

Rapport des bailleurs de fonds

Projet BRiCE RDC et Niger : Rapport final

Bien-être des enseignants et qualité de
l'enseignement dans les contextes
fragiles et touchés par les conflits

Gauthier Marchais, Cyril Brandt, Diego de la Fuente
Stevens, Pierre Marion, Jean-Benoît Falisse, Samuel
Matabishi, Sweta Gupta, Patricia Justino, Deborah West,
Patrick Mze Somora, Pacifique Nyabagaza, Christian
Mutulani Bijavu, Issa Kiemtoré, Christian PolePole
Bazuzi, Souleymane Tahirou

Mars 2024

l'Institute of Development Studies (IDS) produit une recherche de renommée mondiale, qui contribue à transformer les savoirs, les actions et les directions en vue d'un développement mondial plus équitable pour les générations à venir.



Institute of Development Studies et Save the Children 2024

Projet BRiCE RDC et Niger : Rapport final. Bien-être des enseignants et qualité de l'enseignement dans les contextes fragiles et touchés par les conflits

Gauthier Marchais, Cyril Brandt, Diego de la Fuente Stevens, Pierre Marion, Jean-Benoît Falisse, Samuel Matabishi, Sweta Gupta, Patricia Justino, Deborah West, Patrick Mze Somora, Pacifique Nyabagaza, Christian Mutulani Bijavu, Issa Kiemtoré, Christian PolePole Bazuzi, Souleymane Tahirou
Mars 2024

Publié pour la première fois par Institute of Development Studies en Mars 2024

ISBN : 978-1-80470-185-0

DOI : [10.19088/IDS.2024.013](https://doi.org/10.19088/IDS.2024.013)

Une notice de catalogue pour cette publication est disponible auprès de la British Library.

Citation suggérée : Marchais, G. ; Brandt, C. ; Fuente Stevens, D. ; Marion, P. ; Falisse, J-B. ; Matabishi, S. ; Gupta, S. ; Justino, P. ; West, D. ; Somora, P.M. ; Nyabagaza, P. ; Bijavu, C.M. ; Kiemtoré, I. ; Bazuzi, C.P et Tahirou, S. (2024) *Projet BRiCE RDC et Niger : Rapport final. Bien-être des enseignants et qualité de l'enseignement dans les contextes fragiles et touchés par les conflits*, Brighton : Institute of Development Studies,

DOI : [10.19088/IDS.2024.013](https://doi.org/10.19088/IDS.2024.013)

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.

Tous droits réservés. Licence pour l'Union européenne sous conditions. La reproduction, la copie, la transmission ou la traduction de toute partie de cette publication ne peut se faire que dans les conditions suivantes :

- avec l'autorisation préalable de l'éditeur ; ou
- avec une licence de la Copyright Licensing Agency Ltd, 90 Tottenham Court Road, Londres, W1P 9HE, Royaume-Uni,
- ou d'une autre agence nationale d'octroi de licences ; ou
- selon les conditions énoncées ci-dessous.

Cette publication est protégée par le droit d'auteur, mais peut être reproduite par n'importe quelle méthode sans frais pour l'enseignement ou à des fins non lucratives, mais pas pour la revente. Une autorisation formelle est requise pour toutes ces utilisations, mais elle est normalement accordée immédiatement. Pour toute reproduction dans d'autres circonstances, ou pour une réutilisation dans d'autres publications, ou pour une traduction ou une adaptation, une autorisation écrite préalable doit être obtenue auprès de l'éditeur et des frais peuvent être exigés.

Disponible à:

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

Rapport des bailleurs de fonds

Projet BRiCE RDC et Niger : Rapport final

Bien-être des enseignants et qualité de l'enseignement dans les contextes fragiles et touchés par les conflits

**Gauthier Marchais, Cyril Brandt, Diego de la Fuente
Stevens, Pierre Marion, Jean-Benoît Falisse, Samuel
Matabishi, Sweta Gupta, Patricia Justino, Deborah West,
Patrick Mze Somora, Pacifique Nyabagaza, Christian
Mutulani Bijavu, Issa Kiemtoré, Christian PolePole Bazuzi,
Souleymane Tahirou**

Mars 2024

Projet BRiCE RDC et Niger: Rapport final. Bien-être des enseignants et qualité de l'enseignement dans les contextes fragiles et touchés par les conflits

Gauthier Marchais, Cyril Brandt, Diego de la Fuente Stevens, Pierre Marion, Jean-Benoît Falisse, Samuel Matabishi, Sweta Gupta, Patricia Justino, Deborah West, Patrick Mze Somora, Pacifique Nyabagaza, Christian Mutulani Bijavu, Issa Kiemtoré, Christian PolePole Bazuzi, Souleymane Tahirou
Mar 2024

NOTE SUR LA TRADUCTION : Nous avons traduit le texte de ce rapport, mais nous n'avons malheureusement pas pu en traduire les graphiques et figures, générées avec des logiciels spécialisés. Nous nous en excusons ainsi que pour toute erreur de traduction.

Résumé

Ce rapport présente les résultats finaux du projet de recherche Building Resilience in Crisis through Education (BRiCE), dirigé par l'Institute of Development Studies (IDS) et l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu (ISP Bukavu). Il est fondé sur un projet de recherche qui fait partie du programme d'éducation BRiCE financé par la Direction générale des partenariats internationaux de la Commission européenne et mené par Save the Children au Niger et en République démocratique du Congo (RDC). Ledit rapport présente les résultats de l'évaluation finale de deux composantes du programme d'éducation BRiCE : Développement professionnel des enseignants (DPE) et Amélioration des environnements d'apprentissage ensemble (ILET). Il présente également une analyse approfondie du bien-être des enseignants et de la qualité de l'enseignement dans les régions de Zinder et Diffa au Niger, et dans les territoires d'Uvira et de Fizi dans la province du Sud-Kivu en RDC. Le rapport résume les résultats finaux du projet concernant les causes et les conséquences de la violence à l'encontre des enseignants, et étudie également les

connaissances des enseignants sur la manière de gérer les effets des conflits violents à l'école.

Mots-clés

éducation; éducation dans les contextes conflictuels; gouvernance; Niger; RDC

Auteurs

L'analyse et la rédaction du présent rapport ont été effectuées par **Gauthier Marchais, Cyril Brandt, Diego de la Fuente Stevens, Pierre Marion, Jean-Benoît Falisse** et **Samuel Matabishi**. Il s'appuie sur les travaux d'une équipe de chercheurs plus large :

Chercheurs contributeurs

Gauthier Marchais est chercheur à l'Institute of Development Studies (IDS) de l'université du Sussex. Il travaille sur la transformation sociale dans les contextes de conflits violents. Ses recherches actuelles portent sur l'éducation dans des contextes de violence prolongée, en particulier dans les provinces du Sud-Kivu et du Tanganyika, République démocratique du Congo (RDC). Il est le chercheur principal du projet Building Resilience in Crisis through Education (BRiCE) à l'IDS.

Patrick Mze Somora est titulaire d'un doctorat en bio-ingénierie et agronomie de l'Université de Liège. Ses recherches et publications portent sur la protection de l'environnement, la gouvernance foncière et la planification du développement. Il est professeur et directeur général de l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu (ISP Bukavu). Il est le co-chercheur principal du projet de recherche BRiCE à l'ISP Bukavu.

Samuel Matabishi Namashunju est titulaire d'un doctorat en sciences du langage-linguistique de l'Université de Rouen Normandie. Il est professeur à l'ISP Bukavu, ainsi que professeur invité à l'Université évangélique d'Afrique, à l'Université catholique de Bukavu et à l'Université officielle de Bukavu. Ses recherches interdisciplinaires portent sur la relation entre la langue, l'éducation et le développement. Il est le directeur de l'Institut de recherche Congolais du plurilinguisme pour l'éducation et le développement (OCPED). Il est le co-chercheur principal du projet de recherche BRiCE à l'ISP Bukavu.

Cyril Brandt est chercheur associé à l'IOB (Institute of Development Policy, Université d'Anvers) et associé honoraire à l'IDS. Ses travaux actuels portent sur l'économie politique des réformes de la gouvernance éducative et des salaires des enseignants dans les crises violentes prolongées, en particulier en RDC. Ses recherches portent également sur la gouvernance des enseignants dans les contextes violents et la violence à l'encontre des enseignants.

Diego de la Fuente Stevens est maître de conférences au département d'économie de l'université du Sussex et chercheur quantitatif à l'IDS. Ses recherches portent sur la microéconomie empirique dans les domaines du travail et de l'éducation. Avant de rejoindre l'université du Sussex pour son doctorat, il a fait des études supérieures en économie et en philosophie, en politique économique et en théorie économique à la London School of Economics et à l'University College London.

Sweta Gupta est une économiste du développement spécialisée dans la microéconomie appliquée et l'évaluation des politiques publiques. Ses recherches portent sur l'économie de l'éducation, la dynamique intra-ménage et l'économie du genre. Elle est actuellement chercheuse postdoctorale au département d'économie de l'University College London.

Patricia Justino est une économiste du développement qui travaille à l'interface entre l'économie du développement et les sciences politiques. Ses recherches portent sur la relation entre la violence politique, la transformation institutionnelle, la gouvernance et les résultats du développement. Elle est l'une des principales expertes en matière de violence politique et de développement et cofondatrice et codirectrice du réseau "Households in Conflict". Elle est actuellement chercheuse principale à l'Institut mondial de recherche sur l'économie du développement de l'Université des Nations unies (UNU-WIDER) et professeur à l'IDS.

Pierre Marion a rejoint l'IDS en 2019 au sein du pôle Conflits et violences. Il est actuellement chercheur et doctorant en économie à l'Université du Sussex. Auparavant, il a travaillé comme analyste de recherche à l'Université d'Oxford, au sein du Département du développement international (ODID), comme consultant pour les agences spécialisées des Nations unies et la Banque mondiale, et comme assistant d'enseignement à l'Université du Sussex.

Jean-Benoît Falisse est maître de conférences au Centre d'études africaines et membre de l'Edinburgh Futures Institute, tous deux à l'université d'Édimbourg. Ses recherches, fondées sur des méthodes mixtes, portent sur le financement de la santé, la participation communautaire et l'utilisation de données probantes dans les cliniques de soins de santé primaires et les écoles primaires, principalement dans la région des Grands Lacs africains (RDC, Burundi).

Pacifique Nyabagaza est titulaire d'une Licence en économie publique de l'Université de Lubumbashi. Il est assistant et chercheur au département des Sciences commerciales et administratives de l'ISP Bukavu, RDC.

Dieudonné Kanyerhera est chercheur et assistant à l'ISP Bukavu, dans le département de mathématiques et de physique. Il est spécialisé dans le suivi et l'évaluation de projets. Depuis 2015, il travaille également dans le domaine des statistiques et de la géométrie différentielle.

Issa Kiemtoré est un chercheur indépendant basé à Goma, en RDC. Il est économiste et se spécialise dans l'évaluation des programmes et la collecte des données dans des contextes conflictuels. Il travaille actuellement comme consultant pour IDS sur le projet BRiCE.

