4	11	5
As-tu des difficultés à entendre, même si tu utilises un appareil auditif ?	6	0	5	3	11	3
As-tu des difficultés à te souvenir ou à te concentrer ?	8	15	8	21	16	36
As-tu des difficultés à marcher ou à monter des marches ?	2	6	8	4	10	10
As-tu des difficultés avec tes soins personnels, par exemple à te laver ou à t'habiller ?	1	0	0	1	1	1
En utilisant ta langue habituelle, as-tu des difficultés à communiquer, par exemple à comprendre ou à être compris ?	0	3	3	4	3	7
Taille de l'échantillon	175	168	192	174	367	342

Le nombre d'enfants présentant des limitations fonctionnelles chute à 6% en RDC et 1% au Niger si on utilisera 'beaucoup de difficultés'¹⁰ comme seuil (Tableaux 9 et 10 ci-dessous). En RDC, 7,5% des filles et 5,2% des garçons présentent des limitations fonctionnelles et cette différence n'est pas statistiquement significative. Les limitations les plus courantes sont liées à la vision et à la cognition. Au Niger, moins d'1% des filles et des garçons présentent des limitations fonctionnelles.

Tableau 9: Enfants de RDC (3^{ème} année/CE1) présentant des limitations fonctionnelles quand le seuil utilisé est 'beaucoup de difficultés'

	Pilote		Groupe 1		Groupe 2		Total	
	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon
Une ou plusieurs des limitations fonctionnelles ci-dessous	2.50%	2.63%	5.76%	8.26%	5.42%	8.05%	7.51%	5.24%
As-tu des difficultés à voir, même si tu portes des lunettes ?	0	0	3	4	5	5	8	9
As-tu des difficultés à entendre, même si tu utilises un appareil auditif ?	0	0	2	1	0	3	2	4
As-tu des difficultés à te souvenir ou à te concentrer ?	0	0	2	2	6	3	8	5
As-tu des difficultés à marcher ou à monter des marches ?	0	0	1	1	1	3	2	4

¹⁰ Egalement recommandé par Miller et al. (2011), où ils recommandent d'utiliser 'beaucoup de difficultés' comme seuil au lieu de 'quelques difficultés'.

Tableau 9 (a continué)

	Pilote		Groupe 1		Groupe 2		Total	
	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon
As-tu des difficultés avec tes soins personnels, par exemple à te laver ou à t'habiller ?	0	0	0	0	0	0	0	0
En utilisant ta langue habituelle, as-tu des difficultés à communiquer, par exemple à comprendre ou à être compris ?	1	1	2	3	0	2	3	6
Taille de l'échantillon	40	38	139	121	203	174	382	333

Tableau 10: Enfants du Niger (4^{ème} année/CE2) présentant des limitations fonctionnelles quand le seuil utilisé est 'beaucoup de difficultés'

	Groupe 1		Groupe 2		Total	
	Fille	Garçon	Fille	Garçon	Fille	Garçon
Une ou plusieurs des limitations fonctionnelles ci-dessous	1.14%	0.60%	0.00%	1.15%	0.88%	0.54%
As-tu des difficultés à voir, même si tu portes des lunettes ?	1	0	0	0	1	0
As-tu des difficultés à entendre, même si tu utilises un appareil auditif ?	1	0	0	1	1	1
As-tu des difficultés à te souvenir ou à te concentrer ?	1	1	0	1	1	2
As-tu des difficultés à marcher ou à monter des marches ?	0	0	0	0	0	0
As-tu des difficultés avec tes soins personnels, par exemple à te laver ou à t'habiller ?	0	0	0	0	0	0
En utilisant ta langue habituelle, as-tu des difficultés à communiquer, par exemple à comprendre ou à être compris ?	0	0	0	1	0	1
Taille de l'échantillon	175	168	192	174	367	342

Etant donné que l'enquête initiale a eu lieu après l'implémentation des mesures ILET et TPD dans les écoles pilotes, la suite du rapport ne présentera que les résultats pour les écoles des groupes 1 et 2, élèves et enseignants combinés. Sauf indication contraire, les résultats quantitatifs présentés ci-après portent sur les échantillons des groupes 1 et 2 (49 écoles, 752 enseignants et 637 élèves pour la RDC et 72 écoles, 609 enseignants et 709 élèves pour le Niger).

2.2 Méthodologie pour la composante qualitative

A cause des délais subis sur la partie de l'étude effectuée au Niger, le travail de terrain au Niger n'a pas encore été réalisé. Nous sommes en ce moment même en train d'identifier un nouveau partenaire. En l'absence de délais supplémentaires, nous prévoyons la réalisation d'une première phase de recherche qualitative en octobre-novembre 2020.

En RDC, le travail de terrain au niveau qualitatif a commencé avec la rédaction du questionnaire qualitatif lors d'un atelier collaboratif, qui a regroupé les chercheurs de l'IDS et de l'ISP de Bukavu. Les deux chercheurs enquêteurs de l'ISP Bukavu ont commencé le travail de terrain par trois interviews pilotes, qu'ils ont partagées avec l'équipe du projet. Après l'analyse initiale, l'équipe du projet a partagé ses questions et retours avec les chercheurs enquêteurs. Par suite, certaines questions ont été clarifiées et adaptées. Les interviews étaient basées sur sept questionnaires spécifiques à chaque catégorie d'interlocuteurs (administrateurs dans le domaine de l'éducation, directeurs d'école, enseignants, enseignants syndicalistes, parents, spécialistes des conflits, élèves). Les questionnaires qualitatifs sont présentés en annexe 4. Au total, les chercheurs enquêteurs ont réalisé 59 interviews qualitatives semi-structurées (voir annexe 3 pour la liste détaillée) dans neuf écoles primaires sur le territoire d'Uvira, Sud-Kivu, entre le 18 octobre 2019 et le 16 novembre 2019, avec les personnes suivantes:

- 10 directeurs (adjoints)
- 27 enseignants
- 8 parents
- 2 élèves
- 6 administrateurs de l'éducation au niveau gouvernemental
- 2 administrateurs de l'éducation au niveau religieux
- 1 chef
- 1 conseil de chefs
- 1 colonel (Armée nationale congolaise)
- 1 enseignant syndicaliste

En moyenne, les chercheurs ont parlé à cinq personnes par école, un directeur, trois enseignants et un parent:

Ecole n°	Territoire	Localisation	Personnes interrogées
1	Uvira	Luvungi	directeur, 3 enseignants, parent, élèves (groupe)
2	Uvira	Luberizi	directeur, 3 enseignants, parent
3	Uvira	Luvungi	directeur, 3 enseignants, parent, élèves (groupe)
4	Uvira	Sange	directeur, 3 enseignants, parent
5	Uvira	Sange	directeur, 3 enseignants, parent
6	Uvira	Kiliba	directeur adjoint, 3 enseignants
7	Uvira	Citéd'Uvira	directeur, 3 enseignants, parent
8	Uvira	Citéd'Uvira	directeur adjoint, 3 enseignants, parent
9	Uvira	Mutarule	directeur, 4 enseignants, parent

Le travail qualitatif sur le terrain a été réalisé dans une école non-BRICE (école 9) car les personnes interrogées mentionnaient fréquemment cette zone et cette école comme étant sévèrement affectée par les conflits armés.

Les interviews ont été transcrites, codées et analysées en utilisant un logiciel de codage QDA. Encore une fois, nous avons fourni les questions et les retours aux chercheurs enquêteurs sur le terrain afin de valider nos interprétations et d'affûter les questionnaires pour les futures séries de collecte de données.

En plus des interviews, les chercheurs ont également collecté des lettres écrites par des membres de milices pour extorquer de l'argent à des enseignants, une pratique omniprésente dans la zone d'étude. Les lettres représentent un outil de premier plan qui aide à analyser certaines dynamiques clé de cette étude.

2.3 Evaluation éthique

Ce projet de recherches a fait l'objet d'une évaluation complète de la part du comité d'éthique de l'IDS (voir annexe 6). La procédure d'éthique de recherches de l'IDS combine le cadre d'éthique des recherches de l'ESRC et les procédures du comité d'éthique des recherches de l'université de Sussex. Le projet a également suivi une évaluation complète et a été validé par la direction de l'ISP Bukavu pour la RDC. Etant donné que l'ISP Bukavu a le pouvoir d'évaluer et autoriser les projets de recherche menés dans la province du Sud-Kivu, cette autorisation a été reconnue comme autorisation éthique. En outre, l'IDS et l'équipe de recherche de l'ISP Bukavu ont suivi une formation sur la protection de l'enfant pendant la formation aux recherches quantitatives et qualitatives qui ont eu lieu à Bukavu en avril 2018. Cette formation a suivi les lignes directrices de *Save the Children* en matière de protection de l'enfant ainsi que les recommandations collectées au cours d'une session de formation à la protection

de l'enfant présentée par *Save the Children safeguarding focal point* à Goma pour un autre projet, le projet REALISE. Pour la collecte des données initiales au Niger en novembre-décembre 2019, l'équipe de recherche et les enquêteurs ont reçu une formation à la protection de l'enfant pendant la formation à l'enquête en novembre 2019.

3. Les écoles BRiCE en RDC (province du Sud-Kivu) et au Niger (régions de Diffa et de Zinder)

Cette section présente les caractéristiques des écoles du groupe 1 et du groupe 2 et leurs contextes (49 écoles en RDC et 72 au Niger). Comme précisé précédemment (cf. tableau 1), le milieu de l'éducation en RDC et au Niger sont profondément affectés par les conflits et la fragilité de l'Etat. Comprendre ces contextes est un pré-requis essentiel avant de continuer sur nos objectifs de recherche – les effets sur le bien-être des enseignants et la qualité d'enseignement ; le fonctionnement des interventions TPD et ILET ; les développements cognitifs et non-cognitifs des élèves ; et les implications pour les politiques globales.

Le tableau 11 ci-dessous présente les caractéristiques clé des écoles de notre échantillon. Dans les deux contextes, les écoles sont actives en moyenne depuis plus de 30 ans. En RDC, les écoles sont assez grandes, avec en moyenne par école 389 filles et 400 garçons inscrits en primaire. Les écoles au Niger font en moyenne un peu plus de la moitié de cette taille. L'empreinte des conflits est clairement visible avec, en moyenne au sein des élèves, 16% de personnes déplacées au sein de leur pays (IDP – Internally Displaced Persons) ou réfugiées en RDC, 27% au Niger. Comme précédemment souligné, il y a plus d'enseignants que d'enseignantes dans les écoles de RDC (près de trois fois plus), mais il y a près de six fois plus d'enseignantes que d'enseignants au Niger. Etant donné le grand nombre d'enfants inscrits et le nombre relativement faible d'enseignants en poste, le ratio élèves/enseignant est élevé, avec 50 élèves par enseignant en RDC et 40 au Niger. Près de 97% des enseignants en poste dans les écoles de RDC sont employés par l'Etat en tant qu'enseignants à temps plein (la différence pourrait s'expliquer par le fait que tous ne sont pas sur la fiche de paye officielle, cf. section 4.3) alors que seuls 38% des enseignants sont dans ce cas au Niger.

Dans les deux pays, les installations sont assez rudimentaires. Bien que presque toutes les écoles comportent des toilettes (séparées par genre dans trois-quarts des cas), et qu'une vaste majorité ait une aire de jeux et de l'eau potable propre, seulement 8% des écoles congolaises et 15% des écoles nigériennes ont l'électricité.

Tableau 11: Caractéristiques initiales des écoles

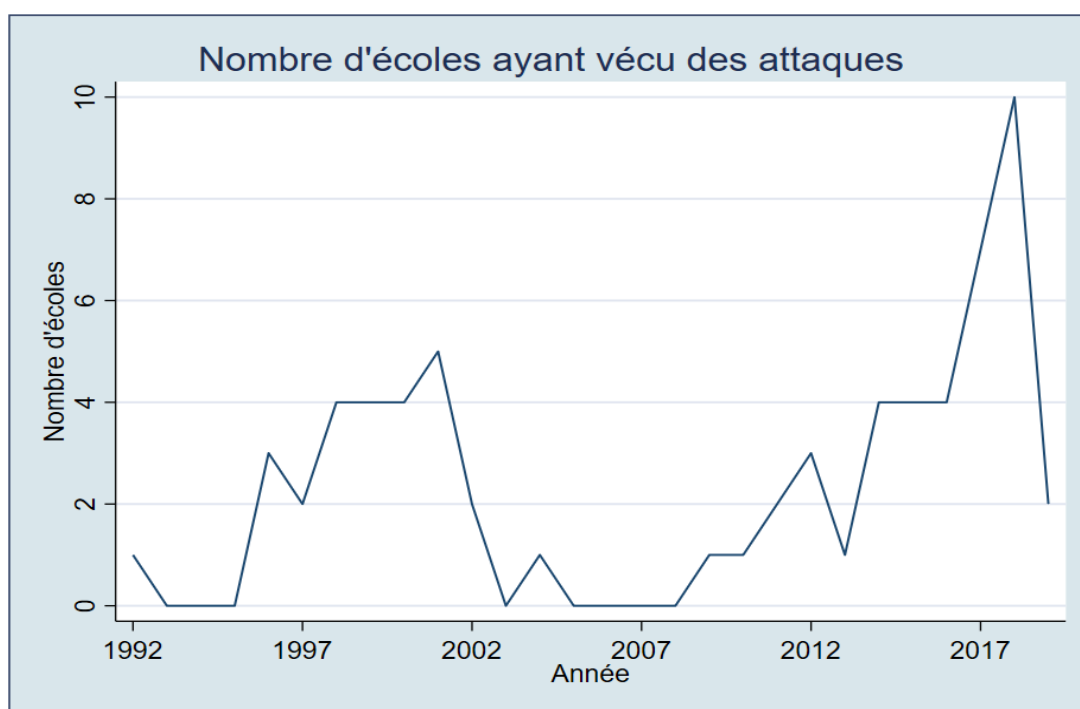
	RDC			Niger		
	Min	Max	Moyenne	Min	Max	Moyenne
Nombres d'années de fonctionnement	4	86	38.22	0	99	30.47
Nombre d'années depuis l'accréditation	1	71	32.73	0	99	30.47
Nombre de filles inscrites au début de l'année 2018-19	155	1185	388.47	22	504	200.51
Nombre de garçons inscrits au début de l'année 2018-19*	148	1194	399.63	49	516	203.30
Nombre de salles de classe	6	31	13.82	3	18	9.19
Nombre de classes par niveau	0.86	5.17	2.29	0.6	2.67	1.47
Nombre d'enfants IDP ou réfugiés**	0	450	65.93	0	402	26.76
Nombre d'enseignantes (femmes)***	1	10	4.54	0	20	9.01
Nombre d'enseignants (hommes)	5	25	11.61	0	6	1.51
Ratio élèves/enseignant	26.25	106.5	50.39	10	68	39.18
Nombre d'enseignants à temps plein	4	31	15.96	0	11	4.14
% d'enseignants à temps plein	50	100	97.26	0	77.78	38.41
Heure de cours (3 ^{ème} année/CE1 pour la RDC et CE2/4 ^{ème} année pour le Niger)	5	9	6.12	6	7	6.42
Ecole sans toilettes (%)			2.04			0
Ecole avec toilettes à chasse d'eau (%)			6.12			0
Ecole avec latrines à fosse ou latrines sèches (%)			91.84			95.83
Ecole avec toilettes séparées pour les filles et les garçons (%)			73.47			77.78
Ecole avec aire de jeux (%)			71.43			84.72
Ecole avec eau potable propre (%)			73.47			91.66
Ecole avec électricité (%)			8.16			15.28

Note: * la taille de l'échantillon pour le nombre moyen de garçons inscrits dans les écoles au Niger est de 69 écoles car 3 écoles au Niger accueillent exclusivement des filles. **Pour 4 écoles en RDC, nous avons considéré les informations fournies comme étant non fiables car elles étaient 3 échelons au dessus de la moyenne de l'échantillon. Ce critère a été utilisé pour identifier les valeurs aberrantes et de ce fait, exclues de l'échantillon. ***Pour une école en RDC, les informations fournies étaient non fiables car le nombre d'enseignantes (femmes) fourni était supérieur au nombre total d'enseignants. De la même manière, cette école a été écartée pour cette statistique.

La figure 1, ci-dessous, montre l'historique des attaques violentes vécues dans les écoles de notre échantillon en RDC tel que fourni par les directeurs d'école. En moyenne, 59% des écoles ont rapporté avoir vécu au moins une attaque violente depuis 1990. Bien qu'il y ait des variations temporelles dans le nombre d'écoles ayant vécu des attaques violentes, 2017-2018 a vu une augmentation des attaques. 10 écoles parmi les 49 de notre échantillon (20% des écoles) ont rapporté avoir vécu des violences durant cette période. C'est probablement dû à des répercussions suite aux opérations militaires de l'armée nationale de RDC

contre les groupes rebelles sur les hauteurs d'Uvira et Fizi, et un pic de violence dans la plaine de Ruzizi. Nous continuerons à chercher les causes de cette augmentation des attaques sur les écoles. Au Niger, le nombre d'écoles ayant vécu des attaques était bien plus faible qu'en RDC. Seules trois écoles ont rapporté une attaque (parmi les 72 écoles de l'échantillon). Ces trois écoles sont à Zinder. Les écoles à Diffa n'ont pas rapporté d'attaque pendant cette période malgré le conflit avec Boko Haram dans la région voisine du nord-est Nigéria.

Figure 1: Historique des attaques violentes dans les écoles dans le Sud-Kivu, par année



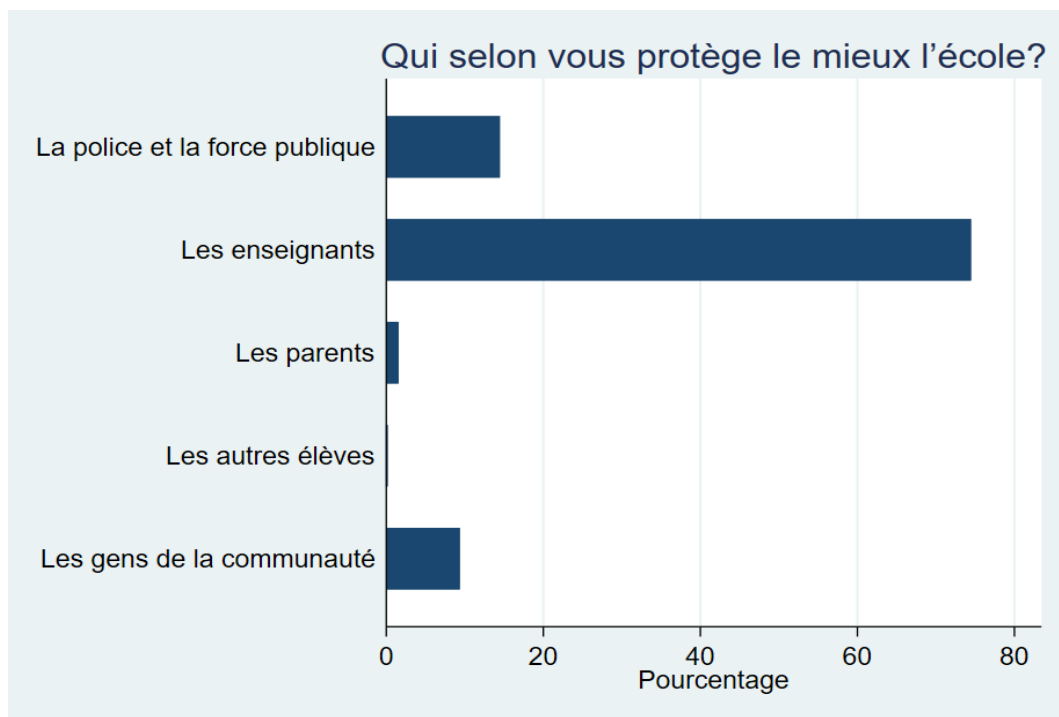
En RDC, seulement 35% des directeurs d'écoles ont rapporté qu'ils trouvaient l'environnement de l'école dangereux ou sous la menace de conflits violents ou d'autres formes de violence, même si 59% des écoles ont vécu des épisodes violents depuis 1990. Cette disparité entre la haute fréquence des événements violents et le niveau relativement bas de déclaration d'insécurité à l'école indique une distinction potentielle entre vécu et perception des violences et de leur répartition dans le temps. 29% des écoles ont déclaré renvoyer les enfants chez eux pour cause de risques pour leur sécurité ; tandis que 16% des écoles ont déclaré renvoyer les enseignants chez eux pour des raisons de sécurité. Au Niger, la situation est presque opposée : tandis que l'immense majorité des écoles n'a pas directement vécu d'attaques violentes, 37,5% des directeurs d'école ont déclaré trouver l'environnement de l'école dangereux ou sous la menace de conflits violents ou d'autre formes de violence.

Interrogés sur les acteurs assurant la protection des écoles en cas de nécessité, 42% des élèves en RDC ont déclaré qu'il s'agissait des enseignants et cette valeur est montée à 74% au Niger. Les niveaux de protection sont bas, avec 28% des élèves de RDC et 9% au Niger déclarant que la communauté assure leur protection, et respectivement 16% et 14% déclarant que la police ou l'armée assurent leur protection. Nous n'avons pas trouvé de différence significative dans la réponse selon le genre (pour une analyse détaillée par genre, voir le tableau A5.1 de l'annexe 5). Dans ce contexte, identifier les dynamiques de violence dans l'environnement scolaire est crucial et c'est ce que nous avons fait, via des interviews qualitatives, présentées en section 4.8.

Figure 2: Entité assurant la sécurité à l'école – RDC



Figure 3: Entité assurant la sécurité à l'école - Niger



4. Qualité de l'enseignement et bien-être des enseignants

Dans cette section, vous trouverez les statistiques principales concernant les enseignants issues de l'enquête initiale, et les analyses préliminaires issues de l'étude qualitative. Cette section sert de base à toutes nos questions (cf. tableau 1). Alors que ce rapport décrit l'état initial de l'enseignement et du bien-être, le rapport à mi-parcours comparera leur évolution suite aux interventions TPD et ILET dans un contexte de conflit (en utilisant les indicateurs décrits dans la section 3). Le rapport à mi-parcours suivra également l'évolution des acquisitions des élèves en termes de développements cognitifs et non-cognitifs (qui seront décrits en section 5) qui résultera directement des changements dans la qualité de l'enseignement et du bien-être. L'étude quantitative en RDC a porté sur un échantillon de 752 enseignants (dans les écoles des groupes 1 et 2), dont 71% d'enseignants (hommes), ayant en moyenne 39 ans, tandis qu'au Niger, elle a porté sur 609 enseignants (dans les écoles des groupes 1 et 2), dont 82% d'enseignantes (femmes), ayant en moyenne 36 ans.

4.1 Caractéristiques socio-économiques

Le tableau 12 présente des informations sur les caractéristiques socio-économiques des enseignants. Globalement, les enseignants vivent dans des conditions plutôt modestes. En RDC et au Niger, presque tous les foyers d'enseignants possèdent des éléments basiques tels qu'une table, une chaise, un tabouret, un lit et un téléphone portable. Les éléments plus onéreux tels que les pompes à eau, les réfrigérateurs, ou l'accès à l'électricité sont bien moins courants dans les foyers des enseignants. Concernant les moyens de transport, les foyers possèdent rarement une voiture/camion, une charrette tirée par un animal ou une moto/scooter, mais un tiers (28,32%) possède un vélo en RDC et près de la moitié au Niger. La plupart des foyers possède une radio et il est fréquent qu'ils possèdent une télévision au Niger (88,51%) mais pas autant en RDC (seulement 27%). C'est probablement lié à une différence notoire entre le Niger et la RDC : l'accès à l'électricité, qui est de 86% au Niger, 7 fois plus qu'en RDC. Il est aussi important de noter que les enseignants ont plus de chances de venir de familles instruites en RDC – 28% des enseignants en RDC ont des pères n'ayant jamais été à l'école, contre 45% au Niger.

Tableau 12: Informations sur les enseignants

	RDC	Niger
	Pourcentage %	
Possessions		
Possède une radio	56.25	54.84
Possède une télévision	26.73	88.51
Possède un vélo	28.32	47.95
Possède une charrette tirée par un animal	1.2	11.33
Possède une voiture/camion	0.4	29.06
Possède une moto/scooter	7.45	53.2
Possède une table	91.76	82.92
Possède une chaise	90.82	91.13
Possède un réfrigérateur	3.59	58.29
Possède un lit	83.38	96.88
A accès à l'électricité	12.5	85.88
Possède une pompe à eau	5.85	69.46
Possède un téléphone portable	93.88	99.51
Qualité de la maison		
Foyer avec des murs aux matériaux de faible qualité (bois ou boue séchée)	29.65	29.72
Education des parents		
Mère n'ayant pas été à l'école	64.23	62.23
Père n'ayant pas été à l'école	27.93	45.16

4.2 Qualifications et expérience

Bien que, dans les deux pays, le ministère de l'éducation ait des régulations claires concernant les qualifications requises pour être enseignant, la réalité sur le terrain est que de nombreux enseignants sont embauchés localement et n'ont pas forcément la formation requise. En RDC, 76% des enseignants de l'échantillon ont fini l'école secondaire (jusqu'à 6 ans de secondaire inclus) tandis que 14% ont fini seulement leur quatrième année du deuxième cycle ce qui correspond au "cycle court" de la formation d'enseignant d'école primaire.¹¹ Ce chiffre est même inférieur au Niger, où seulement 33% des enseignants ont fini l'école secondaire, mais 50% ont fini le premier cycle du secondaire. Il y a une différence significative selon le genre en RDC, où les enseignantes (femmes) finissent plus fréquemment l'école secondaire en 4^{ème} année/CE2 qu'en 6^{ème} année/CM2. Cette tendance est similaire au Niger.

¹¹ En RDC, les enseignants D4 sont ceux ayant 4 années d'école secondaire, ce qui correspond au 'cycle court'. "Apparemment, le cycle court des humanités pédagogiques produit toujours des enseignants D4. LE cycle court a été établi en Juin 1970 et produit les enseignants D4 ; appelés 'D4 nouvelle structure' (Verhaghe, 2006, p. 75).

Les données pour la RDC montrent que les enseignants commencent à enseigner jeunes et, qu'en moyenne, les enseignants de notre échantillon ont 14,5 années d'expérience (particulièrement en mathématiques et en français). Le nombre moyen d'années d'expérience en mathématiques et français est de 15,1 pour les enseignantes (femmes) et de 14,3 pour les enseignants (hommes). Cependant cette différence n'est pas statistiquement significative lors d'un test T de moyenne (valeur de $p=0,42$).

Au Niger, l'expérience moyenne est un peu plus basse (10,83 années) mais elle est tout de même substantielle, encore une fois particulièrement en mathématiques et français. Le nombre moyen d'années d'expérience en mathématiques et français est de 10,5 pour les enseignantes (femmes) et de 13,04 pour les enseignants (hommes). Cette différence est statistiquement significative lors d'un test T de moyenne (valeur de $p=0,00$).