Christian PolePole Bazuzi est un expert en développement rural. Il a plus de dix ans d'expérience dans la recherche universitaire à méthodes mixtes, dans les provinces de l'Est de la RDC. Il possède une expertise en matière de suivi et d'évaluation de projets humanitaires et a travaillé dans des zones touchées par des conflits, notamment avec des groupes armés non étatiques. Il est actuellement superviseur de terrain à Marakuja Kivu Research, et formateur et superviseur du programme Crisis Observatory de la Banque mondiale.

Souleymane Tahirou est un chercheur indépendant basé à Niamey, au Niger. Il est titulaire d'un master en citoyenneté, droits de l'homme et action humanitaire et a plus de 14 ans d'expérience dans la collecte de données quantitatives et la recherche. Il a supervisé la collecte des données à mi-parcours et à la fin du projet BRICE à Zinder et à Diffa.

Résumé

Le projet de recherche Building Resilience in Crisis through Education (BRiCE) est dirigé par l'Institute of Development Studies (IDS) et l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu (ISP Bukavu). Il fait partie du programme d'éducation BRiCE financé par la Direction générale des partenariats internationaux de la Commission européenne et dirigé par Save the Children Norway, Save the Children UK et Save the Children International (ci-après dénommés collectivement "Save the Children"). Ce rapport se concentre sur l'amélioration de la compréhension de l'éducation dans les contextes fragiles et touchés par les conflits en explorant quatre questions de recherche centrales (QR) :

1. Si (et, le cas échéant, comment) l'exposition et l'expérience de la violence influencent la qualité de l'enseignement et le bien-être dans des contextes fragiles et touchés par des conflits ;
2. Examiner l'impact des composantes "Développement professionnel des enseignants" (DPE) et "Amélioration des environnements d'apprentissage ensemble" (ILET) du projet BRiCE sur la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants dans des contextes fragiles ;
3. Examiner comment la qualité de l'enseignement et le bien-être influencent les résultats cognitifs et non cognitifs des enfants dans les pays fragiles et touchés par des conflits ;
4. Comment les connaissances développées par les enseignants dans des contextes conflictuels peuvent être utilisées efficacement dans la politique et la programmation.

Méthodes

La recherche se concentre sur 49 écoles en République démocratique du Congo (RDC) et 71 écoles au Niger qui ont été sélectionnées pour faire partie du programme d'éducation BRiCE. Le personnel de Save the Children et les autorités éducatives du Niger et de la RDC ont sélectionné les écoles en fonction d'une série de critères tels que l'accessibilité, l'infrastructure et la viabilité de l'école. Notre approche méthodologique repose sur une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives.

Le volet quantitatif de l'étude BRiCE repose sur trois enquêtes réalisées entre 2019 et 2021. L'enquête de référence a eu lieu en mai 2019 en RDC et en novembre 2019 au Niger ; l'enquête de mi-parcours en octobre-novembre 2020 et novembre-décembre 2020, respectivement ; et l'enquête de fin d'étude en juin

2021 et novembre 2021, respectivement. En RDC, les questionnaires destinés aux écoles, aux enseignants et aux enfants ont été administrés dans 49 écoles des territoires d'Uvira et de Fizi. Au total, 637 jeunes élèves (307 filles) et 704 enseignants (197 filles) sélectionnés de manière aléatoire ont été suivis de l'enquête de référence à l'enquête finale. Au Niger, la configuration était similaire, l'étude couvrant 71 écoles dans les régions de Diffa et Zinder et un total de 694 élèves (319 filles) et 609 enseignants (537 filles) ayant été suivis au fil du temps. L'attrition a été importante dans tous les cas, en particulier entre le début et la fin de l'étude : en RDC, 44,4 % des élèves et 11,2 % des enseignants initialement échantillonnés n'ont pas pu être réinterrogés à la fin de l'étude, tandis qu'au Niger, ces chiffres sont respectivement de 19,6 % et 26,2 %. La collecte de données quantitatives sur l'éducation dans les contextes de crise a été un processus complexe, long et risqué qui a nécessité des équipes hautement qualifiées et un soutien intensif.

Les instruments d'enquête relatifs à l'enseignement ont été conçus pour correspondre aux compétences et aux activités du module DPE. Ils comprennent sept indices de la qualité de l'enseignement : les interactions des enseignants avec les autres enseignants, le déroulement des cours, le retour d'information aux élèves, l'utilisation de pratiques d'alphabétisation de haute qualité en classe, le recours aux punitions corporelles, l'offre d'une éducation sensible aux conflits et les attitudes impartiales en matière d'égalité entre les sexes. L'enquête mesure également le bien-être professionnel des enseignants en termes de satisfaction au travail, de motivation et de soutien face aux difficultés rencontrées dans le cadre du travail. Une mesure supplémentaire du stress post-traumatique est également ajoutée. En ce qui concerne les résultats des élèves, des évaluations de l'apprentissage ont été réalisées, notamment l'évaluation de la lecture en début d'année scolaire (EGRA) et l'évaluation des mathématiques en début d'année scolaire (EGMA). Elles ont été complétées par des mesures du bien-être des élèves, notamment la persévérance, l'aspiration à l'éducation, l'empathie et un environnement de classe stimulant.

La composante qualitative de l'étude s'est appuyée sur des sources secondaires, la littérature sur les politiques éducatives et des entretiens qualitatifs menés au Niger et en RDC en 2020 et 2021. En RDC, l'équipe de recherche de l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu et l'IDS ont mené un total de 211 entretiens semi-structurés au cours des phases de base, de mi-parcours et de fin de la collecte de données (59 au cours de la phase de base ; 36 au cours de la courte étude Covid-19 ; 62 au cours de la phase de mi-parcours ; 54 au cours de la phase de fin de l'étude). Au Niger, 129 entretiens au total ont été réalisés par l'équipe de recherche de l'International de la Communication et de l'Accompagnement Professionnel (ICOMAP) ; 80 au cours de la collecte de données à mi-parcours en février et mars 2021, et 49 autres au cours de la collecte de données en fin d'étude en novembre et décembre 2021.

Les principaux répondants étaient des enseignants, des directeurs d'école et des parents. Les autres répondants comprenaient des administrateurs gouvernementaux et confessionnels, des étudiants, des chefs, des syndicalistes enseignants et des officiers de l'armée nationale.

Principales conclusions

Écoles, élèves et enseignants dans des contextes changeants

Au Niger, la situation dans les régions où s'est déroulé le projet BRiCE est restée marquée par la fragilité politique et économique. Les violences - notamment dans la région de Diffa - mais aussi l'insécurité alimentaire et les déplacements forcés de populations ont perturbé l'école et le système éducatif avant, pendant et après le projet BRiCE.

En RDC, le projet BRiCE s'est également déroulé dans des conditions difficiles. Comme au Niger, les conflits armés et les perturbations liées au Covid-19 n'ont pas épargné les zones où le projet s'est déroulé. Les fermetures d'écoles liées au Covid-19 ont été comparativement plus longues en RDC qu'au Niger, soit 4,5 mois en 2020 et 1,5 mois en 2021. Les écoles du projet ont également été affectées par une nouvelle politique nationale de gratuité de l'enseignement primaire mal mise en œuvre (la politique de *Gratuité*) et par des inondations.

La réforme de l'enseignement primaire gratuit a entraîné une forte augmentation mesurable du nombre d'élèves dans les écoles BRiCE. Nos données suggèrent que cette augmentation a profité aux élèves les plus vulnérables et aux filles, dans l'ensemble. Cependant, des disparités de genre à long terme subsistent à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité. Il est important de noter que la réforme ne s'est pas accompagnée d'une augmentation du personnel ou des infrastructures scolaires. Cela a conduit à d'importantes grèves d'enseignants dans tout le pays et dans les régions couvertes par le projet.

Le contexte difficile des écoles au Niger et en RDC est peut-être le mieux reflété par le taux d'attrition très élevé entre notre étude de base et notre étude finale, qui reflète en partie les abandons et une incapacité plus générale à participer à la vie sociale. Sans surprise, les facteurs socio-économiques qui diminuent la résilience aux nombreux chocs mentionnés ci-dessus sont les prédicteurs les plus précis des raisons pour lesquelles certains élèves et enseignants ont disparu entre l'étude de base et l'étude finale - ils comprennent, par exemple, les conditions de travail des enseignants et le sexe, l'âge, l'appartenance ethnique, la richesse (mesurée par la possession d'actifs) et le niveau d'éducation des parents pour les élèves.

Sans surprise, le tableau d'ensemble est celui d'enseignants qui ne semblent pas en bonne forme en ce qui concerne le bien-être, nombre d'entre eux

présentant ce qui pourrait être des formes de traumatisme liées à leur expérience de la violence. La situation ne semble pas s'améliorer avec le temps, bien au contraire. Dans les deux pays, la plupart des enseignants se sentent "épuisés à la fin de la journée" et ont l'impression de travailler trop dur au moins plusieurs fois par mois. Les niveaux de stress post-traumatique (TSPT) auto-évalués sont restés élevés au fil du temps, en particulier en RDC, qui se caractérise par une plus grande prévalence d'événements violents.

En termes de qualité de l'enseignement, l'image globale est légèrement plus encourageante, avec des améliorations entre la ligne de base et la ligne finale dans les deux pays, après un net recul pour la RDC, probablement dû à la politique de *Gratuité* (Une ventilation des indicateurs pour cet indice montre que cette baisse est due à une diminution du pourcentage d'enseignants déclarant qu'ils se sentent capables de gérer des salles de classe plus grandes).

Ces dynamiques sont liées au genre. Dans le rapport intermédiaire, nous avons montré que la "féminisation" de la profession d'enseignant au Niger était étroitement liée à une précarisation croissante, les salaires inférieurs et les faibles perspectives de progression de carrière éloignant les hommes de la profession. Comme au Niger, le genre semble également être un facteur structurant clé dans les hiérarchies professionnelles du secteur de l'éducation congolais, les hommes dominant les échelons supérieurs : 93 pour cent des directeurs d'école et des administrateurs de l'éducation de notre échantillon sont des hommes. Les normes *sexospécifiques* au sein de la profession et de la société ont joué un rôle clé dans l'explication de ces différences. Des cas inquiétants de faveurs et d'abus sexuels dans les écoles, concernant à la fois les élèves et les enseignants, ont également été évoqués lors des entretiens.

Violence dans l'environnement scolaire

L'un des objectifs centraux du projet de recherche BRiCE a été de **comprendre les causes et les manifestations de la violence dans l'environnement scolaire, et les conséquences de la violence sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement** (RQ1). Sur la base de notre échantillon d'enseignants dans les deux pays, il ne fait aucun doute que la RDC est la plus touchée : 37% des enseignants dans les écoles BRiCE de la RDC ont subi au moins une agression entre 1990 et 2021. Par conséquent, le présent rapport se concentre sur la RDC pour cette question.

Les causes de la violence contre les enseignants dans les territoires d'Uvira et de Fizi au Sud-Kivu sont nombreuses et ne peuvent être réduites à une cause unique. Nos rapports précédents ont mis l'accent sur les racines historiques de la violence contemporaine dans l'Est de la RDC et sur la façon dont les conflits quotidiens et interpersonnels peuvent devenir violents dans des contextes militarisés (tels qu'Uvira et Fizi), mais quelques autres explications non

mutuellement exclusives sont également importantes à souligner. Premièrement, les écoles et les enseignants d'Uvira et de Fizi sont la cible de rackets, d'enlèvements, d'extorsions et de menaces - par exemple, de la part des milices locales connues sous le nom de Mai-Mai. Deuxièmement, les lignes de fracture ethnoculturelles, le fait d'être *originaire* (c'est-à-dire un local) ou *non*, et la religion, sont les raisons les plus citées par les enseignants lors des entretiens qualitatifs menés dans le cadre de ce projet pour expliquer pourquoi ils se sentent menacés. Troisièmement, le statut social des enseignants peut également jouer un rôle dans leur exposition à la violence - parce qu'ils sont profondément impliqués dans les affaires de la communauté (et donc plus exposés à diverses formes de griefs), plus susceptibles d'être impliqués dans la médiation en tant que notables et pris entre deux feux, et plus susceptibles d'être considérés comme proches d'une cible (et d'un acteur) clé de la violence, l'État et son appareil de sécurité. Quatrièmement, les groupes armés peuvent influencer la gouvernance des enseignants et des écoles et certains éléments indiquent que des enseignants ont rejoint des groupes armés dans le cadre d'une stratégie de protection ou pour obtenir des avantages et de l'influence.

Nos données nous permettent d'identifier les caractéristiques socio-économiques les plus présentes parmi les enseignants ayant subi une agression : (1) les enseignants de sexe masculin ; (2) les enseignants s'identifiant comme Bebembe et Bafuiliuru (deux groupes ethniques impliqués dans d'importants conflits communautaires) ; (3) les enseignants ayant des limitations fonctionnelles ; (4) les enseignants ayant des salaires plus élevés et des contrats d'enseignement plus favorables ; (5) les enseignants ayant des liens plus forts avec les autorités et les associations locales ; (6) les enseignants faisant partie de ménages plus importants ; et (7) les enseignants faisant partie de ménages disposant d'un plus grand nombre d'équipements d'information et de communication. Ces éléments ne doivent pas être interprétés comme des causes directes ou indirectes ; la recherche ne nous permet pas de faire une telle affirmation, mais ils donnent une idée des personnes les plus susceptibles d'être affectées par la violence.

Cette exposition à la violence a un effet évident sur le bien-être des enseignants et leur capacité à enseigner. Au niveau organisationnel, nous montrons que l'exposition à la violence entraîne une forte rotation des enseignants, des absences prolongées et des transferts hors des zones touchées par le conflit. Les directeurs d'école expliquent qu'il est particulièrement difficile de gérer les enseignants qui ont été membres de groupes armés ou qui ont des relations avec des groupes armés. Au niveau individuel, nous constatons que l'exposition des enseignants à la violence a un effet fortement négatif et statistiquement significatif sur notre indice de stress post-traumatique. L'ensemble de ces résultats fournit des preuves supplémentaires de l'effet négatif de la violence sur les expériences d'enseignement et d'apprentissage.

Effets des interventions DPE et ILET

Le rapport a étudié les effets des interventions ILET et DPE de Save the Children sur la qualité de l'enseignement et le bien-être (RQ2), ainsi que sur l'apprentissage et le bien-être des élèves (RQ3). Le DPE est un cours de développement professionnel qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement, ainsi que la motivation et le bien-être des enseignants. Le cours vise à développer un ensemble de compétences convenues - connaissances, aptitudes et attitudes - tout en renforçant le sentiment d'appartenance des enseignants à l'égard de leur propre travail. Il s'inscrit dans la lignée des systèmes éducatifs nationaux et cherche à les renforcer. Grâce à l'ILET, les comités de parents, les comités de gestion scolaire (CGS) et les autorités locales ont été formés sur leurs rôles et responsabilités dans les plans d'amélioration des écoles, le développement des plans d'amélioration, la bonne gouvernance scolaire et la gestion financière. Une fois les plans élaborés, Save the Children accorde aux écoles de petites subventions (2 000 USD), réparties sur une période de trois mois, pour mettre en œuvre les activités d'amélioration prioritaires qu'elles ont identifiées. Parmi les exemples d'activités d'amélioration, citons le soutien récréatif aux élèves, l'amélioration de la sécurité à l'école par l'installation de clôtures appropriées et l'amélioration des infrastructures scolaires telles que l'accès à l'eau potable.

Pour des raisons éthiques, la conception de la recherche quantitative a fait appel à une approche de randomisation en grappes par étapes, toutes les écoles interrogées ayant bénéficié des interventions. Il est important de noter que la DPE et l'ILET ont été mises en œuvre en même temps, ce qui rend impossible l'attribution des effets à l'une ou l'autre des interventions en particulier. Les interventions DPE et ILET avaient des objectifs ambitieux et ont été mises en œuvre dans des conditions difficiles qui ont entraîné une série de retards et une mise en œuvre des différents programmes qui s'est étendue sur une période plus longue que prévu, ce qui a rendu les enquêtes de référence et de mi-parcours moins claires qu'elles n'auraient dû l'être. Cela complique à son tour l'évaluation : plutôt que l'ensemble des activités initialement prévues par les interventions DPE et ILET, ce qui est évalué est un sous-ensemble de ces activités à mi-parcours - et le sous-ensemble diffère entre le Niger et la RDC - et le reste des activités prévues à la fin de l'étude. Néanmoins, notre analyse nous donne une bonne idée de l'impact des interventions ILET et DPE. Nous faisons la distinction entre les effets immédiats (par rapport à la ligne de base) et ce que l'on appelle les « effets de traitement différés » qui se sont manifestés plus tard dans le temps.

L'analyse n'a trouvé que des preuves limitées de l'impact global des interventions, bien que certains effets positifs spécifiques méritent d'être soulignés.

En termes de **qualité de l'enseignement**, les effets de la DPE et de l'ILET sont différents d'un pays à l'autre. Au Niger, l'indice sur les interactions entre enseignants, le déroulement des cours et les activités d'alphabetisation sont tous positivement affectés. Ces effets semblent se renforcer au fil du temps. Ils sont principalement le fait des enseignantes. En RDC, le seul effet visible concerne les punitions corporelles. Des niveaux de référence différents peuvent expliquer la différence entre les pays. Le retard dans la mise en œuvre de certains modules de DPE peut expliquer l'absence d'effets sur les indices de qualité de l'enseignement.

En termes de **bien-être** général des enseignants, le DPE et l'ILET ont amélioré le bien-être des enseignants au Niger mais pas en RDC, principalement grâce aux améliorations perçues de l'environnement d'enseignement et de l'environnement bâti, ainsi que de la sécurité de l'emploi (cette dernière est également valable en RDC, mais c'est la seule variable affectée).

En ce qui concerne l'**expérience et l'apprentissage des élèves**, nous n'avons pu détecter aucun effet du DPE et de l'ILET sur l'apprentissage cognitif des élèves en RDC. Nous avons trouvé des effets positifs sur l'alphabetisation des garçons et le calcul des filles au Niger. Ces effets limités ne sont pas surprenants compte tenu : (1) de la fermeture des écoles pendant l'intervention ; et (2) de la longue chaîne indirecte possible reliant le DPE et l'ILET à l'apprentissage cognitif. La même explication s'applique probablement à l'absence générale d'effets du DPE et de l'ILET sur l'apprentissage socio-émotionnel ; ici, nous constatons de légers effets sur les garçons en RDC uniquement. Il n'est peut-être pas surprenant que les effets sur d'autres aspects, tels que la perception par les élèves d'une discipline positive ou le sentiment de sécurité, soient également limités et incohérents d'un site à l'autre.

Tirer les leçons des compétences émergentes des enseignants

Enfin, nous avons examiné la question 4 : **comment les connaissances développées par les enseignants dans les contextes touchés par les conflits peuvent-elles être utilisées efficacement dans les politiques et les programmes ?** Les enseignants et le personnel scolaire dans les contextes fragiles et touchés par les conflits ont la compréhension la plus précise des défis auxquels les écoles sont confrontées dans ces contextes et des idées cruciales sur la manière de les aborder. Toutefois, la reconnaissance des connaissances des enseignants et leur intégration dans les programmes posent des problèmes considérables.

Discrimination à l'école

De nombreux enseignants (chefs d'établissement) affirment que les écoles sont des espaces neutres, où les identités ethniques n'ont pas d'importance et où il n'y a pas de discrimination. Mais plusieurs entretiens ont mis en évidence

l'existence de tensions et de discriminations fondées sur l'identité dans les écoles. Nous avons constaté que les enseignants doivent composer avec la tension inhérente entre des normes éthiques élevées et les réalités vécues des préjugés enracinés, de la discrimination fondée sur des motifs ethniques et des conflits armés. Les interventions de type DPE ne peuvent pas fermer les yeux sur la discrimination et devraient intégrer des discussions critiques sur l'idée qu'une école est, en pratique, "neutre et ne connaît pas les groupes ethniques".

Enseigner les conflits armés

En RDC, nous avons constaté des pratiques très différentes lorsqu'il s'agit de discuter des conflits violents en classe (ce qui, dans un contexte de violence permanente, est très difficile) : certains estiment que le sujet devrait être évité afin de ne pas exacerber les tensions (un point de vue également partagé par de nombreuses personnes au Niger), tandis que d'autres estiment, au contraire, que discuter des tensions est le meilleur moyen de contribuer à les désamorcer. Il est difficile de porter un jugement normatif : nous avons constaté que les points de vue et les opinions politiques des enseignants, qui sont forgés par leur propre identité, leur parcours personnel et leur expérience, peuvent dans certains cas renforcer les lignes de fracture dans leur classe. Ce qui peut être fait, c'est de doter les enseignants des outils pédagogiques leur permettant de décider s'il convient ou non d'aborder les conflits violents en classe, comment en discuter si c'est le cas et comment répondre aux questions des élèves sur ces sujets. Sur la base de ces idées, un module d'enseignement a été développé dans le cadre du projet de recherche BRiCE en RDC et est présenté à l'annexe A.1.

Discipline positive

Notre étude a révélé que de nombreux enseignants hésitaient à adopter une discipline positive (en particulier à ne pas recourir aux châtimements corporels). Ils considèrent qu'elle affaiblit l'autorité des enseignants et renforce le mauvais comportement des élèves. Ces préoccupations doivent être prises au sérieux dans un contexte de violence marqué par le sentiment général d'érosion de l'autorité des enseignants et par des niveaux élevés de détresse mentale chez ces derniers. Il est essentiel de souligner qu'une discipline positive ne conduit pas nécessairement à une réduction de l'autorité et de recourir à des exemples d'enseignants qui ont réussi à instaurer une discipline positive dans un tel contexte. Les normes comportementales et les pratiques enracinées prennent du temps à changer et l'évaluation d'impact suggère que le changement est peut-être en cours. Il sera probablement progressif et obtenu par des discussions plutôt que par des injonctions.