La formation continue des enseignants représente un moyen typique pour compenser le manque d'instruction formelle des enseignants. La composante Développement Professionnel des Enseignants (TPD) du projet BRICE complète les approches de formation continue des enseignants afin de fournir un développement professionnel large, incluant des interventions sur le bien-être socio-émotionnel des enseignants. L'enquête montre qu'environ la moitié des enseignants en RDC (46%) ont pris part à des formations en lien avec l'enseignement en 2018-2019, et cela est vrai pour presque tous les enseignants au Niger (92%) (cf. tableau 13). Il n'y a aucune différence selon le genre dans la participation à des formations dans les deux pays. Comme prévu, très peu d'enseignants ont été formés à la pédagogie après l'école secondaire (6% en RDC et 19% au Niger).

Tableau 13: Expérience de formation

Qualification (% des enseignants)			
RDC	Total	Femmes	Hommes
Ecole primaire	0.73	1.30	0.51
Secondaire 4 ^{ème} humanités (seconde)	13.87	23.38	10.15
Secondaire 5 ^{ème} humanités (première)	0.73	1.73	0.34
Secondaire 6 ^{ème} humanités (terminale)	76.76	70.13	79.36
Université	7.91	3.46	9.64
Niger	Total	Femmes	Hommes
Ecole primaire	8.37	7.50	13.58
Collège	50.24	51.71	40.74
Lycée (4 ^{ème} , 5 ^{ème} et 6 ^{ème} humanités)	33.00	33.00	41.98
Université	8.39	7.79	3.70

Tableau 13 (a continué)

Formation (% des enseignants)			
RDC	Total	Femmes	Hommes
A suivi une formation spécialisée en pédagogie après le secondaire	5.59	5.07	5.79
A suivi une formation en 2018-2019	45.74	47.47	45.05
Niger	Total	Femmes	Hommes
A suivi une formation spécialisée en pédagogie après le secondaire	18.88	17.61	27.16
A suivi une formation en 2018-2019	91.95	92.05	91.36

Note: le collège (premier cycle) équivaut à la 6^{ème} année primaire, les 1^{ère} et 2^{ème} années d'orientation et la 3^{ème} humanités (6,7,8 et 9^{ème} années d'école). Le lycée (deuxième cycle) équivaut aux 4, 5 et 6^{ème} années d'humanités (10-11 et 12^{ème} année d'école).

4.3 Exigences du métier et sentiment de satisfaction

Le tableau 14 ci-dessous montre les informations sur le niveau de travail attendu et réalisé par les enseignants. Il est important de noter que ces informations sont auto-rapportées, non des mesures administratives ou suite à des observations. Il y a un biais de désirabilité sociale car il est probable que les informations soient biaisées par ce que les enseignants pensent que le public attend d'eux (de même que les financeurs ou le ministère de l'éducation). Nous parons partiellement à ce biais en demandant aux enseignants non seulement le nombre d'heures travaillées mais également le nombre d'heure qu'ils pensent être supposés travailler. En RDC, en moyenne, les enseignants ont déclaré être supposés travailler 5,5 heures par jour. Cependant, quand nous leur avons demandé combien d'heures effectives sont réalisées, la moyenne était de 4,9 heures par jour. Au Niger, le nombre d'heures attendues est de 6,4 alors que le nombre 'réel' est de 6,1 par jour. Il ne faut pas en déduire que les enseignants qui ne travaillent pas le nombre attendu d'heures le font car ils ont fait tout ce qu'ils avaient à faire : au Niger, 23% des enseignants ont déclaré ne pas avoir assez de temps pour préparer les leçons. Dans les deux pays, les enseignants consacrent un temps significatif à la préparation (deux heures par jour en moyenne) et à la correction du travail des élèves (en moyenne une heure par jour). Une différence notable entre les deux contextes peut être trouvée au niveau des interactions avec les parents qui sont plus de 50% plus élevées (25 points) en RDC qu'au Niger, où seulement 43% des enseignants sont en lien avec les parents de façon hebdomadaire. Les enseignants au Niger ont des trajets plus courts pour aller à l'école qu'en RDC (0,22 heures au Niger, contre 0,48 heures en RDC).

L'absentéisme est globalement élevé, avec près d'un cinquième des enseignants n'étant pas venus à l'école la semaine précédant l'enquête et une proportion substantielle ayant manqué l'école au cours du mois précédant

l'enquête, impliquant que le problème concerne plus d'un cinquième d'absents chroniques. En RDC, 18% des enseignants (hommes) et 24% des enseignantes (femmes) ont déclaré avoir manqué l'école au moins un jour pendant la semaine précédant l'enquête. Cette différence est statistiquement significative (cf. annexe 5, tableau 5.2 pour le détail par genre du tableau 14).

Et pourtant il semble, si l'on se base sur les données auto-rapportées (probablement sous estimées) que l'absentéisme reste assez limité dans la durée : environ 1-1,5 jour par mois en moyenne.

Tableau 14: Investissement personnel et absentéisme

	RDC		Niger	
		N		N
Investissement personnel				
Nombre moyen d'heures par jour, attendues*	5.52	747	6.37	605
Nombre moyen d'heures par jour, travail effectif*	4.91	747	6.11	605
% d'enseignants déclarant travailler plus qu'il n'est attendu*	1.08	744	0	605
Nombre moyen d'heures par jour, préparation des cours*	2.08	743	1.98	605
Nombre moyen d'heures par jour, correction du travail des élèves*	1.11	741	1.06	605
Nombre moyen d'heures par jour, trajet jusqu'à l'école (aller)	0.48	752	0.22	609
% d'enseignants en lien avec les parents de façon hebdomadaire*	67.02	752	42.93	608
Absentéisme				
% d'enseignants ayant manqué au moins un jour d'école dans la semaine précédant l'enquête	19.95	752	18.56	609
% d'enseignants ayant manqué au moins un jour d'école dans le mois précédant l'enquête	44.28	752	62.23	609
Nombre moyen de jours manqués au cours du dernier mois	1.57	752	1.19	609

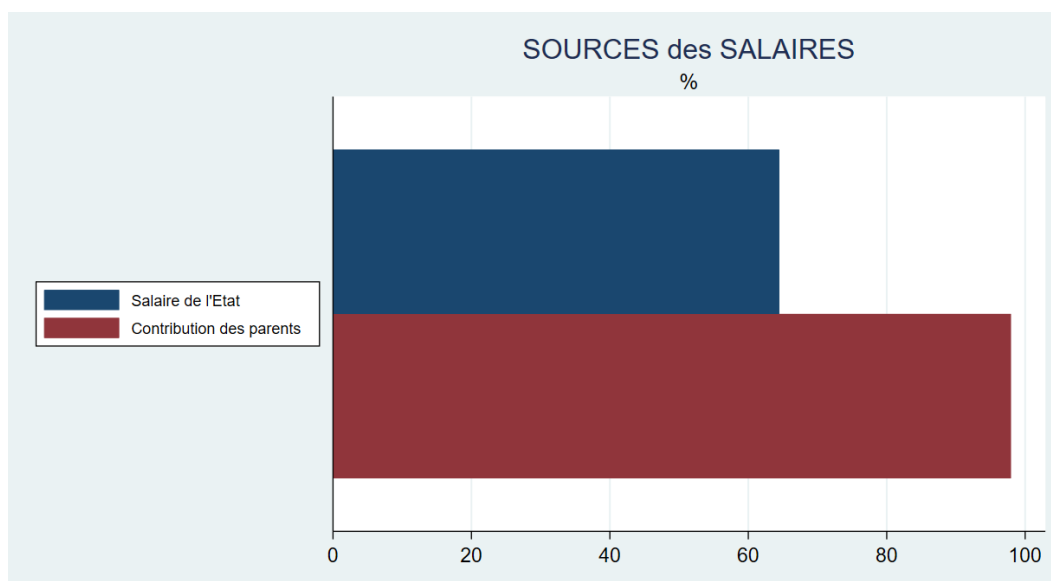
*Note : la taille de l'échantillon d'enseignants dans ces catégories est inférieur à 752 pour la RDC et inférieur à 609 au Niger car certaines heures déclarées était improbables et ont dû être retirées du rapport.

La figure 4 ci-dessous montre les sources de salaire des enseignants en RDC, où la plupart des enseignants ont déclaré avoir plusieurs sources de paiement. Un peu plus de 60% des enseignants reçoivent un salaire de l'Etat (97% des enseignants travaillant dans les écoles déclarent être enseignants d'école publique à temps plein-tableau 1), mais presque tous les enseignants ont également déclaré recevoir une partie de leur salaire des parents. Comme il a été expliqué précédemment, il ne s'agit pas d'une surprise et confirme juste ce fait bien connu qui est pratique courante depuis le début des années 1990.

Depuis fin 2019, après notre enquête, une nouvelle loi (appelée ‘Gratuité’) interdit les contributions des parents. Nous reviendrons sur ce point et sur ses implications pour notre étude en section 6.2 (prochaines étapes).

Au Niger, contrairement à ce qui se passe en RDC, les enseignants ne sont pas dépendants des parents d’élèves pour leur salaire. Presque tous les enseignants ont dit recevoir leur salaire de l’Etat. En revanche, il existe, comme en RDC, une proportion d’enseignants (payés par l’Etat) qui sont payés en retard (28% au Niger et 26% en RDC). Il n’y a pas de différence significative selon le genre dans le pourcentage d’enseignants recevant leur salaire de diverses sources. Pour un détail par genre, voir le tableau 5.4 de l’annexe 5.

Figure 4: Sources des salaires des enseignants – RDC



Avec ces différentes sources de paiements, le salaire moyen mensuel pour un enseignant était de 199 515 francs congolais (120 dollars US ou 199 dollars US en parité de pouvoir d’achat) en RDC et 100 655 francs CFA Ouest Africain du Niger (60 dollars US ou 163 dollars US en parité de pouvoir d’achat). Même en ajustant avec la parité de pouvoir d’achat, les enseignants du Niger sont moins bien payés que leurs collègues congolais (163 dollars US contre 199 dollars US).¹² Un petit nombre d’enseignants (14%) ont indiqué avoir une seconde

¹² En utilisant une conversion approximative basée sur la différence entre le nominal de la Banque mondiale en 2019 et la parité du pouvoir d’achat ajusté en PIB par capita. Le PIB par capita en 2018 a été estimé à 561.8 dollars US pour la RDC et 414 dollars US pour le Niger selon les données des comptes nationaux à la Banque mondiale.

occupation en dehors de l'enseignement en RDC¹³, mais seulement 3,8% des enseignants avec une seconde occupation ont déclaré être sur un contrat d'enseignant à temps partiel. Les chiffres du travail informel chez les enseignants sont plus faibles au Niger mais tous ceux ayant une deuxième occupation en plus de l'enseignement étaient sur des contrats à plein temps ou permanents (fonctionnaire). Il ne s'agissait pas d'enseignants à temps partiel.¹⁴

L'étude fournit aussi des informations sur les raisons pour lesquelles les enseignants choisissent cette carrière. Les figures 5 et 6 ci-dessous montrent le pourcentage d'enseignants dans l'échantillon qui ont déclaré une motivation amenant à choisir cette profession parmi 8 proposées. Pour un détail par genre, voir le tableau A5.6 de l'annexe 5. La différence entre les deux pays est flagrante : en RDC, la principale raison était liée à la perception qu'ont les enseignants de leurs propres capacités d'enseignant (près de 30% des enseignants) – cette réponse est marginale au Niger (3%). A l'inverse, au Niger, une grande majorité d'enseignants ont déclaré être devenus enseignants pour aider leur pays ou leur communauté (63%) alors que cette réponse est très rare en RDC. Le manque d'autres opportunités d'emploi était aussi une raison importante de rejoindre le corps enseignant, particulièrement en RDC (plus de 20% en RDC et seulement 12% au Niger). La sécurité de l'emploi (et du statut) était un facteur plus important en RDC qu'au Niger ('enseigner est un emploi permanent/ou très probablement permanent' et 'enseigner donne un certain statut social'). Les seuls éléments similaires aux deux pays sont le peu d'importance d'avoir un parent ou un proche qui soit enseignant et les stéréotypes liés au genre ('enseigner est la profession la plus adaptée aux femmes').

¹³ Les enseignants avec une seconde activité professionnelle ont un salaire d'enseignant plus bas que ceux qui n'ont pas d'autre occupation (165 839 en Francs congolais, 100 dollars US et 204 980 en Francs congolais, 123 dollars US, respectivement). LA différence de salaire mensuel entre les enseignants ayant une seconde occupation et ceux n'ayant pas de seconde occupation a une valeur p de 0,24, qui indique que la différence n'est pas significativement différente.

¹⁴ La différence de salaire mensuel moyen des enseignants entre ceux qui ont une seconde occupation et ceux qui n'en ont pas a une valeur p de 0,79, indiquant que la différence n'est pas statistiquement différente.

Figure 5: Raisons de choisir l'enseignement comme profession – RDC

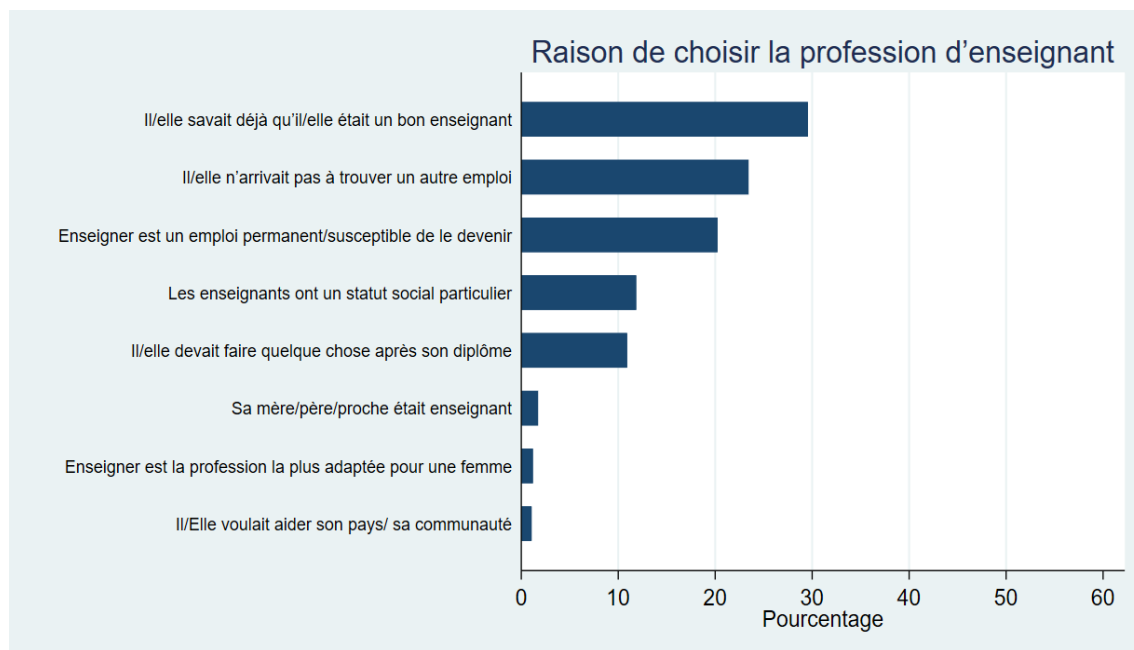
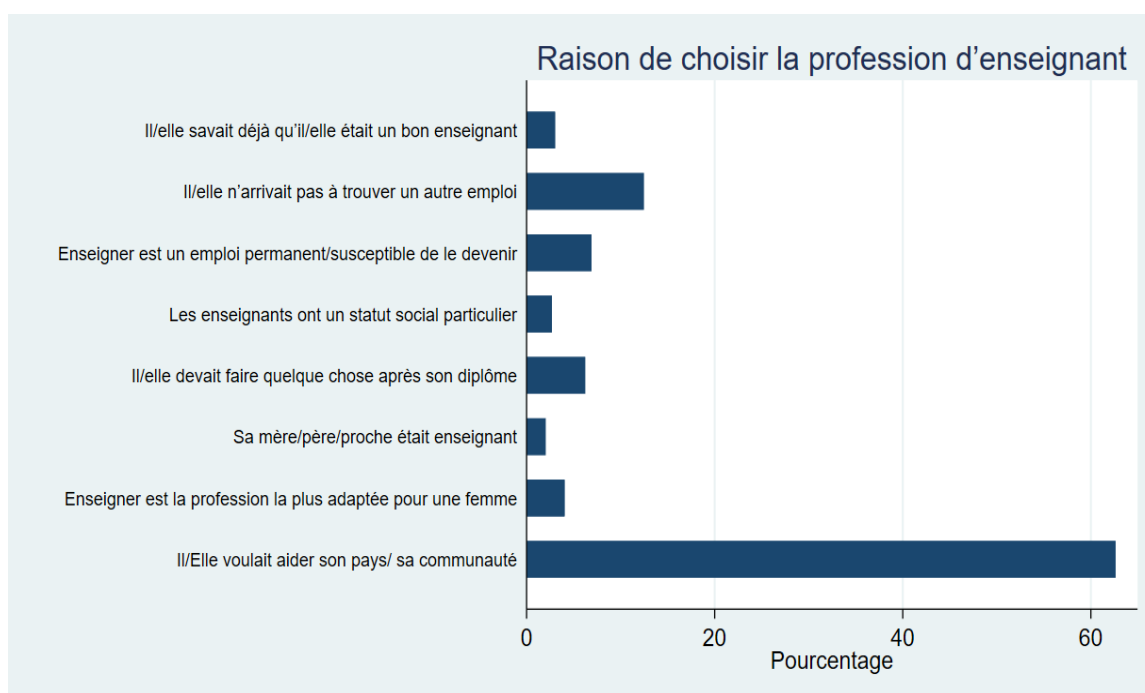


Figure 6: Raisons de choisir l'enseignement comme profession – Niger



Le tableau 15 donne un éclairage sur la satisfaction des enseignants, perçue et auto-déclarée, au travail. Encore une fois, le contraste entre la RDC et le Niger est marqué : seulement 15% des enseignants déclarent être satisfaits du salaire qu'ils reçoivent mais près de la moitié des enseignants au Niger en sont contents (incidemment, cela peut peut-être expliquer la différence dans la proportion d'enseignants travaillant de manière informelle). Globalement, la raison majeure de mécontentement est le manque de ressources de qualité (livres pédagogiques, équipement) mais il y a aussi d'autres raisons, qui sont plus accentuées en RDC qu'au Niger, telles que la sécurité de l'emploi et l'affection des postes.

De plus, 25% des enseignants de RDC ont exprimé des regrets d'être devenus enseignants. Cela pourrait également expliquer les taux d'attrition élevés des enseignants documentés dans d'autres recherches menées en RDC.¹⁵

En RDC, 91% des enseignants ont indiqué qu'ils étaient satisfaits de leur charge de travail. Au Niger, c'était le cas pour presque tous les enseignants.

Questionnés sur l'évolution de la charge de travail ces dernières années, un tiers des enseignants (33%) en RDC et plus de la moitié au Niger ont répondu que la charge de travail avait augmenté ces trois dernières années. La raison principale semble être la même dans les deux pays, mais avec des opinions plus diverses au Niger : la moitié des enseignants en RDC, contre seulement 37% au Niger, ont cité une augmentation du nombre de leçons, et 68% des enseignants en RDC contre moins de la moitié de ce chiffre au Niger, ont cité l'introduction de nouveau contenu au programme par le gouvernement.

En annexe 5, le tableau A5.6 montre le niveau de satisfaction professionnelle selon le genre et nous n'avons pas trouvé de résultats significativement différents en RDC. En revanche, au Niger, les enseignantes (femmes) sont statistiquement plus satisfaites de leur salaire, horaires, affectation et sécurité de l'emploi.

¹⁵ Education Development Center (2014) documente le taux d'attrition en RDC comme étant de 41 pourcent dans l'étude PAQUED pour les enseignants de 1ère et 2ème année/CI et CP.

Tableau 15: Satisfaction professionnelle perçue

	RDC	Niger
	% d'accord ou très d'accord	
Je suis satisfait(e) de mon salaire actuel dans cet emploi	14.63	49.92
Je suis satisfait(e) du nombre d'heures travaillées chaque jour d'école	91.36	81.44
Je suis satisfait(e) de la disponibilité des manuels scolaires à l'école pour moi-même et pour tous les enfants de ma classe	21.81	29.39
Je suis satisfait(e) de l'état des infrastructures scolaires, telles que les salles de classe	39.49	46.47
Je suis satisfait(e) de la sécurité d'emploi dans cet emploi	66.62	70.94
Je suis satisfait(e) du niveau de coopération des parents	81.52	66.67
Je suis satisfait(e) de mon statut social en tant qu'enseignant dans la communauté	86.3	95.73
Je suis satisfait(e) du soutien d'autres enseignants	91.09	98.36
Je suis satisfait(e) du soutien du chef d'établissement	92.69	98.36
Je suis satisfait(e) de mon affectation	59.84	70.94
Je regrette d'avoir décidé de devenir enseignant	24.87	8.21

4.4 Pédagogie

Dans cette section, nous analysons les pratiques pédagogiques spécifiques, telles que rapportées par les enseignants eux-mêmes. Les tableaux ont été divisés selon les niveaux (le premier groupe pour les 1^{ère} et 2^{ème} années/CI et CP, le deuxième groupe pour les 3^{ème} et 4^{ème} années/CE1 et CE2 et le troisième groupe pour les 5^{ème} et 6^{ème} années/CM1 et CM2). Il est important de garder un œil critique sur ces résultats, car la nature d'auto-évaluation des mesures implique que les enseignants sont susceptibles de sur-exprimer les mesures 'positives' et de sous-exprimer les mesures 'négatives' quand il s'agit de leurs pratiques pédagogiques.

Premièrement, le tableau 16 montre les pratiques d'enseignement et dynamiques de classe. Dans les deux cas, les enseignants interagissent fréquemment ce qui est la base des bonnes pratiques pédagogiques : en RDC le pourcentage d'enseignants interagissant fréquemment en discutant, collaborant, partageant et travaillant avec d'autres enseignants est supérieur à 75% à presque tous les niveaux, comparé à moins de 60% au Niger.

Le résultat est également encourageant du côté des pratiques pédagogiques qui sont, dans la vaste majorité des cas, en accord avec les attentes concernant les méthodes pédagogiques. Comme prévu, plus d'enseignants résument ce que les élèves auraient du retenir de la leçon dans les plus grandes niveaux (de 82% à 84% en RDC et de 64% à 87% au Niger). A l'inverse, l'utilisation d'outils, de

graphiques, d'images, de supports imprimés en classe est moins fréquente dans les classes plus élevées en RDC, mais pas au Niger. Le pourcentage d'enseignants disant vérifier la compréhension des élèves reste à 92-93% en RDC et 97-97% au Niger, selon les niveaux.

Tableau 16: Enseignement et pratiques pédagogiques

	RDC			Niger		
	1ère-2ème année	3ème-4ème année	5ème-6ème année	CI-CP	CE1-CE2	CM1-CM2
	% qui effectue cette activité souvent ou très souvent					
Interactions avec d'autres enseignants						
Discussion sur comment enseigner un sujet particulier	74.83	75.2	72.12	59.7	56.87	56.85
Collaboration pour planifier et préparer du matériel didactique	75.84	72.76	75	70.65	72.51	72.08
Partage d'expériences d'enseignement	80.54	78.46	80.29	85.57	85.31	84.77
Collaboration pour essayer de nouvelles idées	80.87	74.39	73.56	78.11	80.09	82.23
Leçon						
Résumé de ce que les élèves devraient avoir appris de la leçon	81.88	82.52	83.65	63.68	83.89	87.31
Liaison entre la leçon et la vie quotidienne des élèves	78.19	81.3	76.44	71.14	83.41	85.79
Apport de ressources intéressantes en classe	81.21	81.3	75.96	82.59	85.78	90.86
Utilisation de graphiques, images, documents imprimés, en classe	74.83	70.73	66.83	79.6	74.41	79.19
Formulation de questions pour vérifier la compréhension des élèves	92.62	92.28	92.79	97.01	98.1	98.98
Commentaires						
Quand un élève répond incorrectement à une question, l'enseignant ne fournit pas de conseils et continue avec sa classe pour éviter les retards	12.42	13.01	10.58	6.47	8.06	2.03
L'enseignant ignore les élèves manifestant peu d'intérêt pour le travail scolaire	5.03	2.44	4.33	5.47	6.16	3.05
L'enseignant fournit des commentaires et suggestions spécifiques quand un élève réussit bien une tâche	73.49	73.58	75.48	82.09	83.89	87.31

Commentaires (a continué)						
L'enseignant récompense les élèves pour l'amélioration de leurs travaux scolaires	76.85	73.58	78.85	86.57	86.73	86.8
L'enseignant prend note des changements survenus dans la performance d'un élève à l'école et en parle avec lui.	63.42	60.98	60.58	68.66	82.46	81.73
L'enseignant observe le comportement de ses élèves à travers des activités artistiques ou des jeux	71.48	71.95	69.71	66.67	70.14	63.45
L'enseignant reste en communication avec les autres personnes impliquées dans la vie des élèves (parents, etc.)	70.13	74.8	75.48	64.18	65.88	69.54

En RDC et au Niger, la plupart des enseignants déclarent fournir des commentaires aux étudiants. Plus de 75% des enseignants en RDC et 80% au Niger déclarent fournir souvent des commentaires aux élèves de différents niveaux. Très peu d'enseignants déclarent ignorer les élèves désintéressés. Les enseignants ont moins tendance à discuter avec les élèves des changements dans leurs résultats (près de 60%, tandis que les autres types de commentaires sont pratiqués à 70% ou plus en RDC). Les enseignants impliquent plus les responsables des élèves dans les classes plus élevées (70% en 1^{ère} et 2^{ème} année/CI et CP et 2, 76% en 5^{ème} et 6^{ème} année/CM1 et CM2 en RDC ; 64% en 1^{ère} et 2^{ème} année/CI et CP et 69% en 5^{ème} et 6^{ème} année/CM1 et CM2 au Niger).

Le tableau 17 ci-dessous montre la prévalence des pratiques littéraires au sein de la classe (lecture, compréhension, écriture et vocabulaire). Il s'agit clairement d'un domaine où des améliorations sont possibles.

La plupart des enseignants déclarent effectuer des sessions de lecture dans toutes les classes de primaire. Dans le programme, les sessions de lecture telles que la lecture de l'alphabet ou la reconnaissance de la première lettre d'un mot décrivant un objet sont moins couramment utilisées dans les plus grandes classes. La plupart des enseignants déclarent préférer former des groupes de capacités variées (environ 84% en RDC et 60-70% au Niger) plutôt que des groupes de niveau homogène. Le pourcentage d'enseignants déclarant faire la plupart des cours de lecture diminue de façon significative en montant dans les niveaux en RDC, car les enseignants des plus grands niveaux passent plus de temps sur la compréhension. Cependant, la prévalence des activités de compréhension est basse comparée aux activités de lecture.

Les activités de compréhension sont globalement plus prévalentes dans les niveaux plus élevés dans les deux contextes. En RDC, seulement 39% des enseignants de 1^{ère} et 2^{ème} année/CI et CP déclarent qu'ils 'demandent aux

élèves de lire des histoires indépendamment' et, au même niveau, seulement 45% posent des questions basées sur l'histoire. Ces chiffres augmentent à 61% et 57% en 5^{ème} et 6^{ème} année/CM1 et CM2. Au Niger, les activités de lecture et de compréhension sont moins courantes que dans écoles de RDC en 1^{ère} et 2^{ème} année/CI et CP, sous les 20% pour les deux activités, et restent assez peu pratiquées, sous les 50%, dans les 5^{ème} et 6^{ème} années/CM1 et CM2.