Enseigner dans un contexte multilingue (en RDC)

Nos recherches ont révélé des tensions autour de l'utilisation du français, qui n'est pas la langue parlée à la maison par les élèves. Il s'agit d'un défi de taille

pour les enseignants, et les salles de classe peuvent parfois devenir des espaces de conflit linguistique. Une légère différence dans la maîtrise de la langue peut engendrer une discrimination sociale. Le module BRiCE DPE "literacy boost" a été adapté à l'alphabétisation en français dans le programme national. Les modules de fluidité et de vocabulaire sont également adaptés au français. Ils n'abordent pas l'apprentissage des langues nationales, ni les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans un environnement multilingue. S'il est évident qu'une composante DPE ne peut pas aborder tous les aspects pertinents, notre discussion suggère qu'une contextualisation plus poussée en ce qui concerne le multilinguisme rendrait justice aux récents changements intervenus dans la politique nationale de la RDC et aux réalités vécues par les enseignants.

Enfin, nous soulignons que les **classes surchargées** nuisent à la qualité de l'enseignement. Nous constatons que les enseignants s'adaptent à de grandes cohortes, avec le soutien d'un module de formation continue ajouté au programme, mais il y a aussi une limite évidente à leur créativité.

Principaux points de conclusion

Nos rapports passés et présents fournissent des preuves empiriques considérables des effets négatifs des conflits violents sur l'éducation. Ils mettent en évidence une série de questions que toute intervention dans un contexte de conflit devrait chercher à aborder : premièrement, les **niveaux de violence doivent être correctement compris** (notre étude a révélé que la situation est plus violente que ne le suggèrent les estimations générales) ; cela est essentiel pour identifier, deuxièmement, **comment les environnements généralement violents affectent les écoles et les enseignants** ; et troisièmement, notre étude invite à examiner attentivement la **façon dont le travail des enseignants est façonné par la violence et le type de défis auxquels ils sont confrontés dans des environnements violents**.

Nos rapports mettent en lumière les contextes dans lesquels les enseignants opèrent. Les enseignants sont des membres de la société et nous avons exploré plusieurs facettes de la position sociale des enseignants dans les sociétés de la RDC et du Niger. Nous avons également montré que la situation socio-économique des enseignants évolue dans les deux pays, et mis en évidence quelques dimensions qui aident à expliquer ce qui a pu affecter les résultats de BRiCE et qui mériteront plus d'attention dans les interventions futures en RDC et au Niger (et au-delà). Ces dimensions sont les suivantes : les salaires et les compensations financières créent différentes incitations à l'engagement ; le temps est une contrainte clé et les enseignants ne peuvent, de manière réaliste, consacrer qu'un temps limité aux activités autodirigées ; l'absentéisme est endémique et soulève des questions quant à la durabilité des activités.

La recherche a également mis en évidence les limites d'une véritable intégration du contexte socio-économique et d'un travail global en partenariat égalitaire. Nous avons cherché à adapter les instruments de recherche, tant qualitatifs que quantitatifs, aux spécificités contextuelles et culturelles des régions étudiées. L'apport des chercheurs de l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu a été inestimable à cet égard, et l'absence d'un homologue au Niger s'est fait cruellement sentir. Néanmoins, il y a également eu des obstacles à la contextualisation et à l'intégration des formes de connaissances existantes : il existe de profondes inégalités entre les chercheurs dans ce que l'on appelle les collaborations mondiales - "résoudre" ces problèmes nécessite beaucoup de temps et de ressources, que l'approche de la randomisation en grappes, mise en œuvre progressivement, a pu absorber en partie.

Enfin, le temps a constitué un défi majeur. Il s'agit d'une préoccupation pour l'évaluation dans son ensemble - à savoir si elle a été suffisamment longue pour nous permettre de constater des changements, ce qui peut prendre du temps. C'est également une préoccupation pour le progrès épistémologique. Des notions telles que la qualité de l'enseignement, qui sont déployées dans le cadre des interventions éducatives et servent de principes directeurs pour le suivi et l'évaluation, ainsi que pour la recherche, reflètent encore des conceptions occidentales de l'éducation. Les dépasser et proposer de nouveaux outils plus appropriés nécessitera des discussions substantielles et répétées.

Le rapport se termine par des recommandations pour la politique et la programmation au Niger, en RDC et au-delà, ainsi que par les prochaines étapes possibles de la recherche.

Contenu

Principales conclusions	10
Remerciements	26
<hr/>	
1. Introduction	30
1.1 Raison d'être du projet de recherche BRiCE	30
1.2 Objet et objectifs du rapport final	32
2. Méthodologie	40
2.1 Méthodologie de la composante quantitative	40
2.1.1 Vue d'ensemble des enquêtes et d'échantillonnage	40
2.1.2 Le processus de collecte de données en RDC et au Niger	42
2.1.3 Distribution de l'échantillon RDC	44
2.1.4 Répartition de l'échantillon au Niger	46
2.2 Méthodologie qualitative	48
2.3 Examen éthique	50
3. Les écoles BRiCE dans des contextes changeants	52
3.1 Changements contextuels au Niger et en RDC	52
3.1.1 Niger	52
3.1.2 RDC	54
3.1.3 Changements au niveau du personnel et des étudiants	55
3.1.4 Nombre d'étudiants	55
3.1.5 Le genre au sein du personnel et du corps étudiant	59
3.2 Évolution des caractéristiques des élèves dans le temps	61
3.3 L'attrition et ses causes	64

4.	Bien-être des enseignants et qualité de l'enseignement en RDC et au Niger	74
4.1	Bien-être des enseignants	74
4.1.1	Décrire le bien-être des enseignants	75
4.1.2	Aperçu du bien-être des enseignants en RDC et au Niger	77
4.2	Qualité de l'enseignement	80
4.2.1	Décrire la qualité de l'enseignement	80
4.2.2	Aperçu de la qualité de l'enseignement en RDC et au Niger	81
4.3	Genre, bien-être et qualité de l'enseignement	85
4.3.1	Synthèse des résultats de la ligne médiane	85
4.3.2	Nouveaux résultats de l'étude finale	86
4.3.3	Résultats qualitatifs sur le genre dans le secteur de l'éducation au Congo	91
5.	Violence dans l'environnement scolaire	95
5.1	Approche de l'étude de l'exposition à la violence	95
5.2	Violence générale dans les écoles BRiCE en RDC et au Niger	97
5.3	Violence contre les écoles et les enseignants en RDC	99
5.3.1	Exposition des écoles et des enseignants à la violence	99
5.3.2	L'implication des enseignants dans la dynamique des conflits violents	105
5.3.3	Facteurs contextuels influençant l'exposition des enseignants à la violence	110
5.3.4	Effets de la violence sur la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants	112
5.4	Violence et menaces contre les enseignants au Niger	119
6.	Les interventions du DPE et de l'ILET	121
6.1	Développement professionnel des enseignants	121
6.1.1	Théorie du changement de la DPE - principes et composantes	121
6.1.2	DPE en RDC	127
6.1.3	DPE au Niger	142
6.2	Améliorer les environnements d'apprentissage ensemble (ILET)	149

6.2.1	Théorie du changement de l'ILET - principes et composantes	149
6.2.2	L'ILET en RDC	152
6.2.3	L'ILET au Niger	156
7.	L'impact du DPE et de l'ILET sur les enseignants et les élèves	161
7.1	Approche de l'évaluation	161
7.1.1	Conception de la recherche	161
7.1.2	Données	163
7.1.3	Modèle d'évaluation	165
7.1.4	Limites	171
7.1.5	Notes finales sur l'interprétation des résultats	172
7.2	Impact des interventions DPE et ILET sur les enseignants	173
7.2.1	Qualité de l'enseignement	174
7.2.2	Bien-être des enseignants	183
7.3	Impact des interventions DPE et ILET sur l'apprentissage des élèves	189
7.3.1	Apprentissage cognitif : alphabétisation et calcul	191
7.3.2	Apprentissage socio-émotionnel : persévérance et empathie	198
7.4	Impact sur l'environnement d'apprentissage des élèves	201
7.4.1	Sécurité et sûreté	202
7.4.2	Perception de la discipline positive par les élèves	204
7.5	Conclusions	208
8.	Tirer les leçons des compétences émergentes des enseignants	210
8.1	Discrimination à l'école et rôle de l'éthique religieuse	212
8.2	Enseigner les conflits armés	214
8.3	Discipline positive	216
8.4	Faire face aux autres dynamiques liées aux conflits armés	218
8.5	Enseigner dans un contexte multilingue en RDC	220

8.6	Classes surchargées	226
8.7	Conclusions	228
9.	Conclusion et implications	230
9.1	Discussion	230
9.1.1	Comprendre la violence à l'école	230
9.1.2	Les enseignants sont des membres de la société	233
9.1.3	Interventions axées sur l'enseignant dans le contexte	234
9.1.4	Travailler avec (et dans) le contexte : s'appuyer sur les systèmes existants	236
9.1.5	Travailler avec (dans) le contexte : prendre le temps et poser les bonnes questions	237
9.2	Recommandations	239
9.2.1	Pour les gouvernements, les ONG et les acteurs de l'éducation dans les contextes de crise	239
9.2.2	Pour le gouvernement et ses partenaires	241
9.2.3	Pour Save the Children	241
Annexe		242
A.1	Module d'enseignement sur l'éducation dans les contextes conflictuels	242
A.2	Liste des entretiens qualitatifs	246
A.3	Cadre de compétences des enseignants BRiCE	250
A.4	Cartes: Les langues en RDC	251
A.5	Résultats du projet BRiCE	252
A.5.1	Présentations et ateliers	252
A.5.2	Rapports et documents	254
A.5.3	Blogs	255
A.6	Mise en œuvre de la DPE et de l'ILET	256
Références		257

Figures

Figure 2.1 Critères de sélection des écoles du projet BRiCE de Save the Children	40
Figure 3.1 Répartition des écoles par nombre d'élèves en RDC et au Niger en 2021	56
Figure 3.2 Répartition des écoles par taux d'encadrement en RDC et au Niger en 2021	57
Figure 3.3 Répartition des écoles selon leurs caractéristiques en RDC dans le temps	58
Figure 3.4 Répartition des écoles selon leurs caractéristiques au Niger au fil du temps	59
Figure 3.5 Ratio femmes/hommes pour les enseignants en RDC et au Niger	60
Figure 4.1 Conceptualisation du bien-être des enseignants	75
Figure 4.2 Evolution du bien-être des enseignants dans le temps en RDC et au Niger	77
Figure 4.3 Détresse émotionnelle des enseignants en RDC	79
Figure 4.4 Détresse émotionnelle des enseignants au Niger	80
Figure 4.5 Evolution de la qualité de l'enseignement dans le temps en RDC et au Niger	82
Figure 4.6 Bien-être des enseignants et sexe	86
Figure 4.7 Détresse émotionnelle des enseignants en RDC, par sexe	87
Figure 4.8 Détresse émotionnelle des enseignants au Niger, par sexe	88
Figure 4.9 Qualité de l'enseignement et genre	89
Figure 5.2 Exposition des écoles à la violence au fil du temps	101
Figure 5.3 Exposition des enseignants à la violence au fil du temps	102
Figure 5.4 Exposition des enseignants à la violence en 2019-21	103
Figure 5.5 Bien-être des enseignants et violence en RDC	113
Figure 5.6 Qualité de l'enseignement et violence en RDC	114
Figure 5.7 Effets de l'exposition à la violence sur les indices de qualité de l'enseignement en RDC	116
Figure 5.8 Effets de l'exposition à la violence sur les indices de bien-être des enseignants en RDC	117
Figure 5.9 Effets de l'exposition à la violence sur les éléments de la liste TSPT	118
Figure 6.1 Cadre d'apprentissage de la qualité de Save the Children	122
Figure 6.2. Théorie du changement de l'ILET	152
Figure 7.1 Scénarios hypothétiques illustrant la dynamique des effets du traitement	167
Figure 7.2 Evaluation des indices de qualité de l'enseignement en RDC et au Niger	174
Figure 7.3 Effets de l'intervention sur la qualité de l'enseignement par sexe en RDC	176
Figure 7.4 Effets de l'intervention sur la qualité de l'enseignement par sexe au Niger	177
Figure 7.5 Effets de l'intervention sur les attitudes à l'égard des châtiments corporels	180
Figure 7.6 Effets de l'intervention sur les pratiques d'enseignement	183

Figure 7.7	Évaluation de l'impact sur le bien-être des enseignants en RDC et au Niger	185
Figure 7.8	Évaluation de l'impact sur le bien-être des enseignants en RDC par sexe	186
Figure 7.9	Évaluation de l'impact sur le bien-être des enseignants au Niger, par sexe	187
Figure 7.10	Évaluation de l'impact sur l'indice de satisfaction professionnelle en RDC et au Niger	189
Figure 7.11	Évaluation de l'impact d'EGRA en RDC et au Niger	193
Figure 7.12	Évaluation de l'impact sur la maîtrise de la lecture en RDC et au Niger	194
Figure 7.13	Évaluation de l'impact d'EGRA en RDC et au Niger par sexe	195
Figure 7.14	Évaluation de l'impact sur les compétences en lecture en RDC et au Niger par sexe	196
Figure 7.15	Évaluation de l'impact de l'EGMA en RDC et au Niger	197
Figure 7.16	Évaluation de l'impact de l'EGMA en RDC et au Niger par sexe	197
Figure 7.17	Impact sur l'apprentissage socio-émotionnel des élèves	200
Figure 7.18	Impact sur l'apprentissage socio-émotionnel des élèves par sexe	201
Figure 7.19	Évaluation de l'impact sur la perception de la violence par les élèves	203
Figure 7.20	Perception par les élèves des pratiques de punition des enseignants	206
Figure 7.21	Perception par les élèves de la discipline positive des enseignants	207
Figure 7.22	Perception de l'éducation sensible aux conflits par les élèves	208
Figure 8.1	L'éthique chrétienne dans la gouvernance éducative	213
Figure 8.2	Hiérarchie des langues en RDC	221
Figure 8.3	Inversion de la pyramide des langues	226
Figure A.4.1	Les quatre langues nationales de la RDC	251
Figure A.4.2	Langues "locales" de la RDC	252

Tableau

Tableau 1.1 Aperçu des questions de recherche	31
Tableau 1.2 Couverture thématique des rapports de base, de mi-parcours et de fin de parcours	37
Tableau 2.1 Ecoles au Niger et en RDC par cohorte	41
Tableau 2.2 Suivi des écoles, des enseignants et des enfants en RDC (statistiques de l'échantillon)	45
Tableau 2.3 Informations sur les limitations fonctionnelles des enseignants et des enfants et répartition par cohorte et par région en RDC (statistiques de l'échantillon, %)	46
Tableau 2.4 Suivi des écoles, des enseignants et des enfants au Niger (statistiques de l'échantillon)	47
Tableau 2.5 Informations sur les limitations fonctionnelles des enseignants et des enfants et répartition par cohorte et par région au Niger (statistiques de l'échantillon, %)	48
Tableau 3.1 Caractéristiques du contexte et composition sociodémographique de la population étudiante au fil du temps	62
Tableau 3.2 Attrition des enfants: caractéristiques socio-économiques des ménages d'enfants en RDC et au Niger	65
Tableau 3.3 Attrition des enfants: violence et réponses à la violence en RDC et au Niger	68
Tableau 3.4 Attrition des enseignants : caractéristiques socio-économiques des enseignants et de leurs ménages en RDC et au Niger	70
Tableau 4.1 Activités des enseignants dans et hors de la salle de classe en RDC	84
Tableau 4.2 Activités des enseignants dans et hors de la salle de classe au Niger	85
Tableau 4.3 Activités des enseignants par sexe en RDC	90
Tableau 4.4 Activités des enseignants par sexe au Niger	91
Tableau 5.1 Violence contre les enseignants et les écoles au Niger et en RDC	98
Tableau 5.2 Types d'attaques contre les enseignants en RDC	105
Tableau 5.3 Facteurs associés à la violence contre les enseignants	111
Tableau 6.1 Théorie du changement de la DPE	126
Tableau 6.2 Participation à la DPE en RDC	128
Tableau 6.3 Perception de la DPE en RDC	130
Tableau 6.4 Participation et perception du DPE en RDC	130
Tableau 6.5 Participation au DPE au Niger	143
Tableau 6.6 Perceptions du DPE au Niger	143
Tableau 6.7 Participation et perception du DPE au Niger	144
Tableau 6.8 Investissements scolaires dans le cadre de l'ILET (selon Save the Children)	153

Tableau 6.9 Investissements scolaires dans le cadre de l'ILET (selon les enseignants et chefs d'établissement interrogés)	154
Tableau 6.10 Perceptions de l'ILET en RDC (telles que rapportées par les enseignants et directeurs d'école interrogés)	155
Tableau 6.11 Investissements scolaires dans le cadre de l'ILET (selon Save the Children)	157
Tableau 6.12 Investissements scolaires dans le cadre de l'ILET (selon les enseignants et chefs d'établissement interrogés)	158
Tableau 6.13 Perceptions de l'ILET au Niger (selon les enseignants et chefs d'établissement interrogés)	160
Tableau 7.1 Répartition des écoles par cohortes	162
Tableau 8.1 Aperçu des sujets empiriques et des compétences en matière de DPE	211
Tableau 8.2 Langues d'enseignement par niveau en RDC	222
Tableau 8.3 Défis linguistiques dans les écoles BRiCE	224
Figure 8.3 Inversion de la pyramide des	226
Tableau 8.4 Défis liés à la taille des classes	227
Tableau A.2.1 Liste des entretiens qualitatifs en ligne (RDC)	246
Tableau A.2.2 Liste des entretiens qualitatifs de fin de projet (Niger)	248
Tableau A.2.3 Liste des entretiens en ligne avec les informateurs clés de BRiCE	249
Tableau A.6.1 Calendrier de mise en œuvre du DPE en RDC	256
Tableau A.6.2 Calendrier de mise en œuvre du DPE au Niger	256

Remerciements

Ce rapport a été préparé par l'Institute of Development Studies (IDS) et l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu (ISP Bukavu) dans le cadre du projet de recherche intitulé BRiCE: Building Resilience in Crisis through Education, financé par la Direction générale des partenariats internationaux de la Commission européenne.

Nous remercions les personnes et les communautés de la République démocratique du Congo (RDC) et du Niger qui ont accepté de participer à ce projet de recherche.

Nous tenons à remercier Save the Children pour sa contribution et ses commentaires sur les premières versions de ce rapport. Nous tenons à remercier Save the Children International, le bureau de Zinder, le bureau national de Niamey, le bureau national de Kinshasa et le bureau d'Uvira pour leur soutien dans les efforts de collecte de données.

Le travail de terrain et les entretiens pour l'enquête ont été réalisés en RDC par Christian Polepole Bazuzi, Dieudonne Manegabe Kanyerhera, Eric Mwandike Rukungira, Eunice Efuto Esungu, Guillaume Byamwezi Munigwa, Irene Hamuli, Isaac Mafundisa, Jacques Riziki Mulumba, James Baraka Busongoye, Jean Mukengere Basengezi, Jeloue Muhasanya Lubunga, Jose Massini Nkuena, Justin Bahati Bihayo, Justine Cikwanine Masumbuko, Pacifique Nyabagaza, Odile Faïda Bazuzi, ReHEME Nzogo, Bertin Muganuzza Nyamuhirwa, Kalembekwa Kitoga Benjamin, Cecilia Kiringabaha Kyabazana, Prince Muzigirwa Mushegerha, Freddy Koleramungu Zabandora, Simeon Lukeno Bikanaba, Desiré Bazibuhe Cizungu, Ibrahim Safari et Amimao Bagale Zakaria.

Au Niger, elles ont été réalisées par Souleymane Tahirou, Adji Mahamane Moctar, Elhadji Amadou N'gori Kabima, Issa Arzika Bako, Ali Mahamed Saïd, Achirou El Maman Bawada, Moutary Issoufou, Ali Arbi Ramatoulaye, Maloum Mamadou Mado Arna, Adamou Abdou Issaka, Issouf Yattara, Ari Beïdo, Abdourahamane Ibrahim Ado, Aboubacar Nana Nafissatou, Allassane Yacouba, Ibrahim Issoufou Djigo, Saratou Salifou Mairiga, Aïda Dakini Iro Moustapha, Souleymane Adamou Aïchatou, Hadjia Fanna Kellou Koundou Ballama, Ada Laouali Boube, Mahamane Almine Ali Abba, Ado Haladou Mahaman Moctar, Waziri Ousmella Attari, Moussa Elh Issoufou Assane, Bari Hachimou, Roukiatou Salifou Panga, Aïchatou Harouna, Aïchatou Moussa Kada, Balki Abdou Saley, Abdourahamane Maman Ado, Sani Babia Nana Aïchatou, Saidou Saidou Moustapha, Louali Mahaman Mansour, Elhbjï Madou Ngoua, Ramatou Souley Idrissa, Moussa Baoubaou Salma, Aïchatou Moussa Kada, Moustapha Tahirou Saà, Allassane Yacouba, Abdoulaye Moutari Mamane, Aboubacar Nana Nafissatou, Boubacar Arifa Yacoudima, Moustapha

Liman Tiguriri Zara, Maman Chodaou Housseina, Saratou Salifou Mairiga, Ibrahim Issoufou Djigo, Mahamane Moustapha Moutari, Boubacar Nana Nafissatou, Laouali Mahaman Mansour, Aida Dakini Iro Moustapha, Maloum Mado Arna, Harouna Oumara et Mohamend Sallah. Nous les remercions pour leur travail exceptionnel.