Les activités d'écriture deviennent plus fréquentes dans les plus grands niveaux, dans les deux contextes. Par exemple, le pourcentage d'enseignants qui demandent fréquemment aux élèves d'écrire des phrases plusieurs fois avec différents verbes ou noms passe de 30,54% en 1^{ère} et 2^{ème} année/CI et CP à 70,67% en 5^{ème} et 6^{ème} années/CM1 et CM2 en RDC (7% en 1^{ère} et 2^{ème} année/CI et CP, et 75% en 5^{ème} et 6^{ème} années/CM1 et CM2 au Niger). Dans les deux pays, parmi les activités d'écriture, les enseignants utilisent plus fréquemment des techniques répétitives que l'écriture indépendantes de textes dans lesquels les élèves expriment leurs pensées. Très peu d'enseignants organisent fréquemment des sessions de vocabulaire (sauf pour expliquer un mot dans tous les niveaux ou pour demander un synonyme/antonyme pour un mot dans les niveaux plus élevés).

Tableau 17: Activités pédagogiques de lecture/écriture

	RDC			Niger		
	1 ^{ère} _ 2 ^{ème} année	3 ^{ème} _ 4 ^{ème} année	5 ^{ème} _ 6 ^{ème} année	CI-CP	CE1- CE2	CM1- CM2
	% qui réalise l'activité souvent ou très souvent					
Lecture						
Demander aux élèves de répéter l'alphabet	84.56	68.7	50.96	71.14	81.99	78.68
Utiliser des images d'objets et demander aux élèves de nommer la première lettre du nom des objets	73.15	66.26	52.88	61.69	70.14	64.47
Utiliser des mots courts écrits au tableau et demander aux élèves de lire les lettres des mots	69.8	71.14	65.38	61.19	83.89	76.14
Enseigner la lecture en activité de classe entière	83.56	82.11	80.29	74.13	88.15	86.8
Enseigner la lecture en groupes de même capacité	12.42	7.32	12.02	31.34	42.65	48.73
Enseigner la lecture en groupes de capacités mixtes	82.89	84.96	83.65	60.7	76.78	67.01
Faire lire les élèves à voix haute	91.95	89.43	83.65	88.56	93.36	94.42

Tableau 17 (a continué)

Compréhension						
Demander aux élèves d'écouter une histoire	65.1	62.2	66.83	40.3	42.65	48.22
Demander aux élèves de lire une histoire	38.59	50.81	60.58	14.93	39.81	46.7
Demander aux élèves de répondre à des questions portant sur les aspects clés de l'histoire	44.97	53.66	56.73	18.41	37.44	44.67
Ecriture						
Demander aux élèves d'écrire des phrases plusieurs fois avec différents verbes ou noms	30.54	61.79	70.67	7.46	44.55	75.13
Demander aux élèves d'écrire des textes pour exprimer leurs idées, leurs sentiments, etc.	19.46	39.02	51.92	6.47	21.33	48.73
Demander aux élèves de faire correspondre les mots parlés à voix haute avec des mots écrits	57.38	69.92	65.38	51.74	78.2	83.76
Vocabulaire						
Arrêter une activité pour expliquer un mot	68.12	63.82	67.31	79.6	82.94	90.86
Créer une banque de mots sur des thèmes spécifiques	27.18	27.64	45.19	20.9	37.44	39.59
Donner aux élèves des articles de journaux et leur demander de découper les mots qu'ils ne connaissent pas	15.44	33.74	42.79	5.47	19.91	19.29
Demander aux étudiants de penser aux synonymes, antonymes ou mots qui riment	15.1	52.44	76.92	6.97	17.54	43.15

Le tableau 18 ci-dessous souligne la fréquence des activités visant à encourager l'autonomie des élèves dans la classe. Il s'agit clairement d'un domaine où il y a une marge d'amélioration. Pour les 4 activités de ce tableau, dans les deux pays, le pourcentage d'enseignants ayant déclaré pratiquer ces activités devient légèrement plus élevé quand les étudiants atteignent les plus grandes classes. Une minorité d'enseignants déclarent autoriser les élèves à décider de manière indépendante comment ils voudraient réaliser un travail à faire en classe (deux premières activités du tableau 18). Cependant, la plupart des enseignants déclarent autoriser les élèves à aider en classe. De la même manière, ils déclarent encourager les élèves à participer fréquemment au tableau et expliquer les solutions.

Tableau 18: Activités pratiquées pour encourager l'autonomie

	RDC			Niger		
	1 ^{ère} _ 2 ^{ème} année	3 ^{ème} _ 4 ^{ème} année	5 ^{ème} _ 6 ^{ème} année	CI-CP	CE1- CE2	CM1- CM2
	% qui réalise l'activité souvent ou très souvent					
Compétences socio-émotionnelles – autonomie chez l'enfant						
Dans l'organisation de la classe, l'enseignant offre des choix aux élèves. Par exemple, choisir sa place ou quel matériel utiliser pendant le cours	28.86	28.05	29.33	13.93	19.43	17.77
Quand les élèves réalisent un travail en classe, l'enseignant suggère différentes façons de faire l'activité et les élèves peuvent choisir de manière autonome	36.58	43.09	45.19	28.36	33.18	34.52
L'enseignant donne aux élèves l'occasion d'aider dans l'organisation de la classe	60.74	64.63	65.87	66.67	86.73	90.36
L'enseignant donne aux élèves l'occasion de répondre à des questions au tableau et d'expliquer leur raisonnement	64.77	71.14	76.44	46.77	73.93	81.73

Globalement, même si l'enseignement et les pratiques pédagogiques en termes d'interactions avec les autres enseignants, les leçons et les commentaires semblent être en général corrects avec une marge potentielle d'amélioration, l'enquête indique des problèmes importants en termes de pratiques pédagogiques spécifiques à la littérature et en particulier à la compréhension, à l'écriture, et au vocabulaire ainsi qu'au niveau de l'encouragement à l'autonomie.

4.5 Créer un environnement scolaire sécurisé et sécurisant pour les élèves : point de vue et actions des enseignants

Le tableau 19 indique que les châtiments corporels sont très largement décriés par les enseignants de l'échantillon. Plus de 80% des enseignants en RDC et 92% au Niger considèrent que le recours à la force ou au bâton n'est pas approprié pour punir les élèves qui se comportent mal ou qui ont de mauvais résultats en classe. Ce chiffre élevé renforce la nécessité de prendre ces

résultats avec prudence, car ils s'opposent aux chiffres sur l'utilisation de la violence en classe tirés des déclarations des élèves (cf. figures 28 et 29).

Le tableau A5.7 en annexe 5 fournit le détail des opinions des enseignants sur les châtiments corporels selon le genre. Tandis que les enseignantes (femmes) sont plus amenées à avoir recours aux châtiments corporels que les enseignants (hommes), la différence est faible (moins de 5 points de pourcentage) et statistiquement non significative.

Tableau 19: Point de vue sur les mesures disciplinaires

	RDC	Niger
	% qui ne sont pas d'accord ou qui ne sont absolument pas d'accord	
Les enseignants devraient punir physiquement les élèves pour ne pas avoir fait leurs devoirs	79.79	88.83
Les enseignants devraient obliger les élèves à s'asseoir dans un coin de la classe pour mauvaise conduite	75.66	75.86
Les enseignants devraient utiliser la canne plus fréquemment	82.05	91.63

Les figures 7 et 8 ci-dessous rapportent les opinions des enseignants sur la sécurité à l'école. Les chiffres sont similaires en RDC et au Niger. Bien qu'il soit clair que plus de 80% des enseignants pensent que les enseignants et les élèves se sentent en sécurité à l'école, une proportion significative d'enseignants reste inquiète de certains éléments de sécurité concernant les filles. 45% des enseignants sont d'accord pour dire que les filles ne rapportent pas les incidents violents en RDC, et 36% au Niger. Néanmoins globalement l'idée que les écoles ne font pas assez n'est pas largement partagée par les enseignants : bien que 20% des enseignants soient d'accord pour dire que les filles ne se sentent pas en sécurité sur le chemin de l'école dans les deux pays, moins de 10% sont d'accord pour dire que des filles ou des garçons peuvent potentiellement se sentir en insécurité à l'école, et en RDC, seulement 18% déclarent que les enseignants ou les écoles ne prennent pas de mesures en cas de violences contre des élèves, tandis que cette valeur descend à seulement 4% au Niger.

Le tableau A5.8 de l'annexe 5 donne le détail selon le genre des opinions des enseignants sur la sécurité à l'école. La seule différence significative selon le genre est au Niger, aucune en RDC. Au Niger, une plus forte proportion d'enseignants (hommes) est d'accord pour dire que les filles ne rapportent pas

les incidents de violence physique ; et une plus grande proportion d'enseignantes (femmes) est d'accord pour dire que les filles ne viennent pas à l'école à cause du harcèlement qu'elles endurent pendant le trajet.

Figure 7: Point de vue sur la sécurité à l'école - RDC

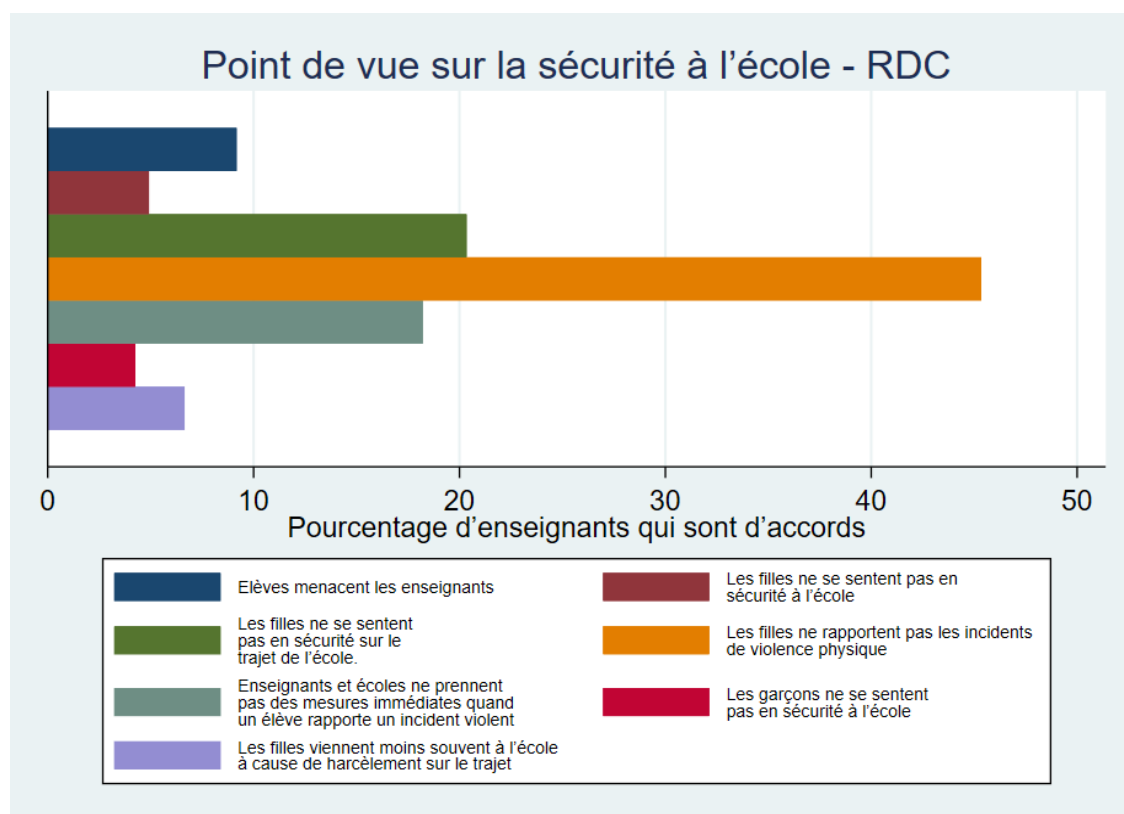
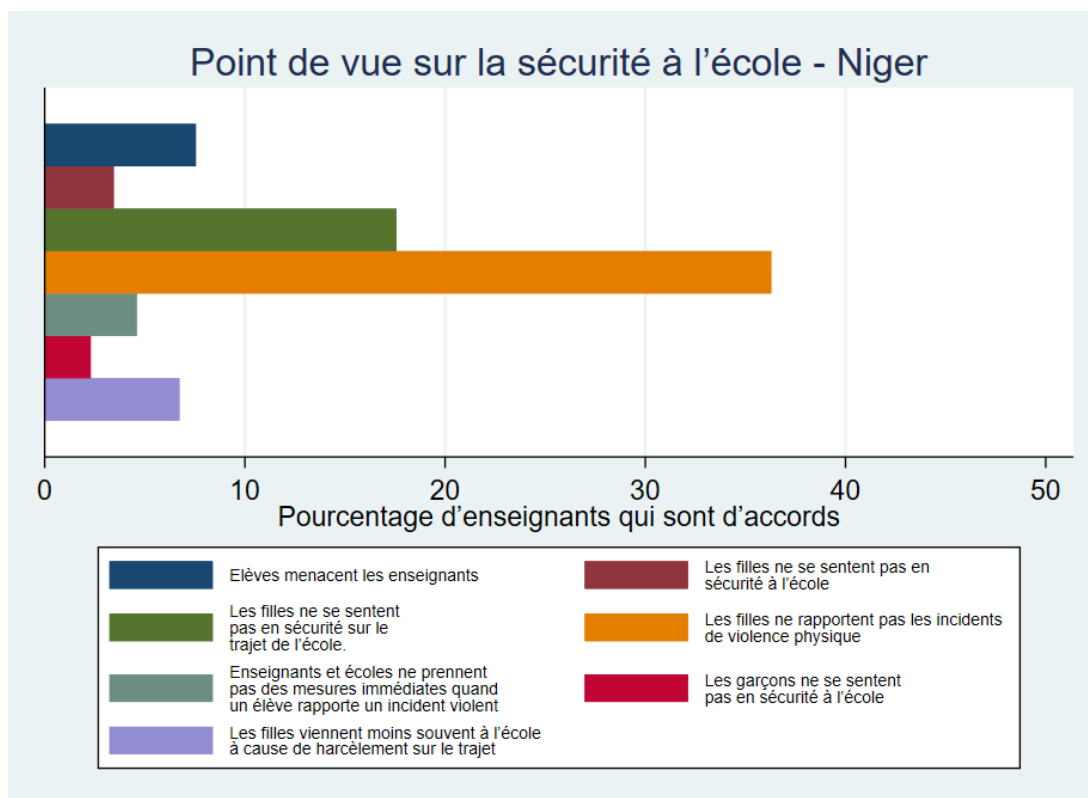


Figure 8: Point de vue sur la sécurité à l'école – Niger



L'étude tente également d'identifier, au sein du corps enseignant, un potentiel biais induit par le genre qui pourrait avoir des effets négatifs sur l'environnement pédagogique dans les écoles.

Ce biais apparaît prévalent lorsque l'on regarde le rôle des femmes dans la société et la famille. La problématique semble plus prononcée au Niger qu'en RDC (et il est important de se rappeler qu'au Niger 87% des enseignants sont des femmes). Les figures 9 et 10 ci-dessous révèlent qu'environ 48% des enseignants sont d'accord pour dire que les hommes devraient avoir le dernier mot dans les décisions du foyer en RDC mais que cette valeur est de 70% au Niger. Dans les deux pays, environ 35% des enseignants des échantillons soutiennent que le rôle le plus important d'une femme est de s'occuper de la maison, mais pour tous les autres indicateurs, la différence est marquée. En effet, les enseignants nigériens ont plus tendance à défendre des opinions conservatrices sur les rôles des femmes dans la société et dans la famille. Près de 80% des enseignants au Niger sont d'accord sur le fait qu'une femme ne devrait pas être élue comme chef de village. Il est important de noter que, lors de la ventilation des réponses selon le genre en RDC, nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les enseignants (hommes) et les enseignantes

(femmes), à l'exception d'un point : 'les hommes ne devraient pas prendre part à la cuisine et au nettoyage'. 30% des enseignants (hommes) et 45% des enseignantes (femmes) sont d'accord avec cette déclaration. Pour le Niger, nous trouvons une différence marquée au niveau de la réponse au postulat : 'les femmes sont plus aptes à enseigner' – 67% des enseignantes (femmes) et 56% des enseignants (hommes) acquiescent (cf. Annexe 5, tableau A5.9).

Figure 9: Point de vue sur le rôle des femmes dans la société – RDC

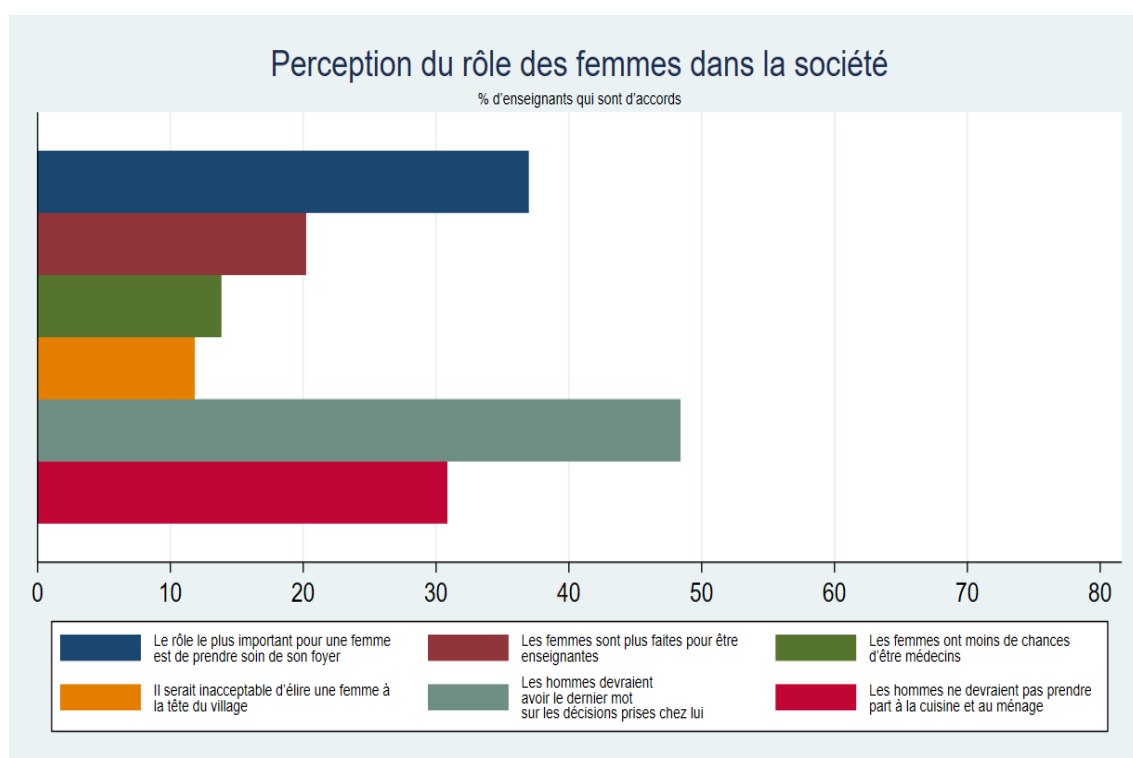
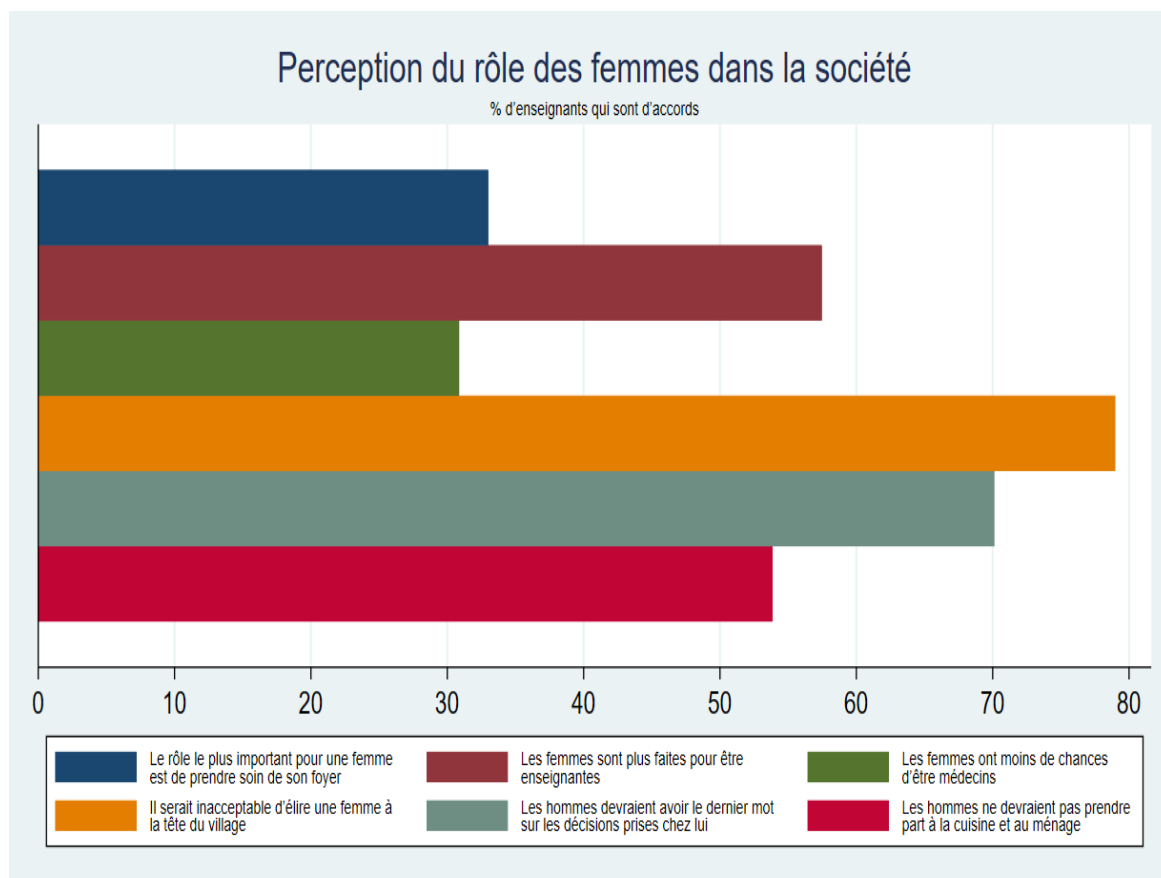


Figure 10: Point de vue sur le rôle des femmes dans la société – Niger



De la même manière, les déclarations au sujet de la discrimination liée au genre au sein de la classe étaient présentées aux enseignants interrogés (figures 11 et 12 ci-dessous). Elle apparaît moins prévalente ici que pour les figures 9 et 10 (point de vue sur le rôle des femmes dans la société). Les chiffres sont très similaires en RDC et au Niger. Il est intéressant de noter que près de 70% des enseignants sont d'accord pour dire que les livres ne devraient pas encourager les femmes à rester à la maison. Pour les autres postulats, approximativement 90% ou plus des enseignants sont d'accord avec les postulats qui sont paritaires (qui ne privilégient pas un sexe par rapport à l'autre).

Le tableau A5.10 de l'annexe 5 montre les déclarations des enseignants et enseignantes sur les discriminations liées au sexe au sein de la classe. Globalement, il n'y a pas de différence significative dans les opinions des enseignants (hommes) et enseignantes (femmes), à l'exception d'une déclaration au Niger. Au Niger, une plus grande proportion d'enseignantes présente plus de chances de valider le postulat disant que 'les enseignants ne

devraient pas nommer uniquement des garçons comme chefs dans les activités de groupe’.

Figure 11: Point de vue sur les discriminations en classe – RDC

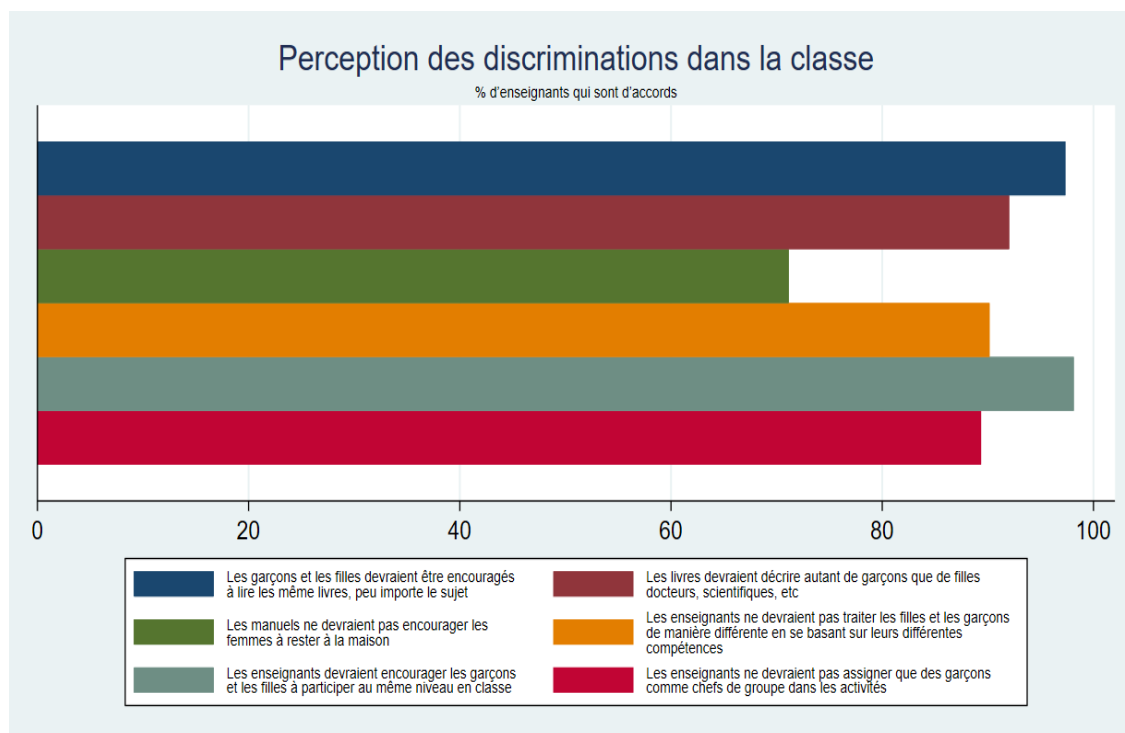
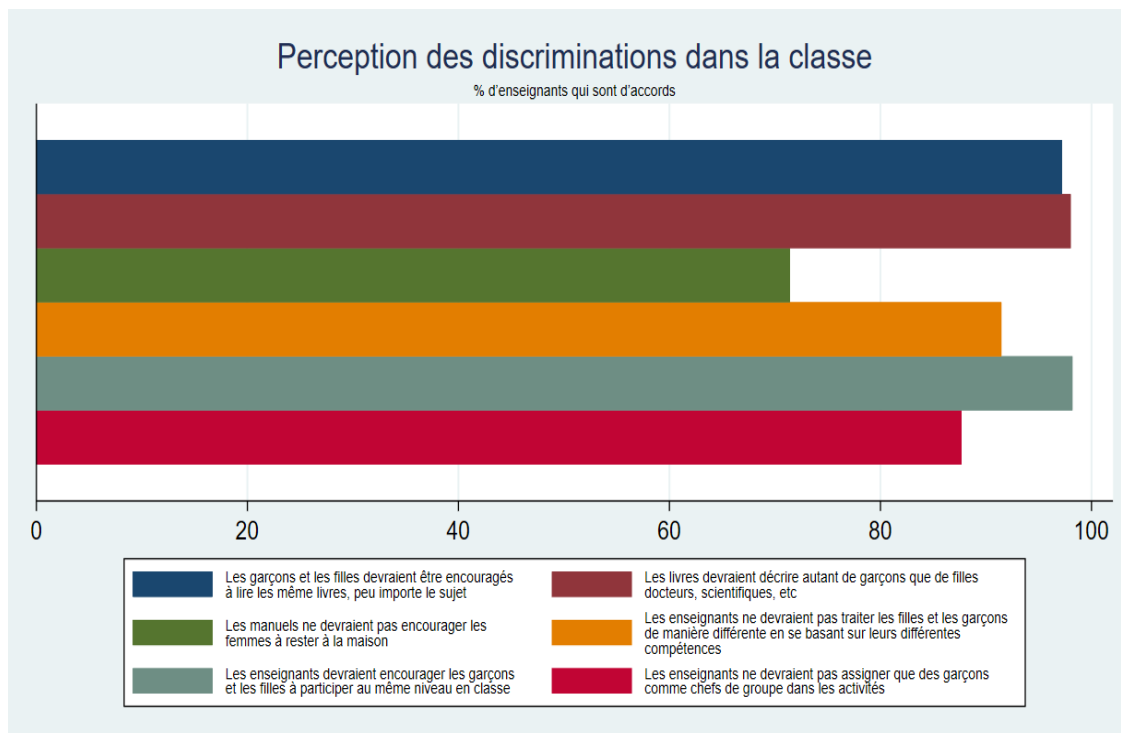


Figure 12: Point de vue sur les discriminations en classe - Niger



Le tableau 20 ci-dessous montre les pratiques pédagogiques pouvant induire une discrimination au sein de la classe. Il apparaît que les enseignants déclarent avoir une approche inclusive en classe. En RDC, plus de 80% des enseignants de l'échantillon déclarent traiter tous les élèves de la même façon au cours des leçons et des activités. Au Niger, les méthodes semblent généralement un peu plus inclusives.