Acronymes

BRiCE	Renforcer la résilience en cas de crise grâce à l'éducation
CAC	Cycle d'action communautaire
RDC	République démocratique du Congo
EGMA	Évaluation des mathématiques en début d'année scolaire
EGRA	Évaluation de la lecture en début d'année scolaire
EiE	l'éducation dans les situations d'urgence
EL	ligne de fin
FARDC	Forces armées de la République démocratique du Congo
GCPEA	Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques
HEI	institut d'enseignement supérieur
ICOMAP	International de la Communication et de l'Accompagnement Professionnel
PDI	personne déplacée à l'intérieur du pays
IDS	Institute of Development Studies
ILET	Améliorer ensemble les environnements d'apprentissage
INEE	Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence
Int.	entretien
ISELA	Évaluation internationale de l'apprentissage social et émotionnel
FAI	Institut Supérieur Pédagogique (institut de formation des enseignants)
ISP Bukavu	Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu
LOI	langue d'enseignement
REPAS	Suivi, évaluation, responsabilité et apprentissage
MEPST	Ministère de l'éducation
ONG	organisation non gouvernementale
PAQUED	Projet d'Amélioration de la Qualité de l'Education (Project for the Improvement of Education Quality)
PROVED	province éducative (educational province) ; également le nom du directeur de cette province
PSS	soutien psychosocial
TSPT	les troubles du stress post-traumatique
QLF	Cadre d'apprentissage de qualité
RQ	question de recherche
SMC	comité de gestion de l'école
SIP	plan d'amélioration de l'école
TLC	cercle d'apprentissage de l'enseignant

DPE Développement professionnel des enseignants
USAID Agence des États-Unis pour le développement international

1. Introduction

1.1 Raison d'être du projet de recherche BRiCE

Les secteurs de l'éducation au Niger et en République démocratique du Congo (RDC) ont connu des défis considérables au cours des quatre dernières années. L'escalade des conflits violents dans l'est de la RDC et au Sahel a exposé les écoles à une violence accrue et à des déplacements à grande échelle. La pandémie de coronavirus (Covid-19) a entraîné des fermetures prolongées d'écoles et affecté les élèves, les enseignants et les parents ; les changements politiques, notamment la politique de gratuité de l'enseignement primaire en RDC, ont entraîné des changements considérables dans l'enseignement primaire et secondaire, auxquels les enseignants et le personnel des écoles ont dû s'adapter. Malgré ces défis, le personnel scolaire des deux pays a continué à faire son travail au mieux de ses capacités, souvent au détriment de son bien-être. La présente étude se concentre sur ces acteurs de l'éducation et sur leur rôle central dans la résilience de l'éducation en période de crise aiguë.

Au cours des quatre dernières années, la direction générale des partenariats internationaux de l'Union européenne a financé le projet BRiCE (Building Resilience in Crisis through Education), son projet phare sur l'éducation dans les contextes de crise. Ce projet associe des interventions éducatives visant à soutenir les enseignants, les élèves et les communautés scolaires dans des contextes de crise, à des projets de recherche visant à mieux comprendre les défis auxquels ils sont confrontés. Quatre consortiums différents ont été financés entre 2018 et 2022.¹ Le présent rapport fait partie du volet recherche du consortium dirigé par Save the Children Norvège, en partenariat avec Save the Children UK, Save the Children International et les ministères de l'éducation du Niger et de la République démocratique du Congo. L'Institute of Development Studies (IDS) et l'Institut supérieur pédagogique de Bukavu (ISP Bukavu) ont dirigé le volet recherche. Pour le volet Niger, l'équipe de recherche de l'International de la Communication et de l'Accompagnement Professionnel (ICOMAP) a également soutenu le projet.

Le volet recherche du projet BRiCE avait deux objectifs primordiaux. Premièrement, comprendre le fonctionnement des secteurs de l'enseignement primaire et secondaire dans des contextes fragiles et touchés par des conflits, en mettant particulièrement l'accent sur le rôle des enseignants. Deuxièmement, analyser l'impact de deux interventions éducatives centrales du programme BRiCE - le développement professionnel des enseignants (DPE) et

1 Il s'agit notamment du consortium de l'université de Columbia dirigé par Mary Mendenhall, du consortium de l'université du Sussex dirigé par Yusuf Sayed et du consortium de l'université de Notre Dame dirigé par Neil Boothby.

l'amélioration des environnements d'apprentissage ensemble (ILET) - dans le but d'informer la conception des interventions, ainsi que la programmation et la politique de l'éducation dans les contextes fragiles et touchés par les conflits de manière plus générale. Le projet de recherche BRiCE visait à répondre à quatre questions de recherche centrales, que les partenaires du consortium ont élaborées conjointement et sur lesquelles ils se sont mis d'accord dès le début du projet.

Tableau 1.1 Aperçu des questions de recherche

Question de recherche (QR)	Sections du rapport final
QR1. Étudier si, et comment, l'exposition à la violence et l'expérience de la violence influencent la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants dans des contextes fragiles et touchés par des conflits.	5
QR2. Examiner l'impact du DPE et de l'ILET sur la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants dans des contextes fragiles.	6 et 7
QR3. Examiner comment la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants influencent les résultats cognitifs et non cognitifs des enfants dans des contextes fragiles et touchés par des conflits.	7
QR4. Étudier comment les connaissances développées par les enseignants dans des contextes fragiles et touchés par des conflits peuvent être utilisées efficacement dans la politique et la programmation.	8

Tout en étant guidé par ces questions de recherche, le projet de recherche a adopté une approche ouverte et inductive, incorporant les thèmes et les questions qui sont apparus au cours des discussions avec les acteurs de l'éducation au Niger et en RDC, et prêtant attention aux changements considérables qui se sont produits au cours de la période du projet dans les deux pays.

L'étude utilise une approche interdisciplinaire et des méthodes mixtes. L'équipe de recherche est composée de spécialistes de l'éducation, des conflits violents et de la gouvernance, et couvre plusieurs disciplines, notamment l'économie, les sciences politiques et la linguistique. L'interdisciplinarité et l'esprit de collaboration de l'équipe ont été le plus grand atout du projet, lui permettant d'aborder la question de l'éducation dans les conflits violents sous plusieurs

angles. L'expertise de l'ISP Bukavu sur l'éducation et les conflits violents dans l'est de la RDC a également été un élément clé du projet. Malheureusement, le volet nigérien de l'étude n'a pas bénéficié de cette expertise.²

Le volet quantitatif s'est appuyé sur trois enquêtes menées dans les deux pays au niveau de référence, à mi-parcours et à la fin du projet. Le volet qualitatif s'est appuyé sur plusieurs séries d'entretiens et de collecte de données dans les deux pays (base, mi-parcours et fin de parcours, et une étude Covid-19 entre la mi-parcours et la fin de parcours), ainsi que sur des documents de projet et des sources secondaires. Ces vagues successives de collecte de données confèrent à l'étude une perspective longitudinale, nous permettant d'étudier les principaux changements survenus dans les écoles, chez les enseignants et les élèves au fil du temps, et d'évaluer les effets des interventions.

Le partenariat entre l'ISP Bukavu et l'IDS a également impliqué une série de discussions méthodologiques, de collaborations et de formations, ainsi que le développement d'un module d'enseignement sur l'éducation dans les contextes affectés par les conflits pour la formation des enseignants en RDC, que nous visons à incorporer dans le curriculum des instituts de formation des enseignants (ISP) de la RDC. Le module est présenté dans l'Annexe A.1 du présent document, et l'ensemble du module sera publié sur le site web du projet.

1.2 Objet et objectifs du rapport final

Le rapport final est le troisième et dernier rapport du projet BRiCE. Il fait suite aux rapports de base et de mi-parcours. Son objectif est de fournir une réponse complète aux quatre questions centrales du projet de recherche, présentées ci-dessus. Comme indiqué précédemment, le projet de recherche a accordé une attention particulière à l'évolution du contexte en RDC et au Niger, et a adapté son orientation thématique aux questions et priorités mises en avant par les enseignants et les acteurs de l'éducation avec lesquels nous avons été en contact tout au long du projet. En conséquence, le projet de recherche a couvert des questions et des thèmes qui n'étaient pas initialement inclus dans l'orientation thématique du projet.

Afin de fournir une feuille de route pour le présent rapport, ainsi que pour l'ensemble de l'étude, nous résumons la manière dont les différents rapports ont

2 Au Niger, le partenaire de recherche initial s'est retiré du projet au cours de la première année. Les efforts pour trouver une institution de remplacement ont été infructueux. Grâce au soutien de Save the Children Niger, la composante quantitative de l'étude a pu être réalisée. L'ICOMAP a également recueilli des données qualitatives à mi-parcours et à la fin du projet, bien qu'il y ait eu des problèmes importants dans la collecte de données à la fin du projet, ce qui a conduit à des données beaucoup plus limitées sur ce front. L'ensemble de ces difficultés a fait que la composante nigérienne du projet est moins développée que la composante congolaise. Il s'agit là de défis inhérents à de tels projets de recherche internationaux.

contribué à répondre aux quatre questions centrales de la recherche, ainsi que les thèmes supplémentaires qui ont été couverts (voir le tableau 1.2 pour une vue d'ensemble). Bien que le présent rapport ne reprenne pas les analyses et les résultats présentés dans les rapports de base et à mi-parcours, nous en fournissons des résumés, en précisant où ils peuvent être trouvés et quels aspects le présent rapport réexamine ou analyse plus en profondeur.

QR1. Étudier si, et comment, l'exposition à la violence et l'expérience de la violence influencent la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants dans des contextes fragiles et touchés par des conflits.

L'un des principaux objectifs de l'étude BRiCE est de comprendre les causes de la violence à l'encontre des enseignants et ses effets sur le bien-être des enseignants et leur capacité à enseigner, ainsi que ses effets sur les écoles de manière plus générale. Les rapports de base et de mi-parcours ont accordé une attention particulière à l'analyse de l'exposition des enseignants à la violence, en suivant une approche inductive, et ont élargi le champ d'action à un engagement plus large sur les causes de la violence à l'encontre des enseignants, ainsi que sur les liens entre les enseignants et les dynamiques violentes. Dans le rapport de base, la section 4.8 analysait certains des facteurs clés de la violence à l'encontre des enseignants à Uvira et Fizi, en RDC. Ces facteurs sont les suivants (1) le ciblage des enseignants pour des activités d'enlèvement et de rançon ; (2) le rôle de l'ethnicité et de l'identité des enseignants ; (3) la relation entre les frais de scolarité, les résultats des élèves et la violence ; et (4) la gouvernance des enseignants.

Le rapport de mi-parcours a poursuivi cette ligne d'enquête (section 6), en examinant : la violence des élèves et des parents contre les enseignants (6.1.2) ; le rôle actif des enseignants dans la violence (6.1.3) ; et la militarisation de la gouvernance scolaire et de l'environnement scolaire (6.1.4). Les données collectées tout au long de l'étude ont montré qu'en RDC, les écoles et les enseignants de BRiCE étaient soumis à des niveaux plus élevés de violence directe que les écoles de BRiCE au Niger. Les écoles nigériennes subissent cependant les effets indirects des conflits violents, que le rapport Midline a analysés (6.2), en se concentrant sur les effets sur le système éducatif (6.2.1) et les effets psychologiques sur les enseignants (6.2.2). Dans les deux pays, nous avons constaté des impacts négatifs de la violence sur le bien-être des enseignants et leur capacité à enseigner.

Dans le rapport final, nous synthétisons les résultats des rapports précédents et finalisons la réponse de l'étude à la QR1 (Rapport final, section 5). En utilisant les données quantitatives collectées lors des enquêtes de référence, de mi-parcours et de fin de projet, nous fournissons une image consolidée de la violence contre les enseignants dans les écoles BRiCE au Niger et en RDC. Nous étendons l'analyse de la violence contre les enseignants en RDC, notamment en ajoutant des informations sur les types de violence et les

facteurs corrélés à l'exposition des enseignants à la violence. Nous présentons également les résultats préliminaires d'une analyse statistique de l'impact de la violence sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement. Les résultats montrent que les enseignants exposés à la violence présentent des symptômes plus élevés de stress post-traumatique (TSPT), tout en affichant des niveaux de qualité d'enseignement similaires à ceux des autres enseignants.

QR2. Examiner l'impact du DPE et de l'ILET sur la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants dans des contextes fragiles

Un autre objectif clé de l'étude BRiCE est d'explorer les facteurs qui influencent le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement dans les contextes de crise et d'évaluer les effets de deux composantes clés du projet BRiCE - DPE et ILET - sur ces résultats. Pour mettre en avant l'analyse, l'étude a fourni des statistiques de base sur les enseignants en RDC et au Niger. Le rapport de base a présenté les caractéristiques de base des enseignants échantillonnés (rapport de base, section 4), à savoir leur origine socio-économique, leurs qualifications et leur expérience, leurs pratiques d'enseignement et leurs niveaux perçus de satisfaction professionnelle. Le rapport intermédiaire a réfléchi à la définition et à la mesure du bien-être des enseignants et de la qualité de l'enseignement (rapport intermédiaire, section 3) et a examiné le rôle du genre (3.3). L'étude a ensuite cherché à explorer certains des facteurs clés affectant à la fois le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement au Niger et en RDC, en se concentrant sur ceux que les enseignants ont identifiés comme des facteurs importants. Le rapport Midline analyse les effets de plusieurs de ces facteurs sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement, notamment la violence (voir section ci-dessus), le statut professionnel (rapport Midline, section 4), la position sociale des enseignants (rapport Midline, section 5), l'impact des fermetures d'écoles et d'une nouvelle politique nationale d'enseignement primaire gratuit (la politique de gratuité) sur les relations élèves-enseignants (5.1, 5.2), le genre (5.3) et l'appartenance ethnique (5.4).

Ensemble, ces statistiques descriptives et ces analyses de certains des facteurs clés affectant le bien-être des enseignants fournissent un contexte crucial pour comprendre les effets potentiels de la FDP et de l'ILET sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement. Dans le rapport à mi-parcours, une analyse préliminaire de l'impact de ces deux composantes, utilisant les données collectées lors des enquêtes de référence et à mi-parcours, a été réalisée (Rapport à mi-parcours, section 7.3).

Dans ce rapport, nous fournissons une analyse consolidée des effets de la DPE et de l'ILET sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement (Rapport final, section 7). Nous abordons tout d'abord les concepts de qualité

de l'enseignement et de bien-être des enseignants, ainsi que la manière dont ils ont été opérationnalisés dans l'étude (Rapport final, section 4). Nous revenons également sur les principales caractéristiques des enseignants, en utilisant les collectes de données de base, de mi-parcours et de fin de projet pour fournir une vue longitudinale de leur évolution au cours de la période du projet (Rapport final, sections 3 et 4). Nous présentons ensuite les composantes DPE et ILET du projet BRiCE, discutons de leurs théories du changement et analysons la manière dont elles ont été mises en œuvre en RDC et au Niger dans des contextes de crise grave (Rapport final, section 6). Enfin, nous évaluons quantitativement l'impact du DPE et de l'ILET sur la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants (Rapport final, section 7).

Nous avons constaté que la DPE et l'ILET affectaient la qualité de l'enseignement différemment d'un pays à l'autre. Au Niger, nous avons constaté des effets positifs et significatifs sur trois indices : l'interaction entre les enseignants, le déroulement des cours et les activités d'alphabétisation. Ces effets semblent se renforcer au fil du temps et sont principalement le fait des enseignantes. En RDC, le seul effet visible concerne les punitions corporelles. Le retard dans la mise en œuvre de certains modules de DPE peut expliquer l'absence d'effets sur les indices de qualité de l'enseignement. En ce qui concerne le bien-être des enseignants, nous constatons que le DPE et l'ILET ont amélioré le bien-être général des enseignants au Niger, mais pas en RDC, principalement grâce à une amélioration de la perception de l'environnement bâti de l'école et de la sécurité de l'emploi. Cette dernière est également valable en RDC, mais c'est la seule variable affectée.

QR3. Examiner comment la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants influencent les résultats cognitifs et non cognitifs des enfants dans les pays fragiles et touchés par des conflits.

Le troisième axe de l'étude BriCE concerne les effets de la qualité de l'enseignement et du bien-être des enseignants sur les capacités éducatives cognitives et non cognitives des élèves dans des contextes fragiles et touchés par des conflits. Nous analysons les effets des interventions DPE et ILET sur l'apprentissage cognitif et non cognitif des élèves, ainsi que sur leur environnement d'apprentissage. Le DPE est conçu pour les enseignants ; son effet sur les élèves est donc considéré comme indirect, l'idée étant que l'amélioration du bien-être des enseignants et de la qualité de l'enseignement aura des effets positifs sur les résultats des élèves. L'ILET, en revanche, est une intervention sur l'environnement scolaire, qui inclut la participation des parents, et est considérée comme ayant des effets à la fois directs et indirects sur les résultats des élèves.

Pour répondre à cette question, nous avons recueilli des informations complètes sur les élèves, leur foyer et leur entourage - y compris leur famille et leur cercle social élargi - afin de comprendre le contexte social dans lequel ils

apprennent. Dans le rapport de base, nous avons présenté des statistiques de base sur les caractéristiques socio-économiques des élèves, leur participation à l'éducation, les évaluations de l'apprentissage, les compétences non cognitives et la perception de la sécurité à l'école (rapport de base, section 5). Dans le rapport intermédiaire, nous avons effectué une analyse préliminaire des effets des interventions DPE et ILET sur la littératie, la numératie³ et le bien-être des élèves (rapport intermédiaire, section 7.4).

Dans le présent rapport, nous consolidons l'analyse en utilisant les données de base, intermédiaires et finales, afin de fournir une réponse complète à la question de recherche. Nous fournissons des statistiques descriptives sur les principales variables relatives aux étudiants et aux ménages, en utilisant la perspective longitudinale permise par l'utilisation des enquêtes de référence, intermédiaire et finale (Rapport final, section 3). Nous analysons les effets des changements apportés à l'environnement d'apprentissage par la politique de *gratuité* et les fermetures d'écoles (Rapport final, section 3). À l'aide des données de référence, de mi-parcours et de fin de programme, nous quantifions l'impact des interventions DPE et ILET sur l'apprentissage et l'environnement d'apprentissage des élèves (Rapport final, section 7). Nous n'avons pas détecté d'effets du DPE et de l'ILET sur l'apprentissage cognitif des élèves en RDC. Nous avons constaté des effets positifs sur l'alphabétisation des garçons et le calcul des filles au Niger. Nous pensons que l'absence d'effet en RDC n'est pas surprenante compte tenu de la fermeture des écoles pendant l'intervention et des effets de la politique de *gratuité*, mais aussi en raison de la longue chaîne indirecte possible reliant le DPE et l'ILET à l'apprentissage cognitif. Nous avons également trouvé des preuves très limitées des effets positifs du DPE et de l'ILET sur l'apprentissage socio-émotionnel et sur l'environnement d'apprentissage des élèves.

QR4. Étudier comment les connaissances développées par les enseignants dans des contextes de conflit peuvent être utilisées efficacement dans les politiques et les programmes.

En RDC et au Niger, les enseignants sont confrontés à des défis extrêmes en raison des crises et des conflits armés prolongés. Pourtant, les enseignants ont un pouvoir d'action et développent des connaissances et des compétences cruciales pour faire face à ces conditions de travail défavorables et les atténuer en partie. L'un des principaux défis du renforcement de la résilience par l'éducation dans de tels contextes est de s'assurer que les connaissances développées par les enseignants sont mises à profit et rendues disponibles pour les crises futures. Cette question de recherche résonne avec le désir de Save the Children de relier l'impact des projets à l'impact au niveau du système par le biais du projet BRiCE. Save the Children s'est fixé pour objectif de

3 Bien que le calcul ne soit pas considéré comme faisant partie des compétences sur lesquelles le DPE ou l'ILET sont censés avoir un impact, nous l'avons mesuré afin d'appréhender la progression globale des étudiants.

"comprendre comment les interventions du programme peuvent être traduites durablement et efficacement en changements politiques au niveau local, régional et national" (BRiCE Annexe A.1 - Full application final). Avec la QR 4, nous explorons les différents types de connaissances et de compétences développées par les enseignants dans de tels contextes, et la manière dont elles peuvent être incorporées dans la politique et la programmation. Les rapports de base et de mi-parcours n'ont pas explicitement abordé cette question.

Dans ce rapport, nous explorons les domaines clés dans lesquels les enseignants développent des connaissances et des compétences, en nous appuyant principalement sur les informations recueillies lors d'entretiens avec des informateurs clés. Il s'agit notamment des connaissances relatives à la discrimination à l'école, à l'enseignement sur les conflits armés, aux effets des conflits armés en classe, à la discipline positive, à l'enseignement dans des contextes multilingues et à l'enseignement dans des classes surchargées. Nous constatons cependant que nos résultats ne sont pas saturés en ce qui concerne cette question, en partie à cause des limites des méthodologies basées sur les entretiens, et que des recherches supplémentaires sont justifiées sur cette question.

Dans la dernière partie de ce rapport (Rapport final, section 9), nous réfléchissons à l'objectif ambitieux du projet, à savoir renforcer la résilience en cas de crise grâce à l'éducation, et nous formulons des recommandations politiques.