Le tableau A5.11 de l'annexe 5 montre les pratiques discriminatoires au sein de la classe pour les enseignants (hommes) et les enseignantes (femmes) dans les deux pays.

Bien que les proportions soient élevées, il est important de considérer ces chiffres avec précaution et de garder un esprit critique, car il s'agit d'auto-déclarations. Les enseignants sont susceptibles de déclarer avoir des approches inclusives car elles sont socialement bien vues et aussi parce qu'ils sont conscients que cette enquête pourrait constituer une évaluation de leur pédagogie. Dans la section 4.9, nous traiterons de l'influence du conflit sur l'instruction et de comment gérer, en classe, les problématiques liées au conflit en utilisant les données qualitatives qui fourniront une image de l'inclusion dans l'enseignement plus nuancée que celle que l'on peut avoir avec les valeurs auto-déclarées.

Tableau 20: Pratiques discriminatoires au sein de la classe

	RDC	Niger
	% qui font cela souvent ou très souvent	
L'enseignant applique les mêmes méthodes pédagogiques pour tous les élèves	82.18	76.54
L'enseignant encourage tous les élèves à participer aux activités d'apprentissage, peu importe leur sexe, ethnie ou leurs capacités cognitives ou physiques	85.11	95.06
L'enseignant divise les élèves ayant des capacités différentes pendant les activités d'apprentissage	21.81	50.62

4.6 Problématiques pédagogiques

Le tableau 21 liste une série de sujets pédagogiques considérés comme difficiles. Globalement, le nombre d'enseignants déclarant avoir eu à gérer ces difficultés est inférieur, et parfois de façon substantielle, au Niger (i.e sécurité de la communauté : 124 en RDC contre 30 au Niger, présence irrégulière : 565 en RDC contre 312 au Niger), et le besoin de soutien exprimé est, logiquement, plus élevé. Dans les deux pays, les problématiques les plus visibles sont celles qui sont liées à l'instruction des élèves handicapés, ou ayant des besoins spécifiques, des élèves ayant accumulé des lacunes, des classes aux effectifs importants, des élèves perturbateurs (particulièrement au Niger), des élèves désintéressés, des élèves venant de façon irrégulière, des élèves incapables de parler la langue utilisée en classe ou encore des élèves qui n'ont pas les moyens d'acheter les fournitures scolaires. Pour ces difficultés, la plupart des enseignants soulignent le fait que, sans soutien additionnel, cela affecte les activités de la classe. L'implication des étudiants dans les conflits locaux est identifiée comme étant la problématique la moins importante en RDC (mais tout de même une problématique pour 21% des enseignants) et n'apparaît pas du tout dans les problématiques au Niger.

Tableau 21: Problématiques pédagogiques

	RDC		Niger	
	Nombre d'enseignants ayant déjà vécu la situation	% d'enseignants déclarant avoir besoin de plus d'aide	Nombre d'enseignants ayant déjà vécu la situation	% d'enseignants déclarant avoir besoin de plus d'aide
Elèves ayant des besoins spéciaux (audition, vision, troubles de la parole, déficiences physiques)	405	41.98	173	67.63
Elèves ayant d'autres difficultés d'apprentissage comme en témoignent leurs mauvaises notes aux tests et aux devoirs	596	50.17	419	66.35
Elèves manquant de connaissances ou de compétences préalables	575	56.70	396	71.46
Trop d'élèves dans la classe pour un seul enseignant	234	50.43	225	76.44
Peu d'élèves dans la classe	117	17.95	39	10.26
Enfants de différentes classes dans la classe	297	46.46	92	71.74
Enfants perturbateurs dans la classe	556	38.13	389	64.27
Enfants indifférents dans la classe	399	46.62	233	65.24
Fréquentation irrégulière des élèves	565	53.10	312	65.71
Les autres enseignants sont souvent absents	222	34.23	86	54.65
Problèmes avec les parents d'élèves	153	39.87	25	60.00
Environnement communautaire (par exemple, comportement dangereux, agressif, attaques dans le quartier, etc.)	124	57.26	30	66.67
Les parents ne peuvent pas acheter le matériel nécessaire	544	61.58	319	74.92
Elèves ayant des difficultés à comprendre la langue d'enseignement	646	48.45	519	66.28
Elèves liés à des groupes armés ou à des acteurs militaires	129	20.93	2	0.00

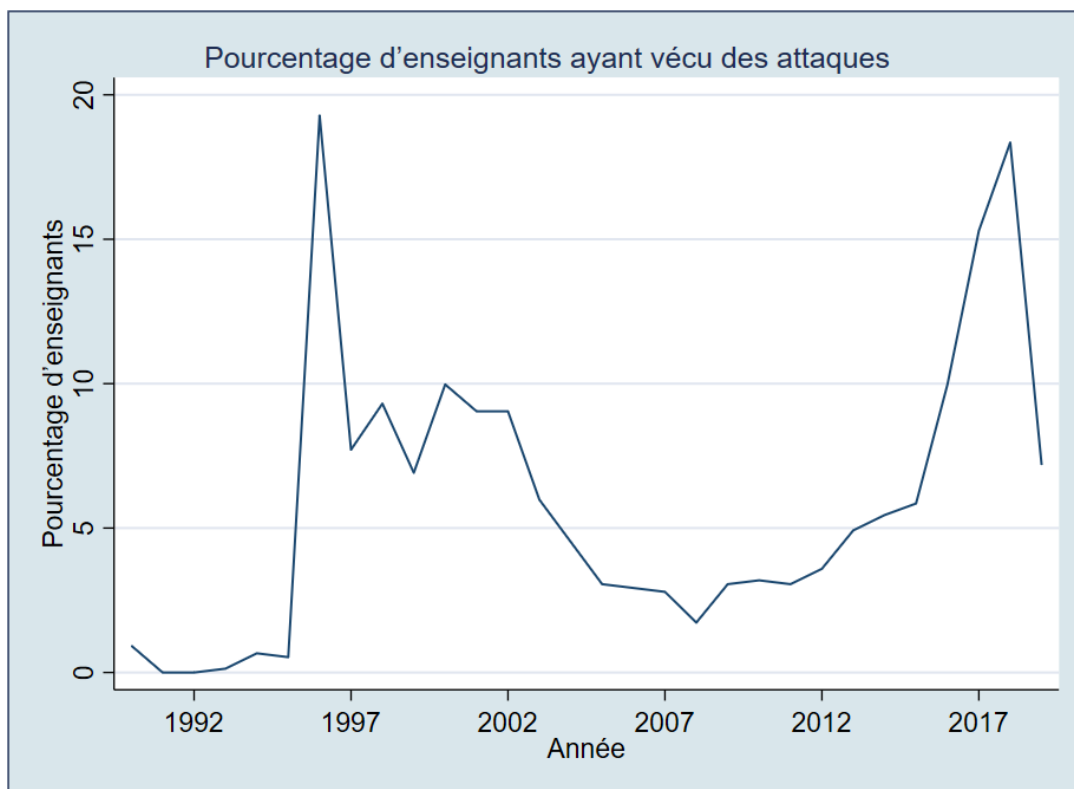
4.7 Exposition des enseignants à la violence et bien-être

L'étude regroupe des données historiques portant sur l'exposition des enseignants aux attaques violentes et aux autres formes de violence (partie des données empiriques collectées dans le cadre de la question de recherche 1). Une première série de mesures a été introduite dans l'évaluation initiale, en utilisant des méthodes de rappel (recall methods).¹⁶ L'évaluation à mi-parcours comprendra les données additionnelles issues de l'exposition à la violence pendant la période entre l'évaluation initiale et l'évaluation à mi-parcours. Comme prévu étant donné ce que l'on connaît du contexte, la RDC est beaucoup plus confrontée aux violences avec 67% des enseignants déclarant avoir été confronté à au moins une attaque violente alors que les enseignants du Niger ne sont que 4%.

65,9% des enseignantes (femmes) et 66,7% des enseignants (hommes) en RDC ont déclaré avoir été confronté à au moins une attaque – la différence par genre n'est pas statistiquement significative. La figure 13 ci-dessous montre le pourcentage d'enseignants qui ont été confrontés à la violence chaque année entre 1990 et 2019 en RDC (nous ne présentons pas les chiffres pour le Niger étant donné la faible occurrence des incidents). Nous observons un pic des attaques en 1996 et également en 2017-2018.

¹⁶ Ces méthodes de collecte de données sur les historiques de violence ont été développées dans de précédents projets sur les conflits violents en RDC. Pour une discussion détaillée sur ces méthodes, voir Marchais (2016) and Sanchez de la Sierra (2020).

Figure 13: Exposition des enseignants à la violence, par année au Sud-Kivu, RDC



Etant donné que l'étude a lieu dans une zone affectée par les conflits persistants en RDC et qu'une majorité écrasante des enseignants de nos échantillons ont été confrontés à la violence, nous avons réalisé un test via un questionnaire sur le Syndrome de Stress Post-Traumatique (PCL). L'instrument de mesure PCL a été développé par Weathers *et al.* (1993). Le département des anciens combattants (Department of Veteran Affairs) des États-Unis utilise ce test pour établir le niveau de Syndrome de Stress Post Traumatique (SSPT) chez le personnel militaire de retour des zones de conflit. C'est aussi fréquemment utilisé dans les pays en développement affectés par les conflits et chez les professionnels urgentistes et les survivants d'accidents de la route et de catastrophes naturelles (Ibrahim *et al.* 2018). Fodoret *al.* (2015) ont trouvé un score PCL de 31,4 pour leur échantillon de 465 personnes ayant vécu le génocide du Rwanda. Dans d'autres lieux de conflits en Asie, Lim *et al.* (2013) a trouvé un score PCL moyen de 36,2 pour les urgentistes qui étaient dans la zone de conflit dans la partie orientale du Myanmar. La fiabilité du test de SSPT a été confirmée dans de nombreuses études. Blanchard *et al.* (1996) ont montré que le test par PCL avait une très haute cohérence¹⁷ et atteignait plus de 0,9

¹⁷ Le coefficient alpha de Cronbach était de 0.94 dans la publication de Blanchard *et al.* 1996.

pour la fiabilité test-retest à 2-3 jours et 1 semaine.¹⁸ C'est le test le plus utilisé pour mesurer le SSPT. Les autres moyens de mesure utilisés dans les pays en développement incluent notamment le Harvard Trauma Questionnaire et le questionnaire Kessler-10 (Ibrahim *et al.* 2018). Ces deux méthodes visent également à déterminer le niveau individuel de SSPT mais posent d'autres questions. Ces méthodes ne sont donc pas comparables.

Le test par PCL est composé de 17 questions sur les symptômes causés par l'exposition à la violence et indiquant un traumatisme. Parmi ces 17 questions, les personnes interrogées répondent en utilisant une échelle de notation allant de 1 à 5 : 'pas du tout', 'modérément', 'beaucoup' ou 'extrêmement'. La somme des scores aux 17 questions fournit une indication sur le niveau de traumatisme dont souffre l'individu après des violences ou un choc. Plus le score est élevé, plus les symptômes liés au traumatisme de l'individu sont graves.

Le chiffre seuil utilisé pour déterminer si un individu souffre de SSPT varie selon les contextes. Dans un contexte civil, la valeur seuil utilisée aux États-Unis est de 35 (National Center for PTSD, 2019). Une autre façon de déterminer qu'un individu présente les critères symptomatiques DSM-IV prouvant qu'il souffre du SSPT est d'obtenir au moins un item B (questions de 1 à 5), trois items C (questions 6 à 12) et au moins 2 items D (question 13 à 17) notés 'modérément' ou plus.

Les figures 14 et 15 ci-dessous montrent la distribution de tous les scores PCL (au bout des 17 questions) au sein de notre échantillon. En RDC, 36% des enseignants déclarent un score total au-dessus de 35 et sont donc susceptibles d'être inclus dans la catégorie des personnes souffrant de SSPT d'après l'approche par seuil. En utilisant la seconde approche qui extrait les scores les plus élevés pour les items B, C et D, 20% des enseignants indiquent des symptômes de SSPT. Toujours en RDC, le score moyen des enseignants était de 32, un score élevé qui reflète l'importante prévalence des symptômes de traumatisme dans la population. En comparaison, au Niger, où l'exposition au conflit est beaucoup plus réduite, 6% des enseignants ont eu un score PCL au-dessus de 35 et le score moyen était de 24. Il est important de noter que l'exposition au conflit est logiquement corrélée au score PCL mais que cette corrélation n'est pas parfaite : au Niger par exemple, il y a plus d'enseignants souffrant de SSPT que d'enseignants ayant directement vécu des attaques (moins de 1%). Le traumatisme est, en partie, une expérience personnelle et son origine peut varier et être diverse, même dans les zones de conflits.

¹⁸ La fiabilité du test-retest est une mesure de fiabilité obtenue en répétant deux fois le même test sur une période de temps donnée sur un group d'individus.

Figure 14: Distribution du score PCL chez les enseignants en RDC

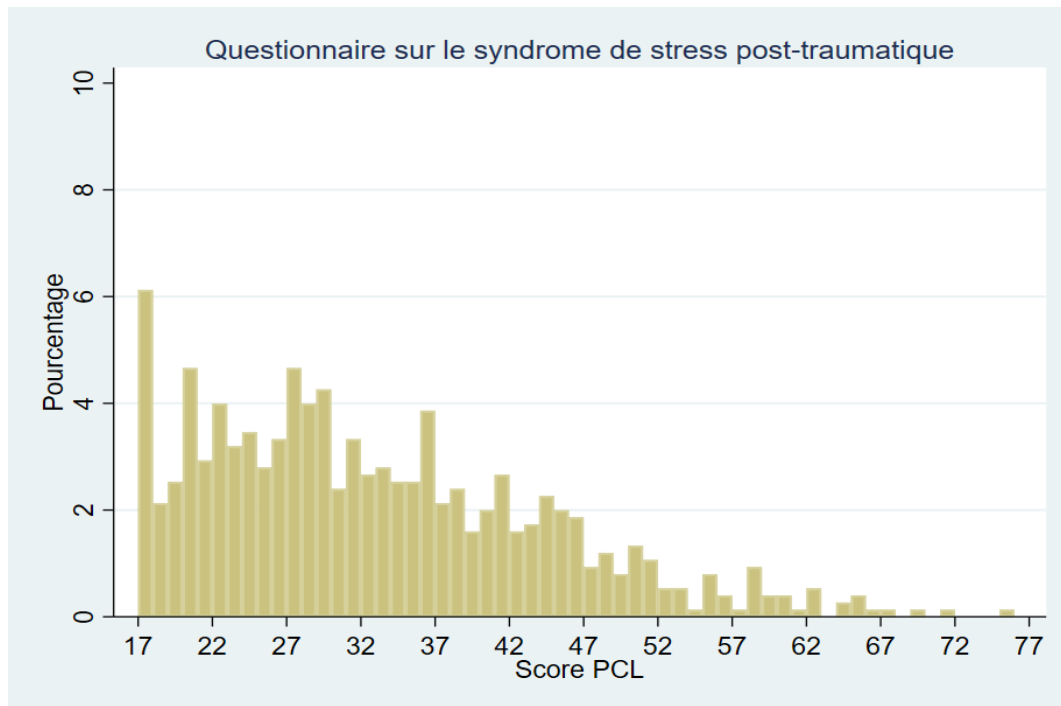
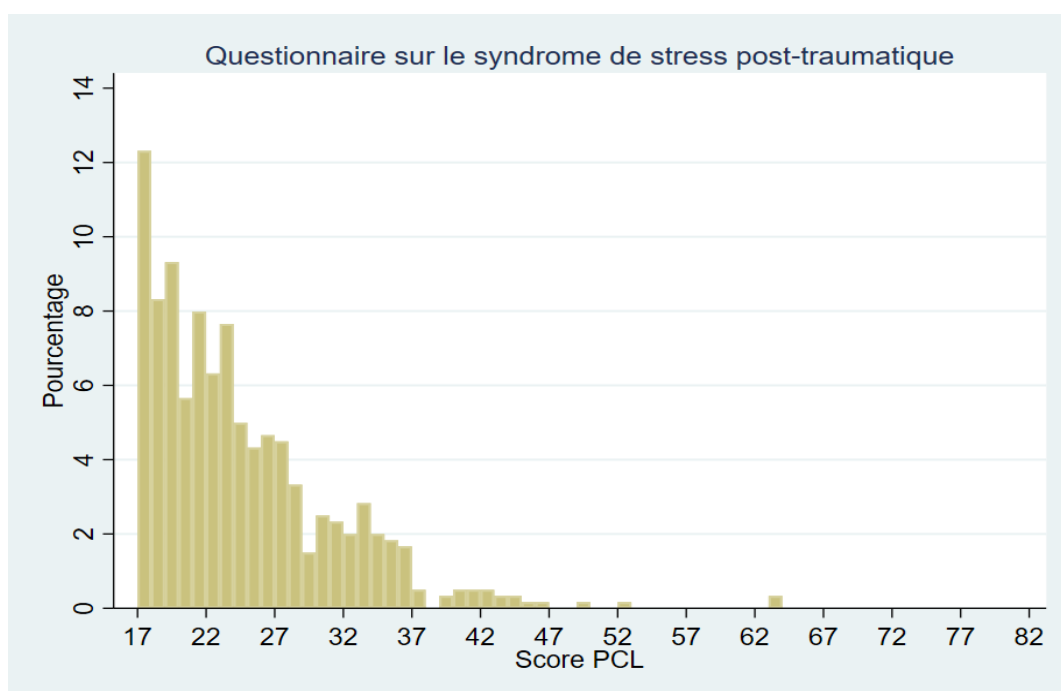


Figure 15: Distribution du score PCL chez les enseignants au Niger



4.8 Comprendre les violences contre les enseignants: réflexions à l'issue de l'étude qualitative

Comme vu précédemment, l'étude quantitative fournit des preuves substantielles de l'exposition des enseignants de la RDC à la violence. La violence contre les enseignants est une des principales façons dont les conflits violents entrent dans l'environnement scolaire. Les causes de violences envers les enseignants sont cependant complexes, et vont de la façon dont ils sont perçus en tant que fonctionnaires (Brandt 2019), à leur relation avec leur communauté et avec les groupes armés dans les zones de conflit. Dans le rapport sur la conception du projet de recherche (Research Design, nous détaillons les raisons pour lesquelles l'étude est pour partie centrée sur la compréhension des causes de violence sur les enseignants (Justino *et al.* 2019, p. 20). En particulier, nous soulignons l'importance de comprendre la relation entre la position sociale des enseignants, la façon dont ils sont perçus par les acteurs locaux, et leur exposition aux violences. En outre, comprendre la position sociale des enseignants est nécessaire au développement d'une approche du bien-être des enseignants dans ces contextes particuliers (Brandt and Lopes Cardozo Forthcoming).

Dans cette section, nous présentons les réflexions qui découlent de la première série d'analyses de l'enquête qualitative menée sur le terrain en RDC. Le travail qualitatif de terrain au Niger se fera au cours de l'été-automne 2020. Tout cela contribue à QR1: "Comment et dans quelle mesure l'exposition à la violence influence-t-elle la qualité d'enseignement et le bien-être des enseignants, et quels sont les facteurs pouvant atténuer ces impacts?", et QR2: "Examiner l'impact des TPD et ILET sur la qualité d'enseignement et sur le bien-être des enseignants dans des contextes fragiles".

Globalement, les enquêtes qualitatives fournissent de nombreuses preuves de violences diverses à l'encontre des enseignants. Cependant, comme pour la plupart des acteurs en zone de conflit, ils ne sont pas seulement "victimes" de violences mais jouent un rôle complexe en rapport avec les dynamiques de violence. Nous soulevons également ici des questions pour les recherches à venir.

4.8.1 Kidnappings et rançons

Suite à des années de conflits violents, les territoires d'Uvira et de Fizi voient l'émergence et la pérennisation d'une économie politique violente, engendrant une militarisation poussée de la société (Verweijen 2016). Les groupes armés, qui peuvent être des factions rebelles importantes et organisées mais aussi des petits groupes d'auto-défense au niveau d'un village, sont fortement ancrés dans

la société, où ils peuvent générer des revenus et des ressources en exerçant de façon stratégique la coercition et la menace, caractéristiques des économies de prédation. La taxation et l'extraction des ressources sont imposées lors de barrages routiers, sur les revenus des marchés ainsi que d'autres activités économiques, ainsi que par l'extorsion et l'enlèvement d'individus ou de groupes (relatés dans diverses interviews).

Les enquêtes qualitatives fournissent des preuves substantielles montrant que le secteur de l'éducation est également la cible d'extorsion, d'enlèvements et de menaces, particulièrement par la milice locale connue sous le nom de Mayi-Mayi. Les directeurs d'écoles sont particulièrement visés car ils sont considérés comme plus riches, étant donné qu'ils gèrent l'ensemble des ressources financières de l'école. Dans certaines écoles, il est apparu que les enseignants prennent part aux collectes d'argent de façon à alléger leurs directeurs (Int. 6). Les enseignants sont aussi visés, parfois c'est l'école entière, et se sentent particulièrement vulnérables les jours de paie car les dates sont souvent bien connues de la population. La réforme bancaire des salaires des enseignants fait que les paiements sont effectués par transferts via téléphones portables, et les risques dus aux trajets vers le lieu de collecte des salaires n'ont été mentionnés que quelques fois (voir aussi Brandt et De Herdt 2020 pour plus d'informations sur la réforme). On trouve des preuves indiquant que les écoles et les enseignants ont un rôle de point de 'taxation' par lesquels l'argent transite vers les groupes armés, suggérant ainsi que le secteur de l'éducation pourrait indirectement financer les groupes armés. Bien que cela paraisse inquiétant, il est important de rappeler que la plupart des institutions publiques et privées, situées dans les zones où opèrent des groupes armés, sont visées par les groupes armés pour extorsion et que le secteur de l'éducation n'est donc pas une exception sur ce point.

Une personne interrogée a déclaré que les enseignants peuvent être exposés à la violence via leur rôle en tant qu'informateur. Ils informent, par exemple, la chefferie ou le maire des dynamiques de conflit mais ils le font en secret 'car si les groupes armés apprennent que tel ou tel enseignant a fourni des informations, il mourra' (Int.44). Ils peuvent également rendre visite aux chefs de groupement pour parler au nom d'une personne kidnappée (Int.8). D'autres personnes interrogées ont cependant déclaré qu'un enseignant ne fournit pas d'information (Int.4, 23) ou seulement s'il est personnellement inquiet (Int. 11). Normalement, le directeur de l'école transmet les informations à ses supérieurs (Int. 4, 41). Un autre enseignant a défendu que les enseignants "sont mis en danger de mort. Certaines personnes peuvent entrer dans les groupes armés juste pour nous voler ou nous tuer. C'est parce qu'on nous envie" (Int. 46). Malheureusement, nous ne connaissons pas l'avis de cet enseignant sur les raisons de cette envie. Les explications possibles sont la distinction sociale due à leur statut d'intellectuels, leurs salaires réguliers ou bien leur capacité à parler

français. Fournir des informations peut être dangereux, disait une personne interrogée, car vous n'êtes pas toujours entouré par les forces armées auxquelles vous avez donné l'information (Int.21). En général, ce qui se passe dans les écoles se sait rapidement dans l'armée, au gouvernement et chez les Mayi-Mayi car ils ont tous les connections avec les élèves et les personnels de l'école: "nous donnons cours avec leurs frères et sœurs" (Int. 1). Par ailleurs, certaines écoles sont dites 'protégées', spécialement celles qui sont associées à certains groupes armés (Int. 47; voir aussi section 6.1). Dans les hauts plateaux, il est dit que beaucoup de personnes finissent par s'auto-défendre en s'armant. Une personne interrogée a rencontré un directeur d'école portant un pistolet dans son manteau, pour se protéger d'après lui. Il a également ajouté que: "nous savons que les étudiants et enseignants dans les hauts plateaux sont les soldats Mayi-Mayi" (Int. 35). La situation suivante, décrite lors d'une interview, éclaire la situation complexe sur le terrain: un enseignant avait bonne réputation aux yeux des parents car il ne renvoyait jamais les enfants. Cependant ses collègues l'enviaient à cause de ses compétences et l'ont dénoncé aux Mayi-Mayi. Comme les Mayi-Mayi avaient leurs enfants dans cette école, ils hésitaient à s'en prendre à lui. Un Mayi-Mayi rendit visite à cet enseignant et à sa femme et leur dit: "Nous allons te tuer car tu es aimé des parents et du directeur. Mais tu ne renvoies pas nos enfants donc nous protégeons. Je te conseille de quitter cette école". Il quitta l'école et devint un inspecteur (Int. 22).

En plus de ces constats qui dévoilent comment les enseignants peuvent devenir victimes des conflits armés, les interviews qualitatives fournissent des preuves que les enseignants et les administrateurs peuvent jouer un rôle dans la médiation lors de kidnappings ou de demande de rançon. Il est dit qu'il arrive que les enseignants, et administrateurs, interviennent dans les échanges d'otages contre rançons et négocient entre les villages et la milice Mayi-Mayi (Int. 5). Une interview rapporte que les enseignants reçoivent une part de l'argent (Int. 3) mais il est probable que ce soit pour leur fonction de médiateur, plus que pour celle d'enseignant.

De plus, les enseignants ne sont pas seulement victimes, médiateurs ou informateurs. Ils ont des intérêts et utilisent la société armée pour leurs besoins personnels. Certains enseignants sont suspectés de faire partie des Mayi-Mayi (Int. 44 ; voir aussi section 4.8.4), ce qui n'est pas surprenant étant donné que les groupes Mayi-Mayi ont une base sociale importante dans les sociétés d'Uvira. Dans un des cas, un enseignant avait été intimidé par les agents du Service de contrôle et de la paie des enseignants (SECOPE). Bien que nous n'ayons pas de données détaillant la nature de ces intimidations, une des personnes interrogées a déclaré que des membres d'un groupe armé kidnappèrent l'agent du SECOPE en retour (Int. 42). Dans un autre cas, le Sous-Proved mentionna un enseignant qui fut tué car il coopéra avec des criminels

lors de kidnappings. Il gardait l'argent de son frère qui était un criminel (Sous-Proved, Int. 1).

Globalement, les interviews qualitatives fournissent une image plus complexe et nuancée de la relation entre les enseignants et les groupes armés – comme victimes des taxations de ces derniers, mais aussi parfois comme médiateurs. La position des enseignants, n'est cependant pas différente de celle des autres agents publics et hommes d'affaires, et cette position ne semble pas être liée à l'éducation en tant que telle, mais plus aux flux de trésorerie permanents des enseignants via le gouvernement et les foyers. Etant donné que le travail de terrain au niveau qualitatif s'est concentré principalement sur le 'centre' d'Uvira et sur la plaine de la Ruzizi, nous disposons d'informations limitées sur la zone des hauts plateaux, sévèrement affectée par les conflits. La situation de conflit y étant fondamentalement différente, il est probable que le rôle des enseignants y soit également différent, ce qui ouvre une voie de recherche pour le futur.

4.8.2 Identité and Ethnicité

Les marqueurs internes et externes d'identité, comme l'appartenance ethnique, la langue, la religion ou la classe, peuvent jouer un rôle crucial dans la canalisation des violences contre certains individus dans les contextes affectés par les conflits, particulièrement quand les conflits se regroupent autour des lignes identitaires. A Uvira, comme dans la plus grande partie des provinces de la RDC, le conflit prend sa source autour d'identités ethno-territoriales, particulièrement entre des groupes ethniques considérés comme 'autochtones' et des groupes considérés comme étrangers (Jackson 2006; Verweijen 2016). En conséquence, la violence contre les enseignants peut résulter de leur appartenance à un groupe ethno-territorial particulier, et nous trouvons des preuves de ce mécanisme dans les interviews. Dans un des cas, un enseignant rapporta qu'il était considéré comme un allié des Banyamulenge, bien qu'il soit lui-même d'une autre origine ethnique, pour le simple fait qu'il ait salué une personne de la zone où les Banyamulenge constituent le groupe majoritaire (Int. 21). Un directeur nous a dit avoir été menacé pendant longtemps car il était considéré comme non-originaire du village où était son école (Int. 21). Un autre enseignant a déclaré "Je me demande pourquoi je suis attaqué et suivi. Je ne sais pas pourquoi. Oui, je suis burundais mais je suis ici depuis longtemps" (Int. 2). De telles formes de discrimination et de ciblage ne sont pas limitées aux identités ethno-territoriales, et s'accompagnent souvent d'autres formes de discrimination ; une enseignante se sentait marginalisée par l'école, et les paiements (rien n'était fait pour l'ajouter à la liste de paie), car elle n'adhérait pas à la religion de l'école (Int. 22).

Ces résultats préliminaires confirment le fait qu'étudier les relations entre l'identité des enseignants, leur exposition à la violence et leur bien-être est une

voie de recherche fructueuse pour comprendre l'enseignement dans les contextes de conflits violents. De récentes études ont souligné que les enseignants 'locaux' pourraient trouver des motivations particulières pour leur travail: "Être né dans la communauté où l'enseignant vit est avantageux pour les enseignants. Ces enseignants ont tendance à être plus motivés, montre une tendance à jouer un rôle fort dans l'instruction socio-émotionnelle des étudiants, et ont tendance à être absents moins de jours". (Torrente *et al.* 2012, 42) Dans les contextes affectés par les conflits, cette relation peut cependant être non-linéaire: dans certains contextes, être 'local' peut réduire le risque d'être exposé à la violence liée au fait d'être perçu comme un marginal. Dans d'autres contextes, les locaux peuvent être plus exposés à la violence, si par exemple ils servent de médiateurs pour les factions armées (comme vu précédemment dans un exemple) ou à cause du principe de faire justice soi-même. Cela fournit de nouvelles raisons d'étudier les positionnements sociaux des enseignants dans différentes configurations de conflits.

4.8.3 Violence, résultats et frais de scolarité

Les interviews qualitatives fournissent les preuves d'existence d'autres mécanismes par lesquels la violence entre dans l'environnement scolaire. Premièrement, nous avons trouvé des preuves montrant que les enseignants peuvent être ciblés lorsque les élèves n'obtiennent pas les résultats scolaires escomptés. Un enseignant a rapporté avoir été kidnappé parce qu'un étudiant avait raté l'examen final, un autre parce que l'élève n'avait pas été premier de la classe et un troisième enfant, qui avait raté l'examen final, menaça l'enseignant et insinua qu'il allait aller voir les Mayi-Mayi pour se venger (Int. 7, 22, 23).¹⁹ Deuxièmement, les interviews ont montré que la violence pouvait être utilisée en lien avec les frais de scolarité. Une interview a rapporté qu'un Mayi-Mayi kidnappa un directeur car il était accusé d'augmenter les frais de l'examen final de primaire (examen d'état) de 45 dollars US à 50 dollars US (Int. 14). En outre, un nombre d'interviews ont indiqué le harcèlement des enseignants par les Mayi-Mayi à cause des frais de motivation de l'enseignant et que certains parents avaient rejoint les Mayi-Mayi pour lever des fonds pour payer les frais de scolarité (Int. 14). A côté de ces cas relatifs aux résultats scolaires et aux frais, plusieurs enseignants ont partagé leur peur de punir ou de renvoyer des élèves associés aux Mayi-Mayi, contrairement à ceux associés au FARDC, l'armée nationale congolaise (Int. 16, 21, 27) bien que d'autres ont rapporté n'avoir aucun problème à le faire (Int. 3). Il est intéressant de noter qu'une personne interrogée a déclaré qu'avoir dans une école des enfants dont les parents font

¹⁹ 'A Luvungipendant la proclamation, une fille qui était toujours première, mais pour la première fois, elle était sortie deuxième de la classe. Sa mère avait dû à l'enseignant de retourner les points de sa fille. Le soir l'enseignant était attaqué par les Mai-Mai. Il fallait l'intervention des autorités comme le sous Provéd et les sages du milieu pour que la mère comprenne. C'était en juillet 2016.' (Int. 23).

partie des Mayi-Mayi peut protéger les enseignants (Int. 55). Il y a même eu des cas de vagues menaces personnelles telles que celle d'un parent qui clamait publiquement qu'il commencerait à tuer des enseignants en cas d'ouverture d'un conflit, sans donner plus de raison que cela (Int. 12).

La complexité des environnements scolaires est illustrée dans l'exemple suivant:

"Il y a de multiples conflits dans les villages. Certains sont semés par les autorités qui cherchent à bénéficier de la confiance des populations ou de la division des populations. ... Par conséquent, les parents n'envoient plus leurs enfants dans des écoles spécifiques quand ils sont associés à un politicien particulier. Par exemple, en 2017, une école secondaire a été victime d'un conflit de ce type car elle a le soutien d'un membre du parlement national qui est en désaccord avec le chef du groupement, qui est en même temps un membre du parlement de province. Les parents qui soutiennent ce dernier n'envoient plus leurs enfants à l'école et certains de ces enfants se rapprochent des groupes armés en grandissant". (Int. 54)

Ces différents mécanismes fournissent des illustrations de la militarisation avancée des sociétés locales, où les individus ou les groupes peuvent faire usage de la violence pour résoudre une multitude de batailles et de griefs, notamment en matière d'éducation. Dans la zone d'étude, de nombreuses familles et acteurs locaux ont de la famille ou des amis dans les groupes armés et peuvent donc compter sur ces connexions pour se préserver de la violence ou des menaces, ce qui est caractéristique des environnements militarisés (Verweijen 2013). Le résultat est que les enseignants peuvent être ciblés pour motifs personnels mais aussi à cause de conflits plus structurels, comme celui des frais de scolarité. En RDC, les frais de scolarité sont une source de tensions et de griefs qui peuvent tourner à la violence dans des contextes si militarisés.

4.8.4 Gouvernance des enseignants

La question de recherche 1 concerne l'impact de la violence sur la qualité et le bien-être des enseignants. Ci-dessus, nous avons présenté comment les enlèvements, les identités et les facteurs liés à l'école peuvent menacer les enseignants. A ces indicateurs directs de violence s'ajoutent d'autres signes plus indirects de réduction de la qualité et du bien-être des enseignants à cause des conflits armés. Nous abordons cette problématique en se concentrant sur la gouvernance des enseignants, que nous définissons comme le recrutement, le déploiement et la gestion des enseignants. Dans un premier temps, un bien-être réduit ou fragile peut mener à une forte rotation, à des absences ou à des transferts fréquents de la part des enseignants, tous ayant un effet négatif sur la qualité globale des enseignants. Tout d'abord, peu d'enseignants qualifiés sont

prêts à accepter d'être envoyés dans des zones affectées par les conflits (Int. 1). Beaucoup d'enseignants souhaitent et demandent leur transfert hors des zones de conflit, particulièrement les directeurs d'écoles car ils sont apparemment les cibles principales d'extorsions et d'enlèvements contre rançon (voir ci-dessus).²⁰ Ces directeurs, généralement enseignants expérimentés, devraient donc être remplacés par d'autres enseignants, potentiellement moins expérimentés. Deuxièmement, les enseignants non-rémunérés ont toujours formé une part instable du personnel enseignant. Pendant qu'ils attendent d'être inclus dans la liste des salariés du gouvernement, ils sont susceptibles de quitter la profession pour suivre d'autres opportunités économiques. Dans les contextes des zones de conflit, les enseignants non-rémunérés sont susceptibles de se tourner vers les Mayi-Mayi, ou d'autres groupes armés afin de se venger de leurs collègues salariés, ou pourraient rejoindre les Mayi-Mayi pour gagner de l'argent (Int. 14). La politique de gratuité a renforcé ces dynamiques en retirant les moyens de subsistance financière (les contributions des familles) aux enseignants non-rémunérés. Troisièmement, nos interviews révèlent que les acteurs armés, les milices en particulier, peuvent tenter d'intervenir en recrutant des enseignants. Dans ces cas, les membres des milices tentent de faire entrer une de leurs connaissances dans la liste des salariés (Int. 14, ainsi que Int. 26). Les conflits autour des emplois dans les écoles, c'est à dire les promotions pour atteindre les postes de directeurs, peuvent aussi être aggravés quand les enseignants impliquent des groupes armés et des enlèvements afin d'atteindre leurs objectifs (Int. 1). Quatrièmement, il est apparemment très difficile de gérer les enseignants qui ont été membres de groupes armés ou qui ont un lien avec des groupes armés, via des membres de la famille par exemple (Int. 5, 8, 11, 38). Les directeurs d'école rapportent être très réticents quand il s'agit d'interpeler ou de critiquer ces enseignants. Dans ces circonstances, améliorer la qualité des enseignants paraît particulièrement difficile. En résumé, cette section aide à comprendre comment la violence affecte non seulement individuellement la qualité et le bien-être des enseignants mais aussi collectivement.

4.9 Contextualiser l'impact des TPD et ILET sur les enseignants

Dans la première série d'interviews, le travail qualitatif sur le terrain n'a pas pu établir l'impact direct des interventions TPD et ILET car c'est trop tôt dans le projet. Néanmoins, nous avons pu analyser des éléments clé du contexte dans lequel les interventions TPD et ILET sont mises en place, en vue de développer, au cours de l'étude, une compréhension contextuelle des politiques et

²⁰ Bennell (2004, v) rapporte l'utilisation répandue des dessous de table et relations pour influencer leur affectation et leur recrutement.

interventions liées aux enseignants. Cette section porte sur la RDC car, au Niger, le travail qualitatif sur le terrain sera effectué pendant l'été-automne 2020.

4.9.1 Connaissance du projet

Le premier champ d'investigations dans l'étude qualitative concernait la connaissance qu'ont les enseignants et les directeurs du programme BRiCE et de ces différentes composantes. Etonnamment, il semble que le nom du programme (BRiCE) soit très peu connu, car il était presque totalement inconnu d'une grande partie des enseignants interrogés. Certains ont dit avoir lu le nom quelque part, mais très peu étaient capables d'expliquer de quoi il était question. A l'opposé, DEVCO et particulièrement école zone de paix étaient mieux connus. Cela suggère une nécessité de renforcer la communication au sein de l'équipe de mise en œuvre, de telle sorte que les écoles et enseignants bénéficiaires puisse comprendre à la fois le nom et le financement derrière le projet, mais également la Théorie du changement qui l'accompagne, ainsi que les différents programmes. De plus, certaines personnes interrogées ont déclaré que les communautés des écoles non sélectionnées étaient déçues et que certains suspectaient que l'attribution d'écoles résultait de relations informelles entre les écoles et les ONG. Même si de telles rumeurs sont courantes dans ce genre de projet, il est important de garder en tête que "ses effets dans un contexte de conflit volatile peuvent être différents car les tensions qui en découlent pourraient être manipulées au profit d'un groupe ou d'un autre". (Oldenburg 2016, 10). Comme discuté précédemment, la polarisation selon les lignes ethniques est à la fois une conséquence et une cause des conflits violents. Si les programmes d'éducation développés par les ONG sont vus comme attribuées à des groupes particuliers sur la base de connexions personnelles ou d'affinités ethniques, cela peut renforcer les griefs qui nourrissent le conflit. Cela accroît l'importance de renforcer la communication sur la sélection transparente et les procédures d'attribution également aux non bénéficiaires du projet, afin de dissiper ces craintes.

4.9.2 Développement professionnel des enseignants

L'analyse de la mise en œuvre du TPD au sein du projet BRiCE nécessite de revenir en arrière afin de se pencher sur la formation des enseignants dans les écoles congolaises de façon plus générale. Tout d'abord, presque toutes les personnes interrogées ont reconnu que la qualité des enseignants ne cesse de se détériorer et que les nouveaux enseignants ont des qualifications relativement basses. Comme exprimé par Wolf et ses collègues (2015), les qualifications basses peuvent indiquer une faible motivation en début de carrière mais également une plus grande augmentation de la motivation pour le TPD. Le TPD peut donc jouer un rôle important dans l'augmentation de la motivation des

enseignants, particulièrement celle des jeunes enseignants. Deuxièmement, les stages ont été généralement jugés trop courts et inefficaces, et il a été déclaré que les stages étaient souvent bien plus brefs que ce que le programme initial avait promis. De ce fait, les interventions TPD ne devraient pas partir du postulat que les enseignants concernés ont reçu la formation prévue dans le programme congolais. Au lieu de cela, il sera bénéfique que chaque intervention permette d'acquérir une meilleure compréhension des qualifications et expériences réelles des enseignants à former. Troisièmement, presque tous les enseignants ont déclaré qu'un meilleur salaire était leur principale préoccupation, ce qui est cohérent avec les résultats de l'enquête détaillée dans les sections précédentes. Logiquement, presque tous les enseignants ont cité la mise en place de la taxe de motivation des enseignants de 1991/92 pour origine de la crise du système éducatif congolais. Donc il est important de considérer les interventions TPD BRICE dans ce contexte plus large : les enseignants sont intéressés par leur développement professionnel mais restent préoccupés par le fait de sécuriser leurs revenus. Comme Wolf et ses collègues l'ont noté: "les programmes de TPD qui alourdissent la charge de travail des enseignants sans ajouter un soutien, ou qui ne satisfont pas les besoins des enseignants, pourraient entraîner un surmenage et une démotivation chez les enseignants". (Wolf, Torrente, Frisoli, *et al.* 2015, 33) Quatrièmement, nos résultats qualitatifs nous ont aidés à identifier une tension entre égalité d'accès et durabilité au niveau des TPD. Les enseignants non-rémunérés sont un groupe d'enseignants très volatile. Cela peut prendre plusieurs années avant d'être inclus aux listes salariales. En RDC, les enseignants non-rémunérés vont probablement quitter le corps enseignant. Actuellement, à cause de la gratuité, ces enseignants n'ont pas reçu d'argent de la part des parents depuis plusieurs mois. Certains se sont mis en grève tandis que d'autres ne sont tout simplement plus venus à l'école. De ce fait, former des enseignants non-rémunérés pourrait s'avérer être un investissement non durable. Pourtant, sur le principe d'un accès équitable, il est inconcevable de mettre sur la touche ces enseignants et de ne pas les former. Enfin, plusieurs enseignants ont été transférés en dehors des zones de conflit après avoir vécu des menaces et des violences. Le projet peut donc avoir des répercussions externes positives pour d'autres régions malgré les pertes potentielles en enseignants nouvellement formés dans les zones ciblées.

4.9.3 Education tenant compte des conflits

Afin de comprendre l'éducation tenant compte des conflits, un aspect clé du TPD, il est important d'analyser comment les enseignants et les élèves parlent des conflits et des violences à l'intérieur des écoles. Nos recherches préliminaires indiquent des faits contradictoires sur ce point. Tandis que certaines personnes déclarent que les enseignants ne discutent et ne devraient pas discuter des conflits dans l'enceinte de l'école car ils "sont là pour le

programme” (Int. 34), plusieurs enseignants ont rapporté avoir des discussions sur les conflits à l’école. Le terme généralement utilisé est sensibilisation, par exemple au cours de la classe de santé et éducation à l’environnement (Int. 11) ou d’éducation civique (directeur, Int. 31), tous deux en 5^{ème} et 6^{ème} année/CM1 et CM2 (voir aussi Int. 1, 21, 28, 41). Un directeur a été très clair sur le fait qu’ils ne peuvent pas le faire car personne ne les a formés pour cela (Int. 23) tandis qu’un autre directeur a déclaré que les formations, reçues par exemple via *Save the Children*, ont aidé les enseignants à gérer les conflits et à enseigner à des élèves souffrant de traumatismes (Int. 31). Un autre aspect devant être mentionné est qu’un enseignant a rapporté que son école invite les parents pour discuter les raisons poussant les enfants à quitter l’école pour participer à des groupes armés (Int. 14). En général, de nombreuses personnes semblent demander leur avis aux enseignants (Int. 4).

En outre, les enseignants étaient dépeints comme des “pacificateurs car ils enseignent aux enfants de différentes origines ethniques” (Int. 11). En même temps, beaucoup de personnes interrogées ont dit que “à l’école, les groupes ethniques/tribus n’existent pas”. (Int. 14, 16, 38). En effet, il y avait un point important dans de nombreuses interviews qui soutenait qu’il n’y a absolument aucune discrimination à l’école (voir aussi Int. 18). Ce point est bivalent : d’un côté, être aveugle sur les différences ethniques au sein de l’école implique par exemple de sanctionner les discriminations basées sur l’ethnicité et de se retenir de discuter des dynamiques de conflits basés sur les différences ethniques. Cette approche peut apparaître comme permettant un climat plus pacifique dans les écoles. D’un autre côté, cependant, cette approche écarte un élément majeur du conflit, les identités ethno-territoriales polarisées (voir la section ‘prochaines étapes’) qui sont clairement présentes dans les écoles: dans un des cas rapportés, les élèves se sont mutuellement insultés avec des “toi, munyerwanda” et des “toi, Mai Mai” (Int. 27). Tous les enseignants et élèves savent, plus ou moins, que les conflits armés sont indissociables des identités ethniques, des nationalités, des autochtonies territoriales, de l’appartenance, etc. Ecarter ces problématiques rend les discussions sur le conflit difficiles, mais intégrer ces problématiques est très délicat et fait courir le risque de renforcer la polarisation des identités : un enseignant ayant discuté de l’ethnicité à l’école – nous ne connaissons pas le contenu des propos – a été menacé et a dû fuir sa région d’habitation et ne jamais y revenir (Int. 27). Jusqu’à maintenant, nos recherches n’ont pas révélé beaucoup de détails sur la façon dont les enseignants traitent les conflits, et l’ethnicité, au sein de l’école. Nous étudions de possibles méthodes de recherches supplémentaires – i.e observation en classe – pour acquérir une meilleure connaissance de cette problématique.

5. Apprentissages et bien-être des élèves

Dans cette section du rapport, nous fournissons, à partir de l'enquête initiale, des statistiques essentielles sur les élèves afin de répondre à la question de recherche 3. L'étude quantitative est basée sur un échantillon de 637 élèves en RDC et 709 élèves au Niger.

5.1 Caractéristiques socio-économiques

Le tableau 22 ci-dessous donne les types de foyers dans lesquels vivent les enfants de l'échantillon. 12% des enfants de l'échantillon de RDC et 7,62% au Niger sont orphelins d'un parent, ce qui est élevé. En moyenne, les enfants de RDC ont 5,6 frères et sœurs et une famille de 8, tandis qu'au Niger les familles sont légèrement plus grandes avec 5,7 frères et sœurs en moyenne et 9 personnes dans le foyer.

Tableau 22: Types de foyers

	RDC	Niger
	Moyenne	
Orphelin d'un parent (mère ou père non vivant) (%)	12.4	7.62
Orphelin des deux parents (mère et père non vivants) (%)	0.16	0.71
Nombre de personnes vivant dans le foyer de l'enfant	8.4	9.37
Nombre de frères et sœurs	5.59	5.72

Le tableau 23 ci-dessous fournit des informations complémentaires sur les foyers des enfants. Les éléments les plus communément trouvés sont les meubles (table, chaise, banc/tabouret, et lit) et les téléphones portables, dans les deux pays. Comparés aux éléments possédés dans les foyers des enseignants, les familles des élèves ont, en moyenne, moins de possessions. De même que pour les enseignants, les pompes à eau et réfrigérateurs sont moins courants (presque absents) en RDC et c'est encore une fois lié à l'accès à l'électricité: en RDC, seulement, 12,7% des enfants vivent dans des familles ayant l'électricité. Ils sont 43% au Niger. Un cinquième des foyers (19,78% en RDC et 20,87% au Niger) ont un vélo. Les objets permettant d'accéder à l'information (à part les téléphones portables) ne sont pas fréquents dans les foyers. Posséder une radio est plus courant (34% en RDC et 38% au Niger) que posséder une télévision (19% en RDC et 36% au Niger).

L'état des habitations dans lesquelles les enfants vivent reflète leurs conditions de vie souvent difficiles. En RDC, 36% des enfants vivent dans des habitations ayant des murs en bois ou en boue séchée. 48% vivent dans des habitations ayant des fuites en toiture ; et presque tous utilisent des combustibles de mauvaise qualité pour la cuisson. 10% des enfants vivent dans des maisons sans toilettes. Au Niger, une majorité des foyers vivent dans des habitations avec des murs en bois ou en boue séchée (62%), avec des fuites en toiture (54%) et utilisent des combustibles de mauvaise qualité (89%). 24% des foyers n'ont pas de toilettes.

Enfin, il est important de noter que l'environnement éducatif des enfants est également empiré par le fait que les mères de 64% des enfants au Niger et 33% des enfants en RDC et que les pères de 53% des enfants au Niger et 14% des enfants en RDC, n'ont jamais été à l'école.

Tableau 23: Caractéristiques des foyers des élèves

	RDC	Niger
	%	%
Objets possédés		
Possède une radio	33.59	38.22
Possède un télévision	18.52	35.83
Possède un vélo	19.78	20.87
Possède une charrette tirée par un animal	3.3	25.11
Possède une voiture/camion	1.41	8.32
Possède une moto/scooter	7.06	29.06
Possède une table	66.88	47.95
Possède une chaise	75.2	59.38
Possède un banc/tabouret	63.89	59.94
Possède un réfrigérateur	4.08	15.94
Possède un lit	64.21	86.32
A l'électricité	12.72	42.74
Possède une pompe à eau	6.75	32.16
Possède un téléphone portable	63.27	90.83
Qualité des maisons		
Habitation avec des murs de mauvaise qualité (bois ou boue)	36.42	62.48
Habitation avec des fuites en toiture	47.57	53.74
Habitation sans toilettes	10.05	24.4
Habitation avec des toilettes rudimentaires (sèches, à la turque ou WC)	84.46	67.42
Habitation avec des combustibles de mauvaise qualité (paille de maïs et de millet, bois)	99.84	88.58

Tableau 23 (a continué)

Education des parents		
Mère sachant lire et écrire	57.93	28.85
Père sachant lire et écrire	77.08	40.76
Mère n'étant jamais allée à l'école	33.39	64.28
Père n'étant jamais allé à l'école	13.93	53.33

5.2 Participation à l'éducation

L'étude quantitative a porté les enfants actuellement inscrits en 3^{ème} année/CE1 en RDC et 4^{ème} année/CE2 au Niger. Elle montre que les enfants sont plus âgés, parfois beaucoup plus âgés, que prévu. C'est probablement à cause du taux élevé de redoublement et, particulièrement en RDC, des barrières financières importantes empêchant l'accès à l'éducation. En RDC, seulement 55% des filles et 56% des garçons inscrits en 3^{ème} année/CE1 avaient entre 8 et 9 ans (tranche d'âges habituelle en 3^{ème} année/CE1). Approximativement 19% des filles et 22% des garçons en 3^{ème} année/CE1 avaient au moins 11 ans, âge auquel les élèves sont supposés finir le primaire. Bien que la différence d'âge ne soit pas fortement marquée en RDC, elle est impressionnante au Niger, où 67% des garçons mais seulement 32% des filles de 4^{ème} année/CE2 ont entre 9 et 10 ans comme escompté.

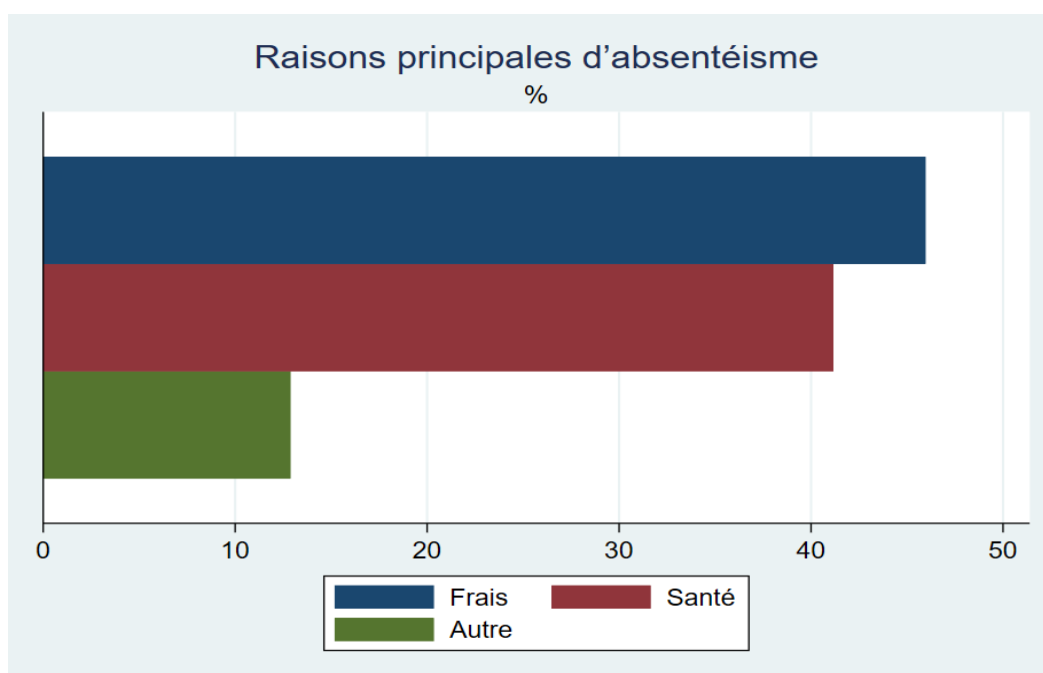
Tableau 24: Progression et âge

Age en années	RDC		Niger	
	% en 3^{ème} année		% en CE2	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons
6	0	1.02		
7	5.26	6.78		
8	23.98	18.31	0.27	2.05
9	31.29	27.46	3.27	22.22
10	20.76	24.41	28.34	42.98
11	8.77	12.2	39.24	21.05
12	6.43	6.44	19.35	8.48
13	3.22	2.71	6.81	2.34
14	0.29	0.68	1.91	0.58
15			0.82	0.29
Total	342	295	367	342

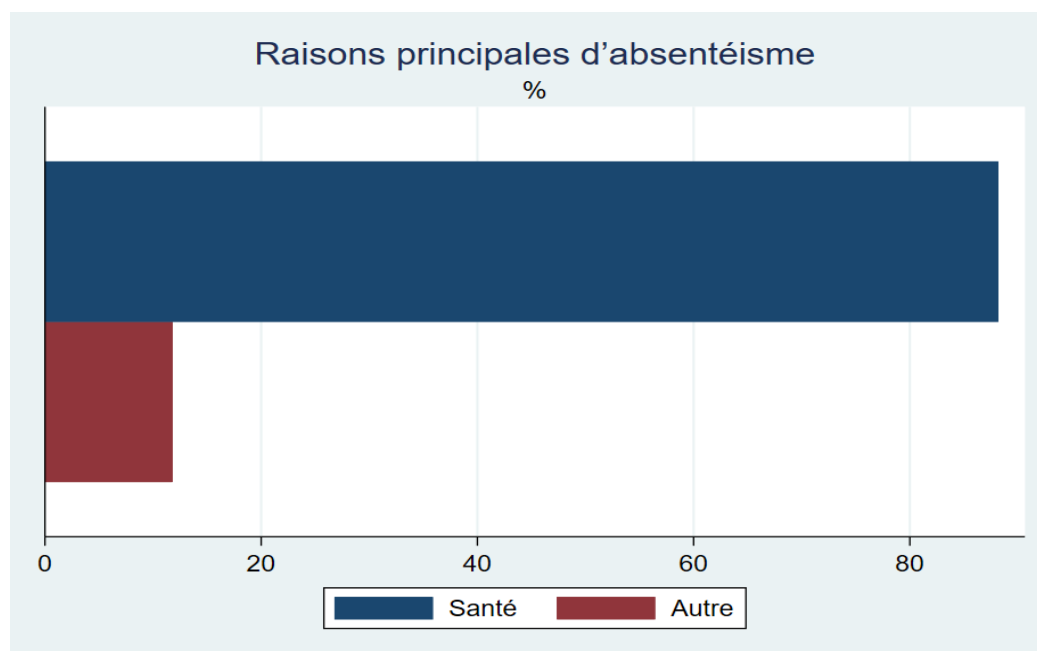
En regardant l'absentéisme scolaire, 54% des enfants de RDC mais seulement 17% au Niger ont manqué au moins un jour d'école dans le mois précédant l'enquête. Cependant, quand les enfants ont manqué l'école au Niger, cela avait

tendance à être sur de plus longues périodes (4 jours pour le mois précédent, contre 2,6 en RDC). C'est probablement du aux causes sous-jacentes de l'absence qui sont clairement différentes selon les contextes comme rapporté dans les figures 16 et 17 ci-dessous. Il n'y a pas de différence statistique dans l'absentéisme selon le genre dans les deux pays. En RDC, 45% de ceux qui ont manqué l'école ont cité comme principale raison l'incapacité à payer les frais de scolarité et près de 80% des enfants de notre échantillon ont précisé qu'ils avaient été renvoyés de l'école au moins une fois dans l'année pour cause de frais non payés. En moyenne, un enfant est renvoyé de l'école pour cause de frais non payés au moins 5 fois par année scolaire. Au Niger, l'incapacité à payer les frais de scolarité n'a pas été mentionnée comme raison d'absentéisme et les problèmes de santé sont la principale raison d'absentéisme scolaire (plus de 80% des absences). Il n'y a pas de différence statistique selon le genre pour les raisons de l'absentéisme dans les deux pays.

Figure 16: Raisons de l'absentéisme en RDC



Note: La raison "autre" inclut les raisons suivantes : coût des fournitures scolaires, violence/sentiment d'insécurité à l'extérieur de l'école, violence/sentiment d'insécurité à l'intérieur de l'école à cause d'enseignants ou d'autres élèves, absence de l'enseignant, handicap, problèmes de concentration, travail, raisons familiales, pas envie d'aller à l'école, retard, météo.

Figure 17: Raisons de l'absentéisme au Niger

Note: la raison "autre" inclut les raisons suivantes : absence d'un enseignant, handicap, travail, raisons familiales.

5.3 Evaluation des apprentissages

Les évaluations des apprentissages dans cette étude utilisaient les tests EGRA (lecture) et EGMA (mathématiques). L'instrument d'enquête détaillé est présenté en Annexe 1. Les exercices complémentaires ci-dessous ont été réalisés:

Lecture/écriture

- Exercice 1 EGRA: identification des phonèmes (50 lettres, chronométré)
- Exercice 2 EGRA: lecture de mots familiers (50 mots, chronométré)
- Exercice 3 EGRA: lecture de mots inventés (50 mots, chronométré)
- Exercice 4 EGRA: lecture d'un extrait à voix haute
- Exercice 5 EGRA: compréhension d'une lecture (5 questions)

Calcul

- Exercice 1 EGMA: identification des nombres (25 nombres, chronométré)
- Exercice 2 EGMA: discrimination de quantités (5 tâches, chronométré)
- Exercice 3 EGMA: nombre manquant (5 tâches, chronométré)
- Exercice 4 EGMA: additions (niveau 1 et 2, chronométré)
- Exercice 5 EGMA: soustractions (niveau 1 et 2, chronométré)

Le tableau 25 donne un aperçu des performances des enfants pour les 5 exercices EGRA effectués.

Tableau 25: Résultats EGRA par genre

		RDC			Niger		
		Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Nombre moyen de bonnes réponses	Phonème	12.38	15.44	13.8	20.71	18.93	19.85
	Mot familier	4.61	6.05	5.28	9.75	9.62	9.69
	Mot inventé	3.88	5.61	4.69	7.16	7.53	7.34
	Lecture à voix haute	3.72	5.41	4.51	9.14	8.57	8.86
	Compréhension de lecture	0.35	0.43	0.38	1.11	0.99	1.06
Pourcentage moyen de bonnes réponses	Phonème	25%	31%	28%	41%	38%	40%
	Mot familier	9%	12%	11%	20%	19%	19%
	Mot inventé	8%	11%	9%	14%	15%	15%
	Lecture à voix haute	6%	9%	7%	15%	14%	15%
	Compréhension de lecture	7%	9%	8%	22%	20%	21%
Pourcentage d'enfants obtenant 0	Phonème	12%	6%	9%	2%	1%	2%
	Mot familier	47%	43%	45%	18%	19%	18%
	Mot inventé	54%	46%	50%	28%	27%	28%
	Lecture à voix haute	54%	48%	51%	36%	35%	36%
	Compréhension de lecture	82%	81%	82%	62%	63%	62%

La performance globale EGRA est assez basse pour notre échantillon, avec de meilleurs résultats au Niger qu'en RDC mais toujours d'énormes difficultés.

En RDC, les filles ont de moins bons résultats que les garçons à tous les exercices EGRA. Ces différences sont significatives pour chaque exercice, sauf pour la compréhension de lecture. Le nombre moyen de lettres correctement identifiées par minute est de 13,8 (parmi 50 lettres), avec un écart par genre de deux lettres par minutes. En moyenne, les enfants identifient correctement seulement 28% des lettres simples. Cependant, seulement 9% des enfants sont incapables de lire une seule lettre. Ce pourcentage est multiplié par cinq quand on regarde les exercices portant sur des mots à lire (familiers, inventés et lecture à voix haute). Près de la moitié des enfants ont zéro à ces exercices, avec des résultats encore moins bons pour les filles que pour les garçons. En moyenne, les enfants lisent correctement cinq mots par minute. L'exercice de compréhension de lecture a généré les pires résultats avec 82% des enfants incapables de répondre correctement à une seule question (sur cinq). Cela peut

être lié aux activités de lecture/écriture réalisés en classe pour lesquels 51% des enseignants déclaraient lire un texte à haute voix et 54% déclaraient poser aux enfants des questions basées sur l'histoire (tableau 15). Cependant, même si 65-85% des enseignants de 1^{ère} à 4^{ème} année/CI à CE2 rapportent mener des activités de lecture de l'alphabet et de mots, les enfants n'ont identifié correctement que 28% des lettres (ou 13,8 lettres par minute) et 11% des mots familiers (ou 5,28 mots par minute).

Au Niger, les filles ont les mêmes résultats que les garçons. Le nombre de lettres correctement identifiées par minute est de 19,6 (sur 50 lettres). En moyenne, les enfants identifient correctement seulement 40% des lettres. Cependant, seulement 2% des enfants sont incapables de lire une seule lettre. Ce pourcentage est multiplié par neuf quand on regarde les exercices de lecture de mots (familiers, inventés et lecture à voix haute). Près d'un tiers des enfants ont 0 sur ces exercices. En moyenne, un enfant lit correctement 10 mots par minute. L'exercice de compréhension de lecture a affiché les résultats les plus bas, avec 62% des enfants incapables de répondre correctement à une seule question (sur cinq). Cela peut être lié aux activités de lecture/écritures pratiquées en classe, avec 47% des enseignants ayant rapporté qu'ils lisaient des histoires en classe et 45% qu'ils posaient aux enfants des questions basées sur l'histoire (tableau 15). Cependant, même si 65-80% des enseignants de 1^{ère} à 4^{ème} année/CI à CE2 déclarent mener des activités en lien avec la lecture de l'alphabet et des mots, les enfants n'ont identifié correctement qu'environ 40% des lettres (ou 19,85 lettres par minute) et 19% des mots familiers (ou 9,69 mots par minute).

Les figures A5.1- A5.10 en annexe 5 montrent la distribution par genre du pourcentage de réponses correctes pour chaque exercice.

Le tableau 26 donne un aperçu des performances des enfants dans les cinq exercices EGMA effectués.

Globalement, en RDC et au Niger, les résultats EGMA ont été meilleurs que les résultats EGRA, avec un pourcentage plus faible d'enfants ayant zéro. Le Niger est à nouveau légèrement devant par rapport à la RDC mais moins que pour l'EGRA. Dans les deux pays, les filles ont de moins bons résultats que les garçons mais cette différence n'est pas significative pour les exercices de discrimination des quantités et le nombre manquant en RDC et pour tous les exercices sauf la discrimination des quantités au Niger. En moyenne, dans les deux pays, les enfants ont identifié 14 nombres (sur 20) par minute, avec presque aucun enfant ayant zéro. Dans les deux pays, l'exercice de discrimination des quantités a été l'exercice le mieux réussi avec des bonnes réponses pour 80% (quatre sur cinq) des questions.

Tableau 26: Résultats EGMA par genre

		RDC			Niger		
		Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Nombre moyen de bonnes réponses par minute	Identification de nombres	13.75	14.56	14.12	13.17	13.96	13.55
	Discrimination de quantités	3.97	4.02	3.99	4.01	4.24	4.12
	Nombre manquant	2.36	2.38	2.37	2.51	2.48	2.5
	Addition	4.95	5.95	5.42	6.05	6.32	6.18
	Soustraction	2.57	3.39	2.95	4.42	4.54	4.48
Pourcentage moyen de bonnes réponses par minute	Identification de nombres	55%	58%	57%	53%	56%	54%
	Discrimination de quantités	79%	80%	80%	80%	85%	82%
	Nombre manquant	47%	48%	47%	50%	50%	50%
	Addition	50%	60%	54%	61%	63%	62%
	Soustraction	26%	34%	30%	44%	45%	45%
Pourcentage d'enfants obtenant 0	Identification de nombres	1%	0%	0%	2%	1%	1%
	Discrimination de quantités	1%	0%	1%	1%	0%	0%
	Nombre manquant	8%	8%	8%	7%	8%	7%
	Addition	8%	4%	6%	10%	8%	9%
	Soustraction	40%	29%	35%	19%	17%	18%

En RDC, les enfants ont en moyenne répondu correctement à cinq (sur 10) additions et trois (sur 10) soustractions. 35% des enfants étaient incapables de répondre correctement à une seule soustraction (note: zéro). L'écart selon le genre sur l'exercice de soustraction est également le plus marqué avec 40% des filles ayant eu zéro contre 29% des garçons.

Au Niger, en moyenne, les enfants ont répondu correctement à six additions (sur 10) et quatre soustractions (sur 10). 18% des enfants ont été incapables de répondre correctement à une seule soustraction (note : zéro).

Les figures A5-11 à A5-20 de l'annexe 5 montrent la distribution détaillée par genre du pourcentage de bonnes réponses pour chaque exercice.

5.4 Compétences non-cognitive

Nous avons mené des activités de persévérance et d'empathie avec tous les enfants, adaptées de l'ISELA (*Save the Children's International Social and Emotional Learning*) (Save the Children 2018). L'ISELA a été créé pour

examiner les compétences non-cognitives des élèves de primaire et leur évolution dans le temps, et en réponse à des interventions sur le plan social et émotionnel. Les résultats pour chaque test ne sont pas comparables dans différents contextes et n'ont pas vocation à être des outils diagnostiques. Ces outils ont été adaptés dans de nombreux pays où *Save the Children* est présent. Les détails de l'instrument d'enquête sont en annexe 1.

Le test de persévérance établit la persévérance des enfants en leur demandant de réaliser un dessin de plus en plus difficile en utilisant la main opposée à leur main dominante. Cela montre la capacité des enfants à s'auto-motiver et à finir une tâche. Une note plus élevée indique une plus grande présence des signes de persévérance.

Les figures 18 et 19 ci-dessous montrent la distribution des résultats de persévérance (minimum 0 et maximum 3) pour les filles et les garçons. Les résultats indiquent le nombre de dessins que l'enfant a tentés de finir ou a finis en une minute. En RDC, les garçons ont eu des résultats plus élevés (1,4 en moyenne) que les filles (1,0 en moyenne)²¹ tandis qu'au Niger, les résultats étaient similaires entre les garçons et les filles. En RDC, plus de la moitié des filles n'ont pas pu finir un seul dessin contre 38% pour les garçons. En moyenne, 25% (23% pour les filles et 28% pour les garçons) des enfants ont tenté de réaliser les trois dessins. Au Niger, près de la moitié des garçons et des filles ont tenté de réaliser tous les dessins.

²¹ La différence est statistiquement significative à 1%.

Figure 18: Résultats de persévérance par genre en RDC

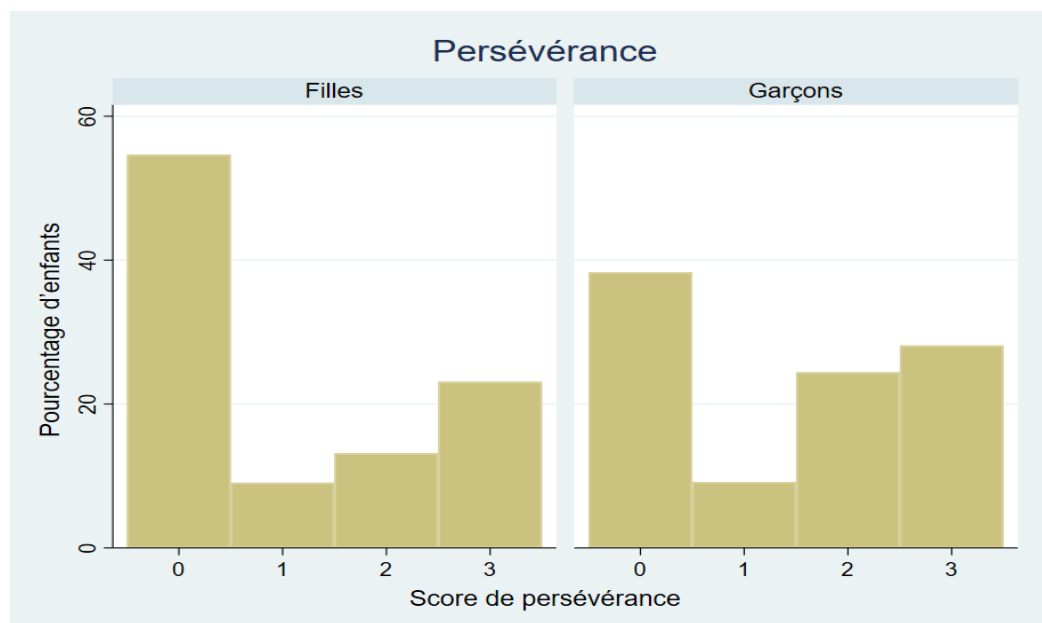
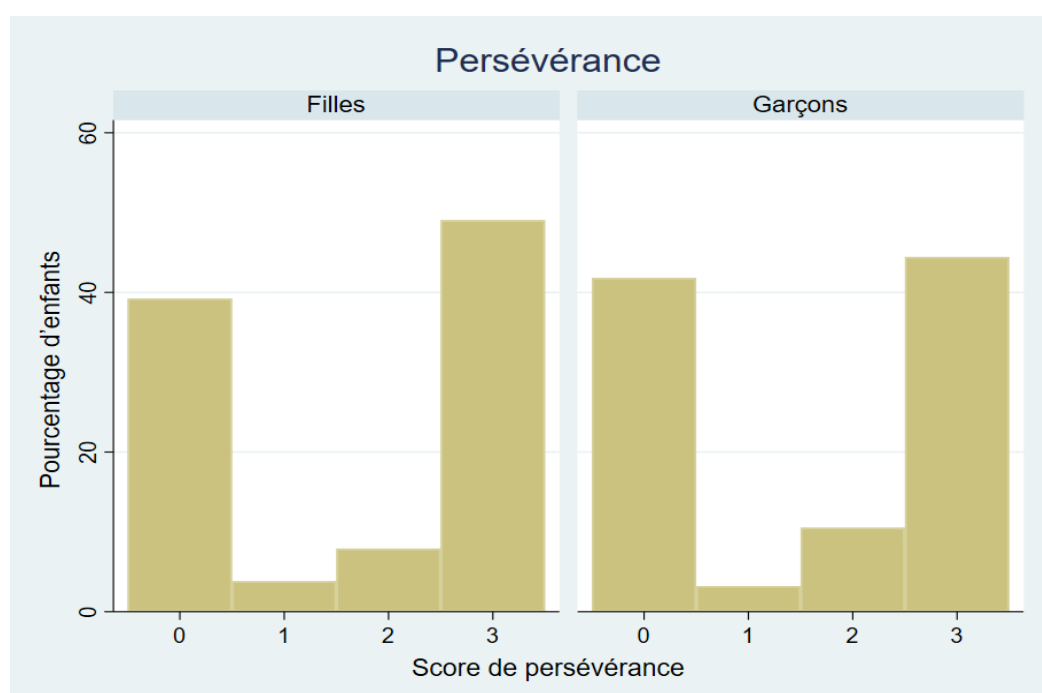


Figure 19: Résultats de persévérance par genre au Niger



Les figures 20 et 21 ci-dessous montrent la distribution des résultats de l'empathie (minimum 0, maximum 5) selon le genre. Le test d'empathie révèle la capacité des enfants à comprendre et réagir de manière appropriée aux émotions des autres au sein de l'école. Il est basé sur cinq questions portant sur des situations pour lesquelles les enfants doivent prendre le point de vue d'autres personnes et exprimer ce qu'ils feraient dans cette situation. Un score plus élevé indique une plus grande présence des marques d'empathie. Les niveaux d'empathie sont globalement élevés, particulièrement au Niger (42% des enfants ont eu le maximum de points) où les filles ont des résultats significativement meilleurs que les garçons. En RDC, 26% des enfants ont eu la note maximum, et la différence entre les filles et les garçons n'est pas statistiquement significative.

Figure 20: Résultats pour l'empathie selon le genre, en RDC

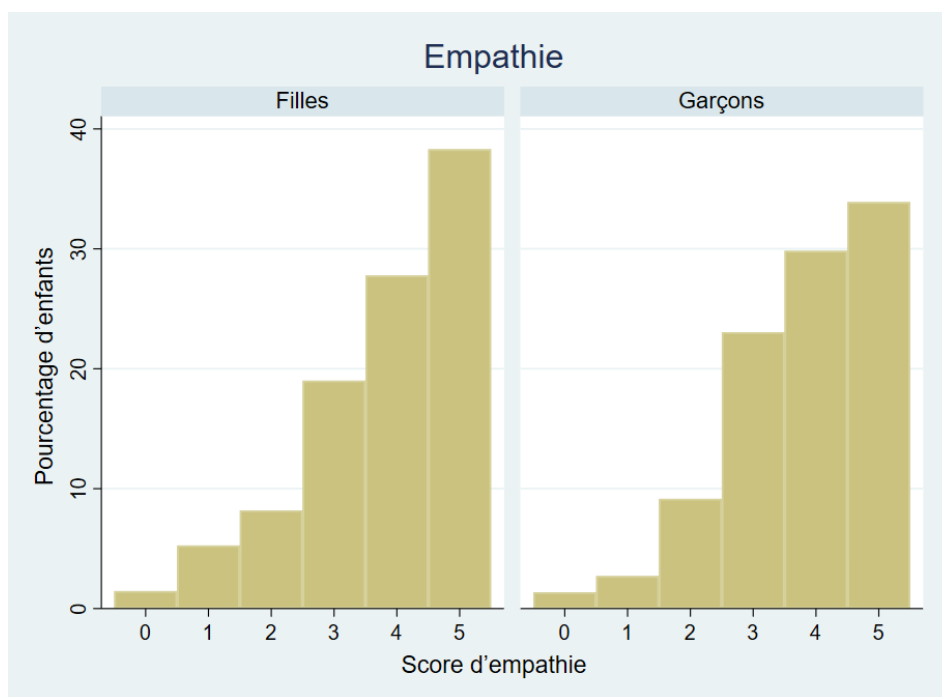
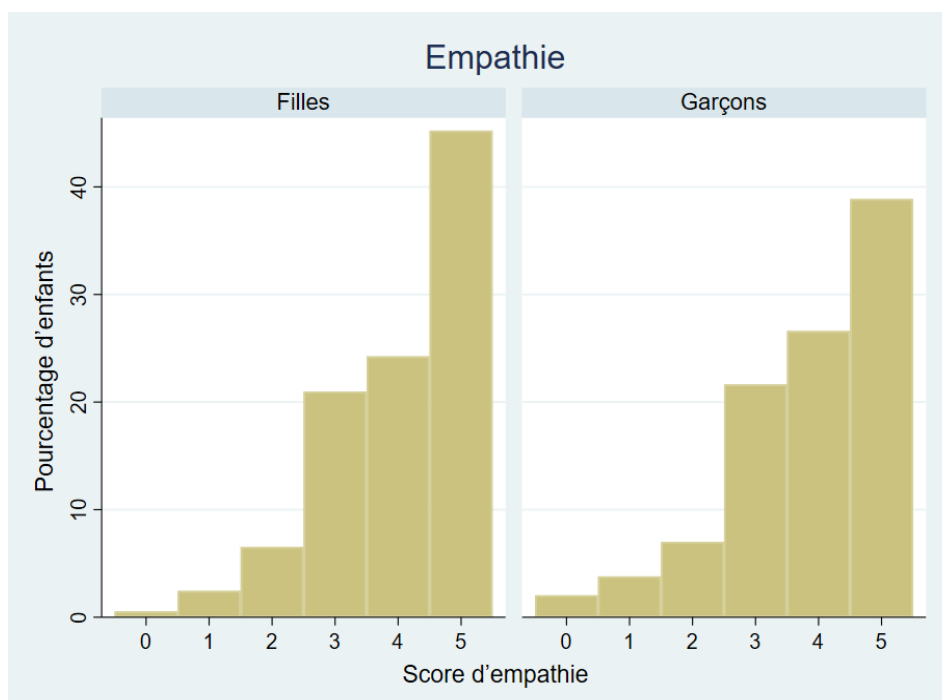


Figure 21: Résultats pour l'empathie selon le genre, au Niger



5.5 Environnement scolaire sûr et sécurisant

L'enquête a interrogé les enfants sur la fréquence ('jamais', 'presque jamais', 'parfois', 'souvent', 'très souvent') à laquelle ils rencontrent certains comportements de la part des enseignants. La plupart des enfants ont rapporté une occurrence élevée de comportements positifs de la part des enseignants, tels que 'l'enseignant est juste avec l'enfant' et 'l'enseignant félicite l'enfant pour son bon travail'. En RDC, 81% et 83% des enfants ont déclaré respectivement que les enseignants ne les avaient jamais menacés de leur faire du mal et ne les avaient jamais humiliés. Cependant, 26% des enfants n'ont jamais reçu d'aide de la part d'un enseignant quand ils étaient tristes. 31% des enfants n'ont jamais reçu d'aide d'un enseignant pour finir un exercice. Au Niger, ces pourcentages sont plus élevés (84,6% et 93,5% des enfants ont déclaré que les enseignants respectivement ne les avaient jamais menacés de leur faire du mal et ne les avaient jamais humiliés). Presque tous les enfants ont rapporté que les enseignants les aidaient pour finir des exercices et 88% ont indiqué que les enseignants les aidaient quand ils étaient tristes. Les figures A5.21 à A5.24 de l'annexe 5 montrent la perception qu'ont les élèves de leur environnement scolaire selon le genre. En RDC et au Niger, nous ne trouvons pas de différence significative dans ces réponses selon les garçons ou les filles.

Figure 22: Point de vue des élèves sur l'environnement scolaire – RDC

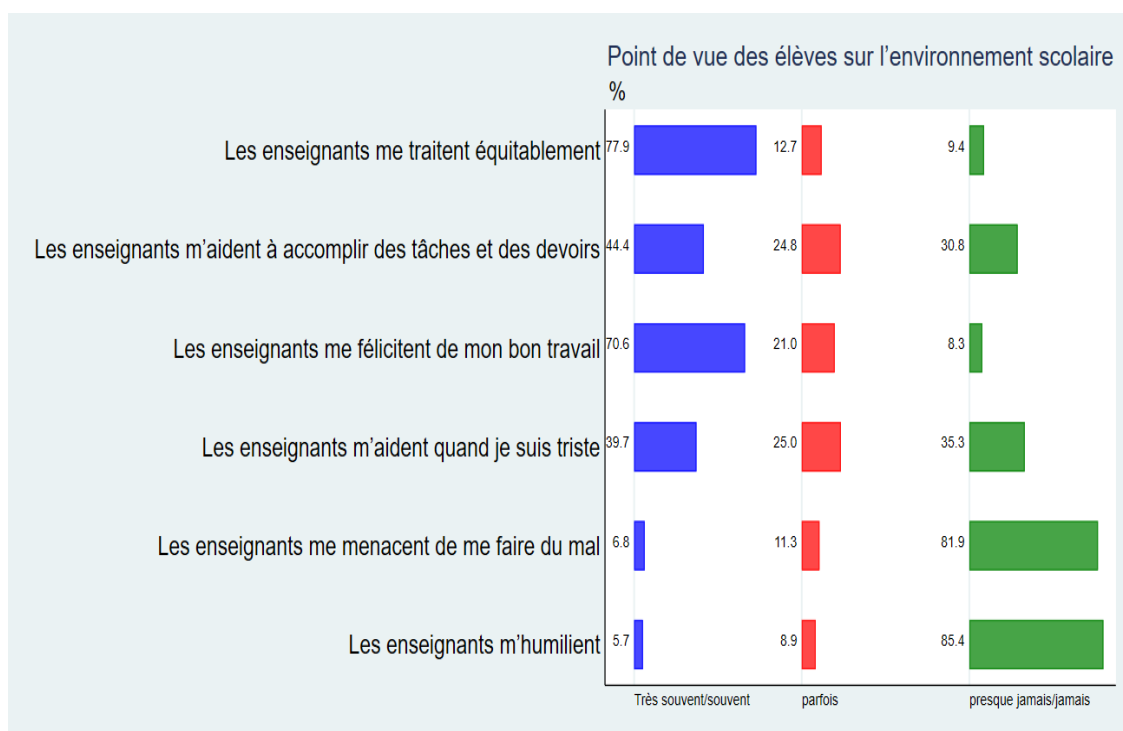
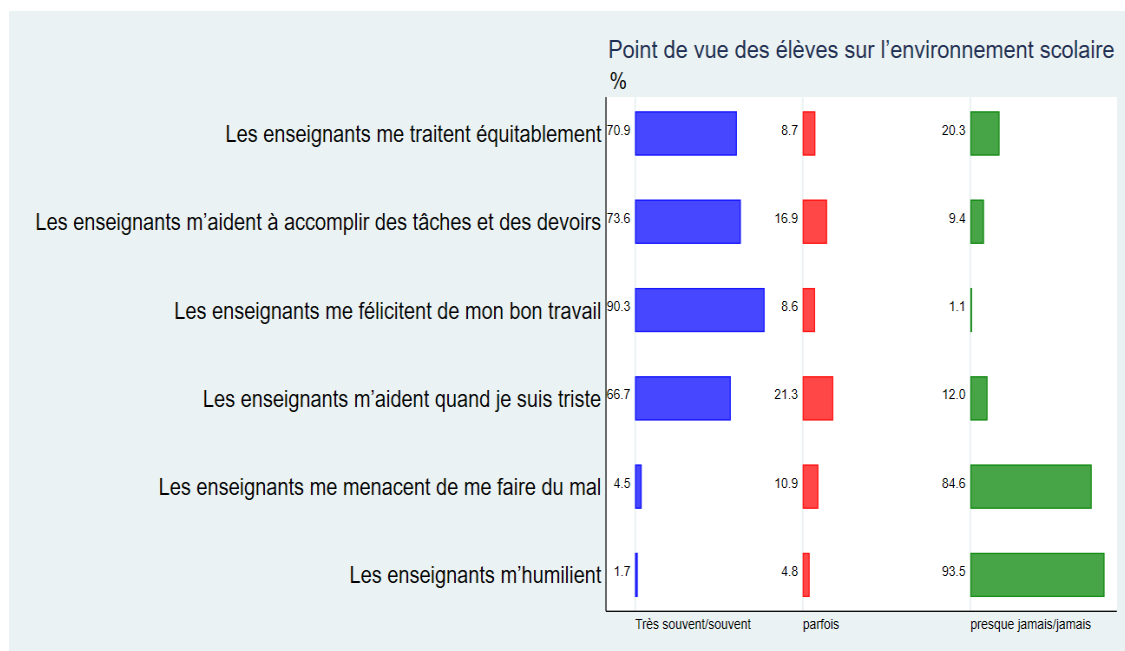


Figure 23: Point de vue des élèves sur l'environnement scolaire - Niger



Les figures 24 et 25 ci-dessous rapportent les réponses des élèves quand on les interroge sur les punitions à l'école. Les figures A5.25 à A5-28 de l'annexe 5 rapportent, selon le genre, la perception qu'ont les élèves des punitions. Nous ne trouvons pas de différence significative dans les réponses données par les garçons ou les filles dans les deux pays.

En RDC, même si 88% des étudiants ne pensent pas être punis de façon injuste, 58% déclarent que les châtiments corporels (fouet ou bâton) sont des pratiques courantes. Cela contraste avec l'utilisation du châtiment corporel rapporté par les enseignants eux-mêmes (voir le tableau 19, où 82% des enseignants sont contre l'utilisation des canes, bâtons ou fouets comme punition). Au Niger, d'après les réponses faites par les enfants, l'utilisation des châtiments corporels semble moins fréquente qu'en RDC (30% ont indiqué que l'utilisation des châtiments corporels est courante). Pour les autres éléments, la situation au Niger et en RDC sont semblables.

Figure 24: Point de vue des élèves sur les punitions - RDC

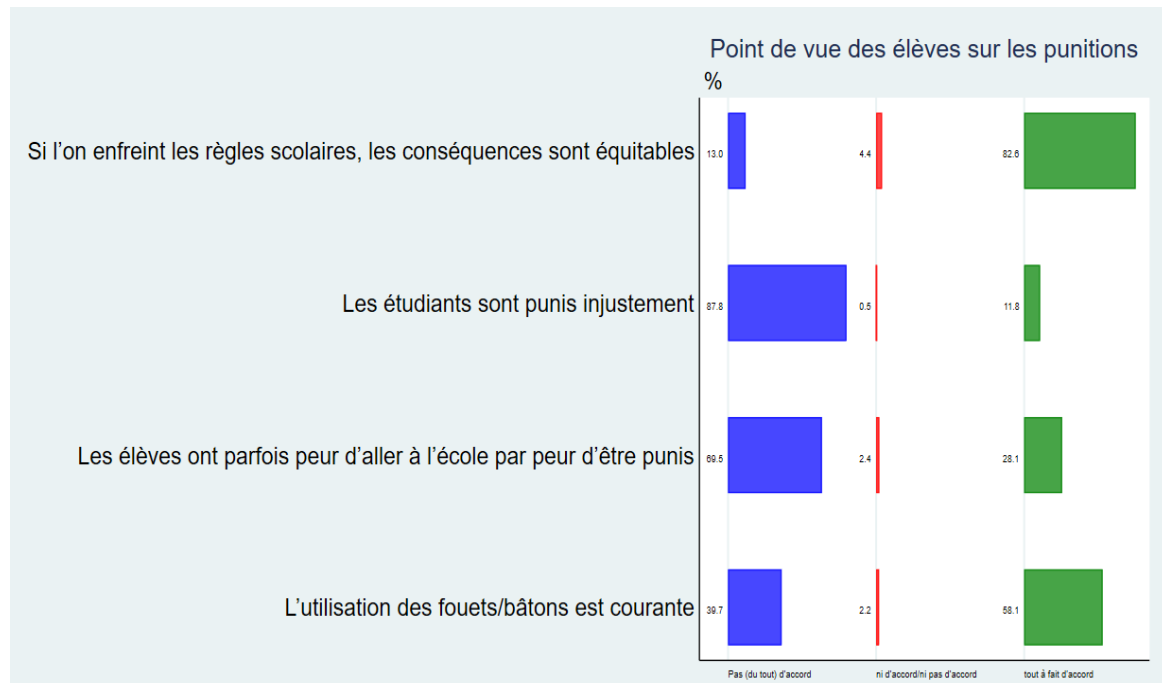
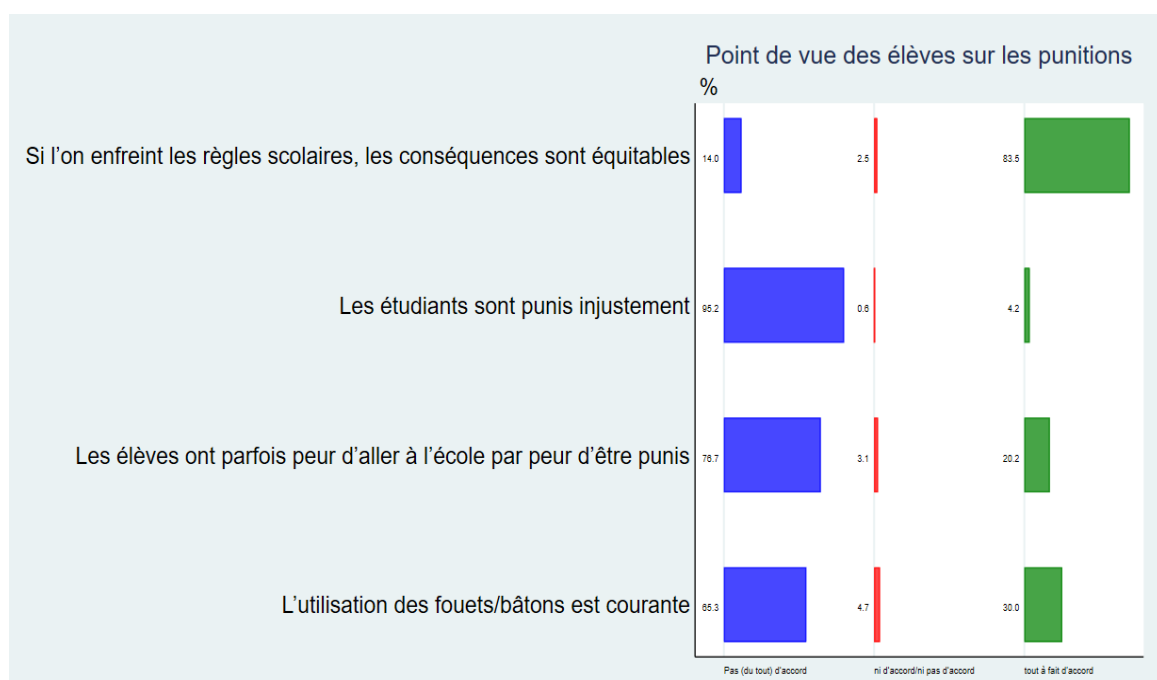


Figure 25: Point de vue des élèves sur les punitions – Niger



Le tableau 27 ci-dessous montre l'occurrence de certaines formes de punition. Même si 58% des enfants ont déclaré (cf. figure 24) que l'utilisation du fouet/bâton était courante, seulement 17% des enfants disent que cela arrive souvent en RDC. La forme de punition la plus courante est d'obliger l'enfant à se tenir debout ou à-genou immobile (24% en RDC et 13% au Niger ont déclaré que cela arrivait souvent). Les filles étaient plus susceptibles de travailler à l'école ou à la maison de l'enseignant après les heures d'école que les garçons, dans les deux pays.

Tableau 27: Les punitions selon les élèves

	RDC			Niger		
	Garçon	Fille	Total	Garçon	Fille	Total
	% d'enfants déclarant que l'occurrence était souvent ou très souvent					
	Entre parenthèses: % d'enfants déclarant que l'occurrence était jamais					
Un enseignant t'a crié dessus pour t'humilier devant tes camarades	6.1 (193)	4.09 (228)	5.02 (421)	2.05 (266)	2.72 (299)	2.4 (565)
Un enseignant t'a frappé avec une main ou un poing fermé sur ton corps, y compris la tête, le visage, les mains, le buste ou la jambe.	10.17 (137)	11.7 (166)	10.99 (303)	4.68 (231)	4.09 (247)	4.37 (478)
Un enseignant t'a frappé avec n'importe quel type d'objet tel qu'une canne, un bâton, une ceinture ou un livre.	17.97 (129)	16.08 (161)	16.95 (290)	4.68 (217)	5.45 (237)	5.08 (454)
Un enseignant te tire ou tord ton oreille.	16.95 (119)	11.7 (185)	14.13 (304)	6.73 (221)	3 (286)	4.8 (507)
Un enseignant t'oblige de te tenir debout ou de te mettre à genoux de manière douloureuse ou pendant une longue période.	25.42 (109)	22.22 (119)	23.7 (228)	13.45 (158)	11.99 (210)	12.69 (368)
Un enseignant te fait travailler à l'école ou chez lui/elle à titre de punition.	4.75 (212)	8.1 (227)	6.59 (439)	0 (295)	1.09 (320)	0.56 (615)

Les figures 26 et 27 ci-dessous montrent les opinions des élèves sur la sûreté et la sécurité à l'école. Globalement, la plupart des élèves sont d'accord sur le fait que l'école est un environnement sûr. Néanmoins, en RDC, seulement 46% des élèves pensent qu'il est vrai que les filles rapportent les incidents violents et seulement 54% pensent qu'il est vrai que les garçons rapportent les incidents

violents. Ce point résonne avec les enseignants qui, pour 45%, ont déclaré que les filles ne rapportent pas les incidents violents (cf. figure 7). 20% des élèves ne sont pas d'accord que l'école prend des actions immédiates quand les élèves rapportent des incidents violents. C'est également en accord avec les enseignants qui, pour 18%, ont le même avis (cf. figure 7). 38% des élèves ne savent pas à qui rapporter ces incidents.

Au Niger, les élèves ont eu des réponses similaires à la RDC. Cependant, un plus grand pourcentage d'élèves s'accorde à dire que les filles rapportent les cas de violence (et de même pour les garçons) qu'en RDC et que la réponse des responsables scolaires est plus rapide.

Les figures A5.29 à A5.32 de l'annexe 5 montrent, selon le genre, les avis des élèves concernant la sûreté et la sécurité à l'école. Nous n'avons pas trouvé de différence significative dans les réponses données par les garçons et les filles; les plus grandes différences étant de moins de 6 points de pourcentage.

Figure 26: Point de vue des élèves sur la sécurité à l'école – RDC

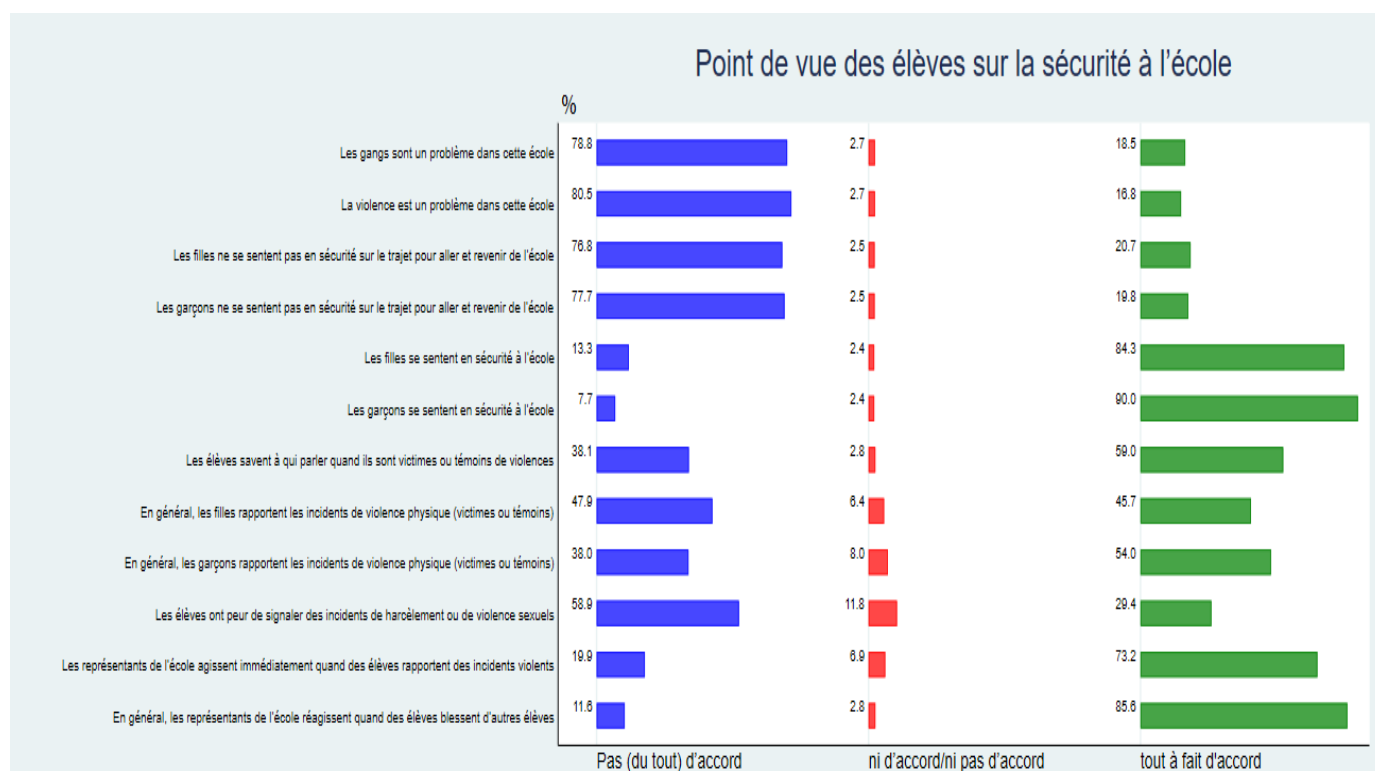
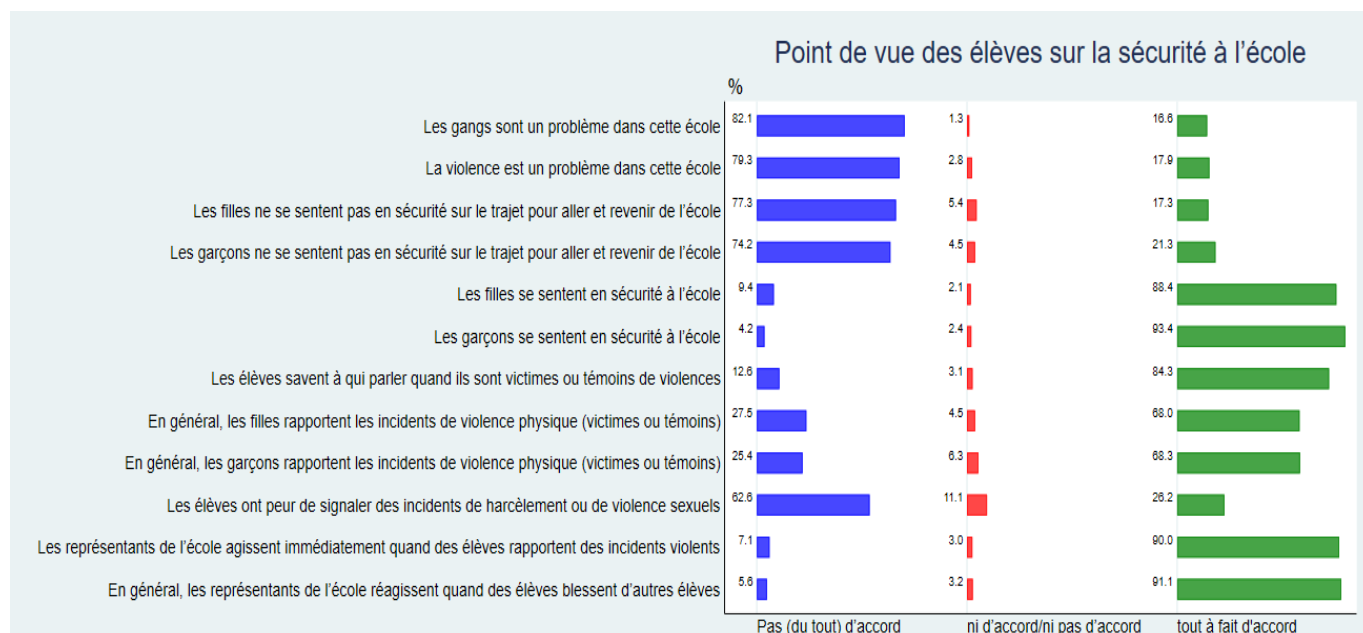


Figure 27: Point de vue des élèves sur la sécurité à l'école – Niger



Les figures 28 et 29 ci-dessous montrent si les élèves ont accès aux informations portant sur les façons de gérer certains problèmes de sécurité. Globalement, une majorité (juste au dessus de la moitié) des élèves savent comment gérer des problèmes externes de sécurité, tels que les conflits armés (sauf au Niger où la valeur est de 44%), les attaques et les situations d'urgence. Cependant, ils s'accordent plus sur le fait qu'ils savent comment se comporter les uns avec les autres et comment tenir compte des sentiments de chacun.

Les figures A5.33 à A5.36 de l'annexe 5 montrent, selon le genre, les compétences des étudiants dans la gestion des conflits. Nous n'avons pas trouvé de différence significative dans les réponses données par les garçons ou les filles ; la plus grande différence étant inférieure à 5 points de pourcentage.

Figure 28: Compétence des élèves face aux conflits à l'école – RDC

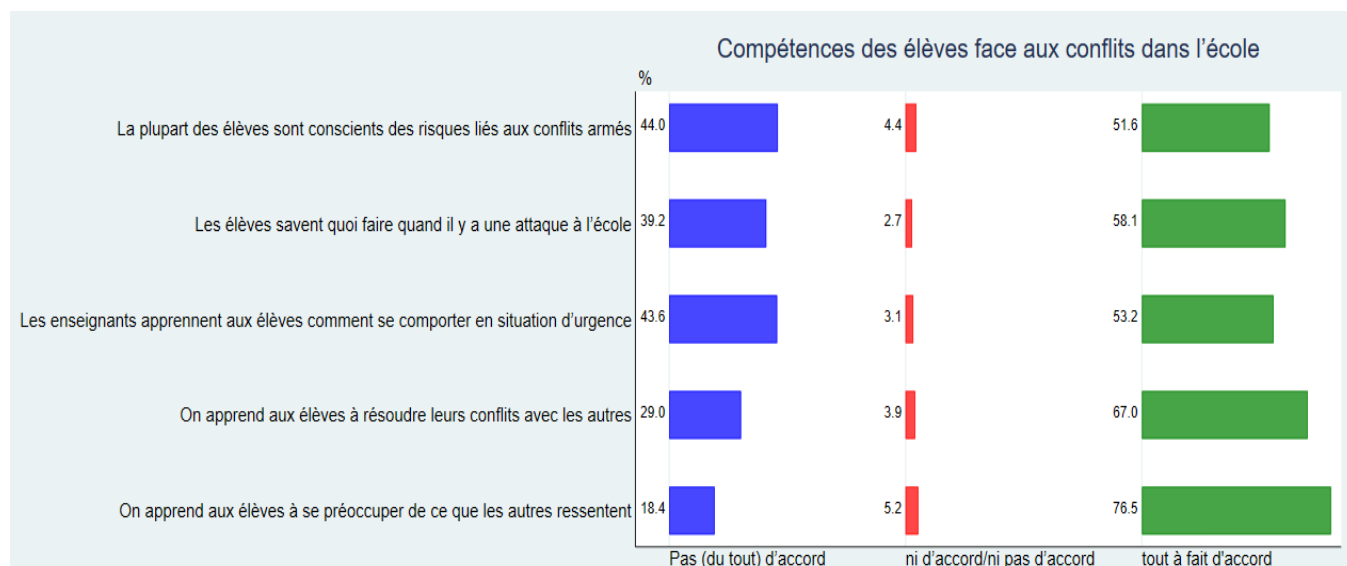
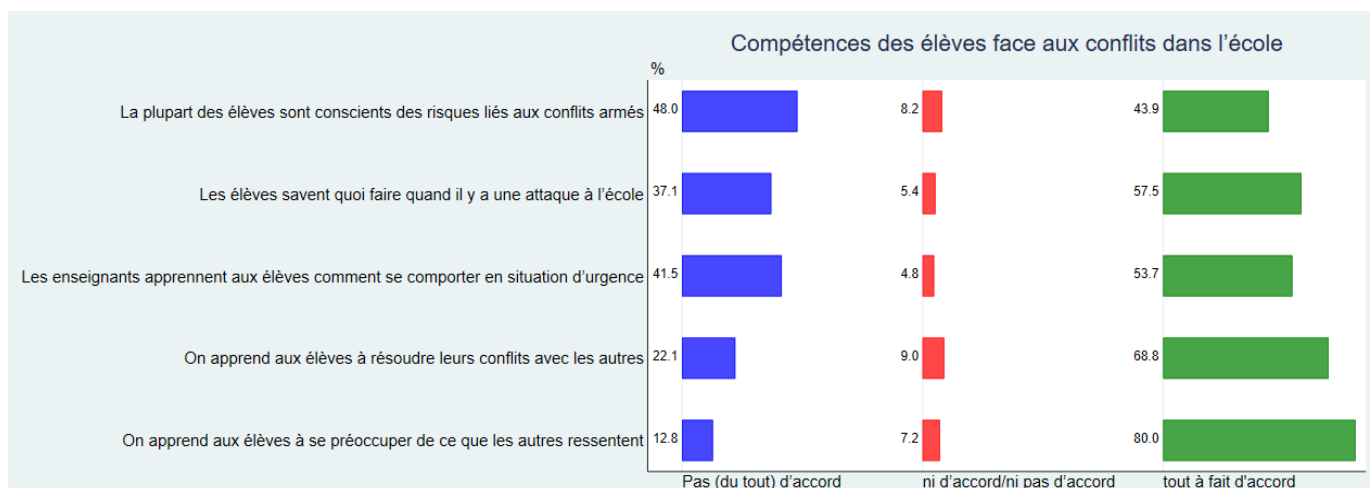


Figure 29: Compétence des élèves dans la gestion des conflits à l'école - Niger



Les figures 30 et 31 rapportent les auto-déclarations des enseignants concernant leurs pratiques en matière d'information des élèves sur le sujet des problèmes de sécurité. Près de 70% des enseignants de RDC et plus de 70% au Niger ont déclaré qu'ils informent souvent les élèves sur les mesures de sécurité au sein de l'école. Cependant, comme le montrent les figures 28 et 29, une proportion beaucoup plus faible d'élèves est réellement au courant de ces mesures (dans les deux pays). Les enseignants communiquent moins avec les

élèves affectés par les violences – moins de 45% des enseignants en RDC et de même au Niger, apportent à ces élèves des informations pour les aider et les encourager à penser à d'autres événements dans les cas où l'élève mentionne fréquemment les événements violents.

Figure 30: Connaissances des élèves en matière de gestion des conflits au sein de l'école, d'après les enseignants, en RDC

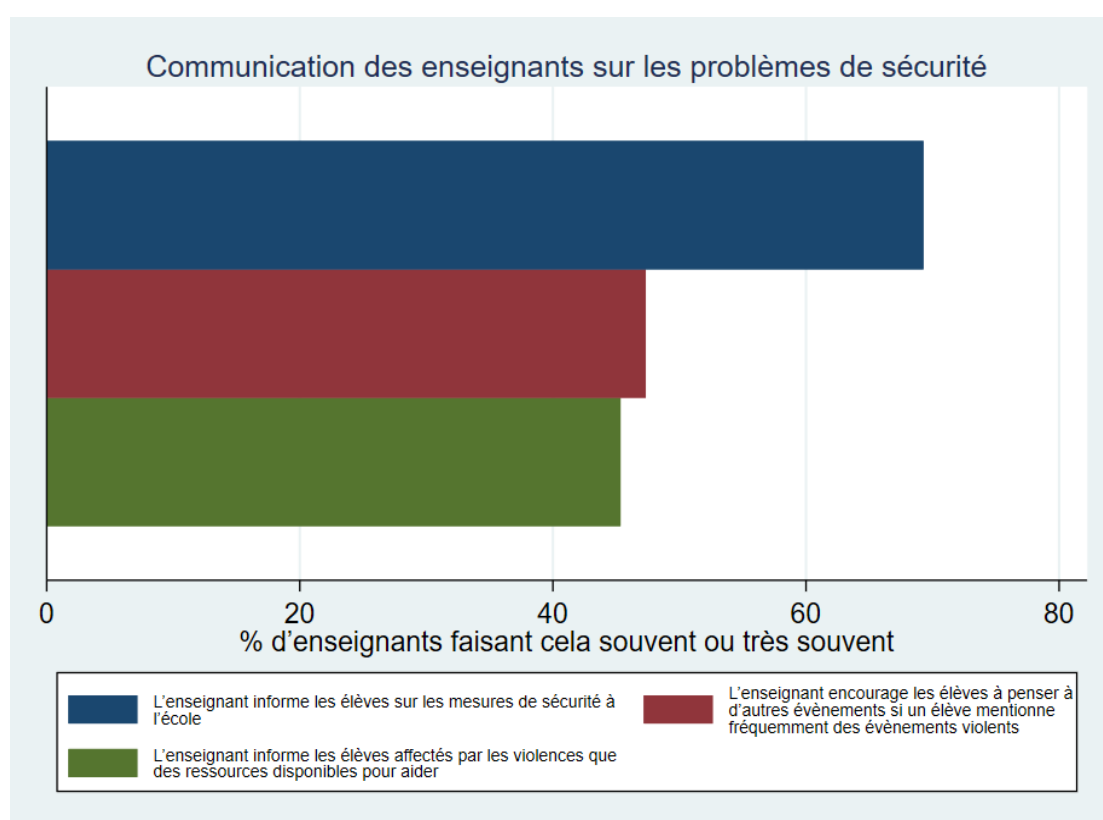
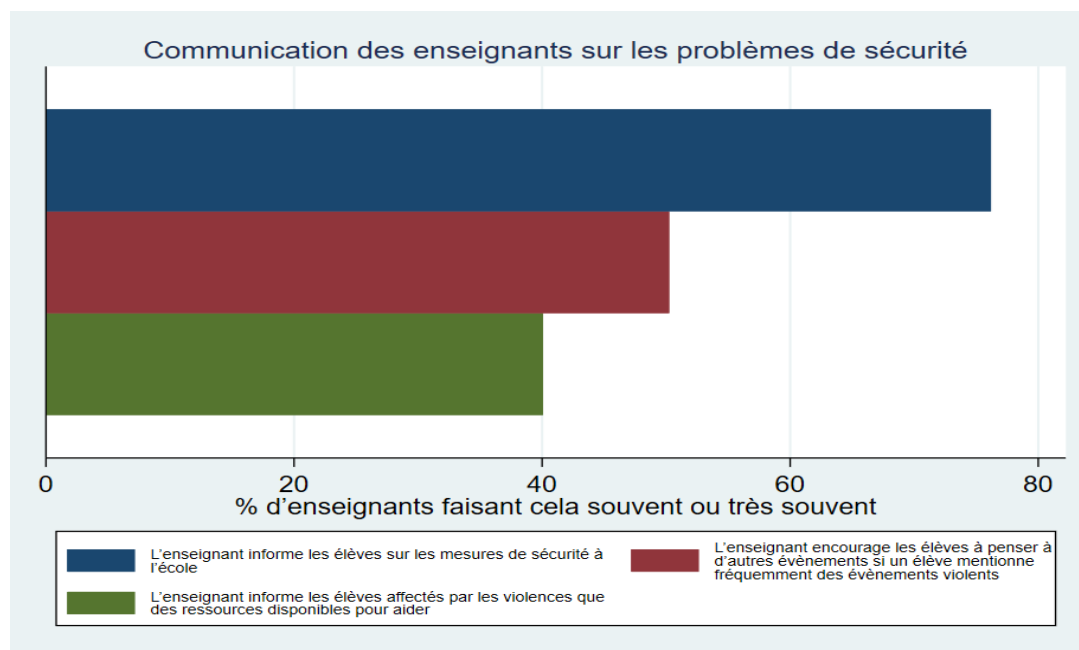


Figure 31: Connaissances des élèves en matière de gestion des conflits au sein de l'école, d'après les enseignants, au Niger



6. Prochaines étapes : axes potentiels pour les futures recherches en RDC

Ce rapport initial fournit les résultats de la première série d'analyses (principalement descriptives) dans l'objectif de répondre aux quatre questions principales de recherche. Les deux rapports à venir (le rapport à mi-parcours et le rapport final) contiendront des données issues de l'enquête à mi-parcours et de l'enquête finale, permettant ainsi de mesurer les effets des interventions de TPD et ILET. Cette première phase d'analyses nous a permis de développer une meilleure connaissance du contexte et des principales dynamiques des conflits violents et des dynamiques du secteur éducatif dans le Sud-Kivu, en RDC. Cela nous a permis de formuler de nouvelles questions, spécifiques à la partie de l'étude portant sur la RDC. Nous vous les présentons ici, pas forcément pour les inclure comme objectifs de recherches mais pour initier un dialogue concernant les orientations futures de l'étude. Pour le Niger, comme il a été précédemment mentionné, nous n'avons pas encore de partenaire national. Une fois que ce problème sera réglé, nous produirons une mise à jour des adaptations des questions de recherches dans le contexte du Niger, et des orientations potentielles de l'étude.

De manière générale, la première phase de recherches sur le terrain menée en RDC nous a incités à développer une approche plus critique et plus nuancée des relations entre éducation et conflits violents. Pour des raisons totalement valides, programmation et politique dans le domaine des urgences éducatives présentent les écoles comme des espaces sûrs et apaisants.²² Cependant, cette perspective normative a tendance à masquer les rôles plus complexes et ambivalents joués par le secteur éducatif dans les contextes de conflit, rôles mis en exergue par nos recherches empiriques. Les conflits armés infiltrent les écoles, et les acteurs scolaires jouent leurs rôles dans les conflits armés. Bien que notre étude se concentre essentiellement sur les enseignants, il est nécessaire de positionner l'analyse du rôle des enseignants au cœur d'une discussion plus large et d'une analyse critique sur le positionnement du secteur éducatif. Dans cet esprit, les aspects qui suivent sont particulièrement importants:

²² Par exemple: IRC's Learning in a Healing Classroom; STC's ILET; the Comprehensive School Safety Framework (CSSF) by the Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector and the Worldwide Initiative for Safe Schools; the Safe School Declaration. Par exemple, Berents (2014) défend que les écoles peuvent être "un espace pour discuter des conflits et renforcer la résilience et la capacité à vivre avec violences".

6.1 L'homogénéisation ethnique des écoles

Une transformation significative mise à jour par notre étude est la ségrégation ethnique et l'homogénéisation des écoles, et l'émergence de ce que l'on peut appeler des écoles "mono-ethniques" (cf. exemples Int. 1, 4, 18, 36). Cette homogénéisation ethnique semble avoir à la fois une dimension permanente et une dimension momentanée: certaines personnes interrogées ont mentionné des écoles clairement séparées sur le plan ethnique (Int. 4) tandis que d'autres ont indiqué que pendant ou juste après des confrontations violentes, les élèves ne peuvent plus aller dans une école qui n'est pas entièrement de leur ethnicité (Int. 18). Une autre interprétation est que les directions des écoles pourraient jouer un plus grand rôle, comme Int. 18 l'a indiqué: "les parents amènent leurs enfants à l'école sous l'impulsion d'autres membres de leur groupe ethnique". Le cadre de nos recherches n'a pas permis à nos chercheurs sur le terrain d'aller visiter ces écoles car elles se trouvent sur les hauts plateaux, une région sévèrement touchée par les conflits armés et difficile d'accès à cause de l'insécurité générale. Dans cette région, les écoles mono-ethniques existent particulièrement depuis un massacre qui a eu lieu en 2014. Les banyamulenge ont apparemment recommencé doucement à envoyer leurs enfants dans des écoles dominées par d'autres ethnies (Int. 1). Néanmoins, nous avons trouvé des indicateurs suggérant que l'équipe enseignante au sein des écoles où nous avons enquêté a également tendance à être homogène. A l'heure actuelle, nous n'en connaissons pas les raisons. De manière générale, le fait que certaines ethnies soient représentées de manière disproportionnée ne signifie pas nécessairement que le recrutement est biaisé ou qu'il s'agit d'ethnies politisées (Int. 1, 19). Cela peut simplement être le reflet des caractéristiques démographiques de la région.

Ces éléments renforcent ceux issus de l'étude menée en parallèle par l'IDS et *Save the Children* à Tanganyika et Ituri (Marchais *et al.* 2019). Des situations similaires existent dans d'autres contextes: en Irlande du nord, des quartiers entiers sont peuplés de manière dominante par des protestants ou par des catholiques. Le système scolaire est le miroir de cette ségrégation, avec 95% des enfants allant soit dans une école protestante, soit dans une école catholique (Connolly, Kelly and Smith 2009). En Bosnie-Herzégovine, depuis le début des années 2000, les écoles ont été dissociées selon l'approche "deux écoles sous le même toit" (Tolomelli 2015). Parallèlement aux recherches pour REALISE, d'après nos informations, nos recherches sont les premières à traiter de manière explicite ce problème hautement délicat et pertinent en RDC.

Ce phénomène a des conséquences directes pour la programmation éducative. Une programmation tenant compte des conflits devrait nécessiter une connaissance des compositions ethniques des écoles, de façons à éviter de favoriser une ethnie par rapport à une autre. Sans cela, les programmes

pourraient renforcer par inadvertance la marginalisation relative de groupes minoritaires par rapport à l'éducation et, ce faisant, alimenter les dynamiques sous-jacentes des conflits violents. Cependant, notre étude confirme que l'ethnicité est un problème hautement sensible, également au sein de l'école. Même si certains directeurs ont fait, immédiatement et de bon cœur, la liste du nombre d'employés et d'élèves par ethnie (Int. 8), d'autres ont refusé de le faire, en indiquant que cela pourrait créer des problèmes "Cela pourrait me coûter la vie, Int. 18". Les programmes devraient donc trouver le moyen de connaître les compositions ethniques sans en discuter ni les utiliser publiquement car cela met en danger les personnes qui partagent ces informations. De plus, étant donné qu'une partie de notre étude se concentrera sur la connaissance de la position sociale des enseignants au sens plus large, la connaissance de la composition ethnique des écoles et des communautés scolaires sera nécessaire, tout comme les axes de polarisation sociale induits par les conflits violents.

6.2 Gratuité

Un des événements récents les plus mémorables dans le secteur de l'éducation en RDC a été l'annonce de la "gratuité" par le gouvernement congolais – accès gratuit à l'éducation.²³ La gratuité est ancrée dans la constitution, et le cadre légal éducatif depuis 2014 stipule la gratuité pour l'enseignement de base, qui inclut l'école primaire et les deux premières années du secondaire (secondaire général). Cependant, depuis la crise du secteur de l'éducation à la fin des années 1980, et l'accord de 1993 entre les enseignants et les associations de parents, les parents ont financé l'essentiel du secteur éducatif. On ne sait pas encore si le gouvernement de RDC a les moyens de financer la gratuité²⁴, ni comment cela va être déployé à travers le pays. Le gouvernement a

²³ *Gratuité* pour l'année scolaire 2019-2020 a été annoncée sur Twitter le 20 August 2019. En juillet, pendant les préparations budgétaires, le gouvernement a souligné cinq priorités pour le primaire et le secondaire : déploiement progressif de la gratuité, formation continue des enseignants, sécurité sociale également pour les enseignants des provinces, grande distribution de manuels scolaires et de livres pédagogiques, retraites pour les enseignants. (ODEP 2019). Le 27 août 2019, le secrétaire général du MEPSP sa interdit toute forme de frais de scolarité, notamment les frais de motivation des enseignants (rappelé dans la Circulaire du 11 octobre 2019 précisant les mesures d'accompagnement de la gratuité) stipulant et promettant d'intégrer 15 000 enseignants à la liste des salariés du public (parmi 132 613 qui sont inscrits mais pas payés) (ODEP 2019).

²⁴ D'après un document ministériel, le coût prévu de la gratuité est de 2,9 milliards de dollars US sur trois ans (2020-2022). Cependant, seul 15% de ce montant est programmé dans le budget de l'éducation. En effet, 49% du budget total de la RDC serait nécessaire pour couvrir le coût de la Gratuité (Bauma 2019). De plus, il faut noter qu'environ 94% des sommes requises seraient dépensées pour les enseignants ; mais le MEPSP ne compte que 542 834 enseignants, ce qui exclue les enseignants des Nouvelles Unités (pas encore inscrits) qui augmentent encore les coûts. Le gouvernement a aussi promis d'augmenter le salaire minimum de 74 dollars US à 100 dollars US, d'augmenter les versements pour le fonctionnement des écoles de 26,9 dollars US à 50 dollars US quelque soit le nombre d'élèves, et de payer les transports et logements de certains enseignants. Ce faisant, ils réinstaurent des zones de salaire qui avaient été abolies en 2010. (1) Kinshasa et Lubumbashi (83 dollars US), (2) capitales de provinces (42 dollars US), (3) le reste (rien). Ce qui signifie que 70% des enseignants ne reçoivent aucun bonus (Bauma 2019).

apparemment déjà fait marche arrière en retirant le secondaire général de la gratuité, ce qui viole le cadre légal de l'éducation.

Malgré ces incertitudes, la gratuité et ses mises en œuvre dans tout le pays a déjà généré des changements profonds et étendus dans le secteur de l'éducation. Les écoles à travers le pays ont rapporté une augmentation drastique du nombre d'élèves en classe, confrontant l'infrastructure déjà délabrée à ses limites. A Uvira, les enseignants ont engagé une grève prolongée afin de s'opposer à la restriction des salaires résultant de la suppression des contributions des foyers qui s'ajoute au manque de financement additionnel afin de couvrir les salaires des enseignants. La gratuité change fondamentalement la relation entre les enseignants et les parents. Les enseignants n'étant pas sur les listes des salariés du gouvernement perdent immédiatement leur revenu. Ces enseignants ne viennent plus en classe ou seulement pour une heure afin d'éviter d'être renvoyés. L'architecture entière des transactions économiques et des relations sociales qui s'était construite autour des frais de motivation est altérée, entraînant une renégociation fondamentale des relations entre enseignants et parents. Comme nous l'avons vu dans ce rapport, dans les contextes affectés par les conflits, la violence infiltre les relations et les interactions au sein et autour de l'école. Dans les interviews qualitatives, nous avons trouvé des preuves suggérant que la gratuité pourrait augmenter la probabilité que les enseignants renvoyés rejoignent les groupes armés. Cependant, les effets de la gratuité sur le positionnement des enseignants au sein du secteur éducatif and des communautés de parents, et sur le rôle de la gratuité dans les dynamiques de violence sont encore méconnus. En résumé, la gratuité peut être directement pertinente pour les questions de recherche 1 et 3. Etant donné que nos recherches couvrent la période de mise en œuvre de la gratuité, nous pensons qu'elles pourraient contribuer à comprendre la gratuité et ses conséquences, ce que nous voudrions donc incorporer dans nos objectifs de recherches.

Références bibliographiques

- Bauma, F. (2019) '**Gratuité de l'enseignement : le pari risqué de Félix Tshisekedi**', *Congo Research Group*, 31 October (accessed 20 November 2020)
- Bennell, P. (2004) *Teacher Motivation and Incentives in Sub-Saharan Africa and Asia*, London: Department for International Development
- Berents, H. (2014) 'It's about Finding a Way: Children, Sites of Opportunity, and Building Everyday Peace in Colombia', *International Journal of Children's Rights* 22.2: 361–84
- Blanchard, E.B.; Jones Alexander, J.; Buckley, T.C. and Forneris, C.A. (1996) 'Psychometric Properties of the PTSD Checklist (PCL)', *Behaviour Research and Therapy* 34: 669–73
- Bourdon, J.; Frölich, M. and Michaelowa, K. (2007) 'Teacher Shortages, Teacher Contracts and Their Effect on Education in Africa', *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (Statistics in Society)* 173.1: 93–116
- Brandt, C.O. and De Herdt, T. (2020) 'Reshaping the Reach of the State: The Politics of a Teacher Payment Reform in the DR Congo', *Journal of Modern African Studies* 58.1: 23–43
- Brandt, C.O. and Lopes Cardozo, M. (under review) *Researching Teacher Well-Being in Protracted Violent Crises: A Cultural Political Economy Perspective*
- Brandt, C.O. (2019) 'The Deployment of Internally Displaced Teachers (DR Congo): A "Real Governance" Approach', *International Journal of Educational Development* 66: 147–54
- Brandt, C.O. (2017) 'Ambivalent Outcomes of Statebuilding: Multiplication of Brokers and Educational Expansion in the DR Congo (2004-2013)', *Review of African Political Economy* 44.154: 624–42
- Burde, D.; Guven, O.; Kelcey, J.; Lahmann, H. and Al-Abbadi, K. (2015) ***What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts. Education Rigorous Literature Review***, London: Department for International Development (accessed 20 November 2020)
- Burde, D.; Lahmann, H. and Thompson, N. (2019) 'Education in Emergencies: "What Works" Revisited', *Education and Conflict Review* 2: 81–8
- Connolly, P.; Kelly, B. and Smith, A. (2009) '**Ethnic Habitus and Young Children: A Case Study of Northern Ireland**', *European Early Childhood Education Research Journal* 17.2: 217–32 (accessed 20 November 2020)
- Cummings, C. et al. (2016) 'Collective Action and the Deployment of Teachers in Niger. A Political Economy Analysis', *ODI Briefing*, London: Overseas Development Institute
- De Herdt, T. and Titeca, K. (2016) '**Governance with Empty Pockets: The Education Sector in the Democratic Republic of Congo**', *Development and Change* 47.3: 472–94 (accessed 24 November 2020)
- De Sardan, J-P.O.; Bako, M.T.A. and Harouna, A. (2018) 'Les normes pratiques en vigueur dans les secteurs de l'éducation et la santé au Niger. Une base pour des réformes ancrées dans la réalité', *LASDEL Etudes et Travaux* 127, Laboratoire d'Etudes et de Recherche sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local
- Education Development Center (2014) ***2014 Final Evaluation Report: Teachers' Literacy Knowledge, Instructional Practices, and Their Students' Reading Performance in PAQUED-Supported Schools in the Democratic Republic of Congo***. Washington DC: Education Development Center (accessed 8 December 2020)
- Fodor, K.E.; Pozen, J.; Ntaganira, J.; Sezibera, V. and Neugebauer, R. (2015) 'The Factor Structure of Posttraumatic Stress Disorder Symptoms among Rwandans Exposed to the 1994 Genocide: A Confirmatory Factor Analytic Study Using the PCL-C', *Journal of Anxiety Disorders* 32: 8–16
- GCPEA (2018) *Education Under Attack 2018*, New York: Global Coalition to Protect Education from Attack
- Ibrahim, H.; Ertl, V.; Catani, C.; Ismail, A.A. and Neuner, F. (2018) 'The Validity of Posttraumatic Stress

Disorder Checklist for DSM-5 (PCL-5) as Screening Instrument with Kurdish and Arab Displaced Populations Living in the Kurdistan Region of Iraq', *BMC Psychiatry* 18.1: 259

Jackson, S. (2006) 'Sons of Which Soil? The Language and Politics of Autochthony in Eastern D.R. Congo', *African Studies Review* 49.2: 95–123

Justino, P.; Gupta, S.; Leone, M.; Marchais, G. and Brandt C. (2019) *BRICE Research Design*. Final version, April 2019. Internal report, Save the Children

Körling, G. (2010) 'The Mobilization of the Local in a Public Primary School in Peri-Urban Niamey, Niger', *Bulletin de l'APAD* 31–32: 137–59

Lim, A.G.; Stock, L.; Shwe Oo, E.K. and Jutte, D.P. (2013) 'Trauma and Mental Health of Medics in Eastern Myanmar's Conflict Zones: A Cross-Sectional and Mixed Methods Investigation', *Conflict and Health* 7: 15

Lopes Cardozo, M.T.A. and Shah, R. (2016) "The Fruit Caught between Two Stones": The Conflicted Position of Teachers within Aceh's Independence Struggle', *Globalisation, Societies and Education* 14.3: 331–43

Lozneau, S. and Humeau, P. (2014) *Ecoles coraniques et éducation pour tous : quels partenariats possibles ? Mali, Niger, Sénégal (Résumé Exécutif, Décembre 2014)*. Agence Française de Développement

Marchais, G. (2016) "He Who Touches the Weapon Becomes Other": A Study of Participation in Armed Groups in South Kivu, Democratic Republic of the Congo', PhD thesis, London School of Economics

Marchais, G. *et al.* (forthcoming, 2021) *Marginalisation from Education in Conflict-Affected Contexts. Learning from Tanganyika and Ituri in the DR Congo*, IDS Working Paper, Brighton: Institute of Development Studies

Miller, K.; Mont, D.; Maitland, A.; Altman, B. and Madans, J. (2011) 'Results of a Cross-National Structured Cognitive Interviewing Protocol to Test Measures of Disability', *Quality & Quantity* 45.4: 801–15

Mont, D. (2007) *Measuring Disability Prevalence*, Social Protection Discussion Paper 0706, Washington DC: World Bank

Murray, C.J.L.; Salomon, T.A. and Mathers, C.D. (2001) *Enhancing Cross-population Comparability of Survey Results*, GPE Discussion Papers 35, Geneva: World Health Organization

ODEP (2019) **Doutes, confusion, zones d'ombre... l'application totale de la Gratuité de l'éducation de base devient-elle intenable?** Observatoire de La Dépense Publique

Oldenburg, S. (2016) **"I Am an Intellectual". War, Youth and Higher Education in Goma (Eastern Congo)**, *AnthropoChildren* 6 (accessed 2 December 2020)

Sanchez de la Sierra, R. (2020) 'On the Origins of the State: Stationary Bandits and Taxation in Eastern Congo', *Journal of Political Economy* 128.1: 32–74

Starkey, L. (2016) **'Community Violence, School Climate, and Social-Emotional Well-Being in the Democratic Republic of Congo'**, unpublished PhD Thesis, City University of New York (accessed 20 November 2020)

Tolomelli, A. (2015) "Two Schools under One Roof". The Role of Education in the Reconciliation Process in Bosnia and Herzegovina', *Journal of Theories and Research in Education* 10.1: 89–108

Torrente, C. *et al.* (2015) 'Improving the Quality of School Interactions and Student Well-Being: Impacts of One Year of a School-Based Program in the Democratic Republic of the Congo', *Journal on Education in Emergencies* 1.1: 48–91

Torrente, C.; Aber, J.L.; Witteveen, D.; Gupta, T.; Johnston, B. and Shivshanker, A. (2012) *OPEQ. Baseline Reports. Teacher Survey Results*, Washington DC: USAID, International Rescue Committee and New York University

UNICEF (2019a) *Education Under Threat in West and Central Africa*, UNICEF Child Alert, New York: United Nations Children's Fund

UNICEF (2019b) *Partnerships for Children. Government of Niger and UNICEF Programme of Cooperation 2019-2021*, Niger: United Nations Children's Fund

- Verhaghe, J. (2006) “Notre Beau Métier”: Ensuring the Quality of Primary School Teachers in the DRC’, unpublished
- Verweijen, J. (2016) ***A Microcosm of Militarization: Conflict, Governance and Armed Mobilization in Uvira, South Kivu***, London: Department for International Development (accessed 2 December 2020)
- Verweijen, J. (2013) **‘Military Business and the Business of the Military in the Kivus’**, *Review of African Political Economy* 40.135: 67–82 (accessed 2 December 2020)
- Washington Group on Disability Statistics (2020) **WG Short Set on Functioning (WG-SS)** (accessed 8 December 2020)
- Weathers, F.W.; Litz, B.T.; Herman, D.S.; Huska, J.A. and Keane, T.M. (1993) ‘The PTSD Checklist (PCL): Reliability, Validity, and Diagnostic Utility’, Paper presented at the annual meeting of the International Society for Traumatic Stress Studies, San Antonio, Texas
- Wilson, F. (2001) ‘In the Name of the State? Schools and Teachers in an Andean Province’, in T.B. Hansen and F. Stepputat (eds), *States of Imagination: Ethnographic Explorations of the Postcolonial State*, Durham: Duke University Press
- Wolf, S.; Torrente, C.; Frisoli, P.; Weisenhorn, N.; Shivshanker, A.; Annan, J. and Aber, L.J. (2015a) **‘Preliminary Impacts of the “Learning to Read in a Healing Classroom” Intervention on Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo’**, *Teaching and Teacher Education* 52: 24–36 (accessed 20 November 2020)
- Wolf, S.; Torrente, C.; McCoy, M.; Rasheed, D. and Aber, J.L. (2015b) **‘Cumulative Risk and Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo’**, *Comparative Education Review* 59.4: 717–42 (accessed 20 November 2020)
- World Bank (2014) *Project Appraisal Document on a Proposed Global Partnership for Education Fund Grant in the Amount of US\$84.2 Million to the Republic of Niger for a Support to Quality Education Project (Report No. PAD444)*, Washington DC: World Bank



Delivering world-class research, learning and teaching that transforms the knowledge, action and leadership needed for more equitable and sustainable development globally.

Institute of Development Studies
Library Road
Brighton, BN1 9RE
United Kingdom
+44 (0)1273 606261
ids.ac.uk

Charity Registration Number 306371
Charitable Company Number 877338
© Institute of Development Studies 2020