Tableau 1.2 Couverture thématique des rapports de base, de mi-parcours et de fin de parcours

	Sections du rapport		
	Base de référence	Ligne médiane	Ligne d'arrivée
Contexte			
Caractéristiques de l'école	3.1		3
Statistiques de base sur les enseignants	4		3 et 4
Statistiques de base sur les étudiants et leurs ménages	5.1		3
QR1 : Violence à l'encontre des enseignants	4	6	5
Causes de la violence contre les enseignants en RDC	4.8	6.1	5
Enlèvement et rançon	4.8.1		
Identité et ethnicité	4.8.2		

Violence des élèves et des parents à l'encontre des enseignants	4.8.3	6.1.1	
Gouvernance des enseignants et violence	4.8.4		
Le rôle actif des enseignants dans la violence		6.1.3	
Militarisation de l'environnement scolaire		6.1.4	
Effets indirects de la violence à l'école au Niger		6.2	
Effet de la violence sur le système éducatif nigérien		6.2.1	
Effets psychologiques de la violence sur les enseignants		6.2.2	5
Effets de la violence sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement		6	5.3.4
RQ2 : L'impact de l'ILET et du DPE sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement			
Définition et mesure : bien-être des enseignants et qualité de l'enseignement		3	4
Analyse : statut d'emploi des enseignants		4	
Analyse : positionnement social		5	
Analyse : genre		3.3 et 5.3	4.3
Analyse : ethnicité		5.4	
Analyse : Mise en œuvre de la DPE			6
Analyse : impact du DPE et de l'ILET sur le bien-être des enseignants		7.3	7.2.2
Analyse : impact du DPE et de l'ILET sur la qualité de l'enseignement		7.3	7.2.1
QR3 : Impact sur les résultats des élèves			
Descriptive : participation à l'éducation	5.2		
Descriptif : évaluations de l'apprentissage	5.3		
Descriptive : compétences non cognitives	5.4		
Descriptive : un environnement d'apprentissage sûr	5.5		
Analyse : impact de la DPE et de l'ILET sur l'apprentissage des élèves		7.4	7.3
Analyse : impact de la DPE et de l'ILET sur l'environnement d'apprentissage des élèves		7.4	7.4
QR4 : Connaissances des enseignants développées dans des contextes de crise			
Raison d'être et définitions			8

Connaissances des enseignants pour relever les défis liés aux conflits			8
Transmission et obstacles au savoir des enseignants			6 et 8

Source : Les auteurs eux-mêmes.

2. Méthodologie

2.1 Méthodologie de la composante quantitative

2.1.1 Vue d'ensemble des enquêtes et d'échantillonnage

Le volet quantitatif de l'étude BRiCE repose sur un total de six enquêtes réalisées entre 2019 et 2021. Trois enquêtes ont été réalisées en RDC et trois au Niger sur la période du projet. En RDC, l'enquête de base a été réalisée en mai 2019, l'enquête de mi-parcours en octobre-novembre 2020 et l'enquête de fin de projet en juin 2021. Au Niger, l'enquête de base a été réalisée en novembre 2019, l'enquête à mi-parcours en novembre-décembre 2020 et l'enquête finale en novembre 2021. Les enquêtes ont été menées dans les écoles du projet BRiCE, qui sont des écoles sélectionnées pour le programme d'éducation BRiCE mené par Save the Children. Les écoles ont été sélectionnées par le personnel de Save the Children et les autorités éducatives du Niger et de la RDC sur la base des critères énumérés dans la figure 2.1.

Figure 2.1 Critères de sélection des écoles du projet BRiCE de Save the Children

- Une école viable
- L'école est située dans une zone sécurisée
- Accessibilité
- Proximité de l'école de formation des enseignants
- Équité entre les régimes de gestion dans la zone
- Pas une école privée
- La zone dispose d'une couverture de téléphonie mobile (cellulaire)
- Les cours de récréation et les bâtiments scolaires disposent d'infrastructures et d'un accès à l'eau
- Structures communautaires favorables et dirigeants scolaires dynamiques (par exemple, existence d'un comité parental et d'un comité de gestion)
- L'école est située dans une zone où Save the Children International met en œuvre d'autres interventions.

Source : Les auteurs eux-mêmes.

Elles n'ont donc pas été sélectionnées au hasard et n'ont pas non plus été choisies pour être représentatives au niveau national. Au Niger et en RDC, les écoles ont été divisées en trois groupes - Cohorte 1 (pilote), Cohorte 2 et Cohorte 3 - pour permettre l'approche d'évaluation par randomisation progressive, expliquée dans la section 7 de ce rapport. En RDC, les trois enquêtes ont été menées dans les 55 écoles du projet BRiCE dans les territoires d'Uvira et de Fizi, dans la province du Sud-Kivu. Au Niger, un total de 71 écoles (Cohortes 2 et 3)⁴ ont été enquêtées dans les régions de Diffa et Zinder. Le tableau 2.1 montre la répartition des écoles par cohorte au Niger et en RDC.

Tableau 2.1 Ecoles au Niger et en RDC par cohorte

	Cohortes de la RDC				Cohortes du Niger		
	Pilote	2	3		Pilote	2	3
Fizi	3	10	16	Zinder	10	21	30
Uvira	3	14	9	Diffa	0	14	6
Total	6	24	25	Total	10	35	36

Source : Les auteurs eux-mêmes.

Note : L'école 220 (Yelwa) a été abandonnée au Niger. Les collectes de données n'ont pas été effectuées dans les écoles pilotes au Niger.

Chacune des six enquêtes comprenait trois composantes : une enquête auprès de l'école (ou du chef d'établissement), une enquête auprès des enseignants et une enquête auprès des élèves et des parents. L'enquête scolaire a été menée dans toutes les écoles étudiées au début, à mi-parcours et à la fin de l'étude (55 écoles en RDC, 71 écoles au Niger). L'enquête auprès des enseignants et l'enquête auprès des élèves ont également été menées dans toutes les écoles étudiées au début, à la mi-parcours et à la fin de l'étude. Dans chaque école en RDC et au Niger, une moyenne de 15 et 10 enseignants, respectivement, ont été interrogés lors de l'enquête de référence en 2019. Les enseignants ont été sélectionnés au hasard et stratifiés par sexe. Dans les écoles où le nombre d'enseignants à interroger était inférieur au nombre ciblé, tous les enseignants de l'école ont été interrogés. De même, dans chaque école étudiée en RDC, 13 élèves de troisième année ont été sélectionnés au hasard pour l'enquête de référence en 2019 ; et au Niger, dix élèves de quatrième année.

4 En raison de problèmes de calendrier pour l'étude de base, les écoles pilotes ont été exclues de l'étude afin de garantir que les écoles de la Cohorte 2 et de la Cohorte 3 soient toutes interrogées avant la fin de l'année scolaire. L'école 220 (Yelwa) a été exclue des interventions. Cela explique l'écart entre le nombre d'écoles indiqué dans l'étude de base et celui indiqué ici.

Pour la collecte de données à mi-parcours et à la fin de l'enquête, nous avons cherché à interroger les mêmes enseignants et élèves que ceux qui avaient été interrogés lors de l'enquête de référence, afin de créer un ensemble de données longitudinales sur les enseignants et les élèves. Lorsque ces enseignants et élèves ne faisaient plus partie des écoles interrogées, nous les avons remplacés par des enseignants du même sexe et de la même progression scolaire que ceux que nous n'avions pas pu suivre dans notre échantillon de référence. La section ci-dessous donne un aperçu détaillé des échantillons d'enseignants et d'élèves au Niger et en RDC. Les annexes 1a et 1b détaillent les instruments d'enquête utilisés en RDC et au Niger, respectivement. L'annexe 2 fournit un aperçu détaillé des processus de collecte de données et d'assurance qualité suivis.

L'analyse quantitative de ce projet a été réalisée à partir des données recueillies dans le cadre de ces six enquêtes et de leurs composantes respectives, à savoir l'école, l'enseignant et l'élève/le soignant. Dans le présent rapport, ces données constituent ce que nous appelons les données quantitatives. La composante évaluation de l'analyse quantitative et l'approche de randomisation progressive sont détaillées dans la section 7 de ce rapport. Les données quantitatives sont utilisées pour fournir des statistiques descriptives et sommaires, ainsi que des analyses quantitatives tout au long du rapport.

2.1.2 Le processus de collecte de données en RDC et au Niger

La collecte de données quantitatives sur l'éducation dans les contextes de crise est un processus complexe, long et risqué. Les enquêtes menées au début, à la mi-parcours et à la fin ont été longues et ont comporté une série de méthodologies complexes - de l'administration de tests de compétence éducative à des méthodes de rappel en passant par des évaluations socio-émotionnelles. Ces méthodes requièrent une expertise et une expérience que le projet de recherche BRiCE est extrêmement reconnaissant d'avoir trouvées dans les équipes de recherche des enquêtes quantitatives au Niger et en RDC. La réalisation de ces enquêtes dans les régions reculées et touchées par les conflits du Niger et de la RDC s'est accompagnée d'importants défis logistiques, sécuritaires et autres. Ces défis ont été surmontés grâce au dévouement exceptionnel de toutes les personnes impliquées.

En RDC, la collecte des données quantitatives a été menée conjointement par l'ISP Bukavu et l'IDS. La moitié de l'équipe de chercheurs quantitatifs était composée de membres du personnel de recherche de l'ISP Bukavu, et l'autre moitié a été recrutée par IDS pour son expérience en matière de collecte de données quantitatives, tout en veillant à la représentativité du genre au sein de l'équipe de recherche. Les formations ont eu lieu à Bukavu, sous la direction de Samuel Matabishi, Gauthier Marchais, Pierre Marion, Paulin Bazuzi et Issa Kiemtoré. Les équipes de recherche se sont ensuite rendues à Uvira et Baraka,

d'où elles ont visité les écoles d'Uvira et de Fizi, respectivement. En collaboration avec Pierre Marion et Gauthier Marchais, Paulin Bazuzi a supervisé le déploiement et la collecte des données sur le terrain. Pierre Marion et Issa Kiemtoré ont constamment vérifié la qualité des données et apporté des ajustements aux enquêtes.

Avant de commencer les enquêtes, l'équipe d'enquêteurs, dirigée par Paulin Bazuzi, a rencontré le personnel de Save the Children BRiCE, ainsi que les autorités de l'État et de l'éducation, afin d'expliquer et de discuter de la nature de la recherche et des protocoles impliqués. Une présentation similaire a été effectuée dans les écoles avant le début de l'enquête, afin d'expliquer la nature et l'objectif de la recherche. Les déplacements vers certaines écoles se sont faits en voiture, en bus, en transport local, en moto et même en bateau, certaines parties de Fizi n'étant pas accessibles par voie terrestre. Un système a été mis en place pour vérifier chaque équipe chaque jour. Au cours de l'étude à mi-parcours, l'un des chercheurs a été menacé d'une arme lors d'un hold-up armé dans les transports publics.⁵

Malgré ces conditions de travail extrêmement difficiles, l'équipe de recherche a établi une bonne relation avec les sujets de recherche. Nombre d'entre eux sont ou ont été des enseignants, avec une expérience directe des circonstances difficiles auxquelles les communautés scolaires sont confrontées. Les enquêtes ont été menées avec des mesures de confidentialité et des pauses appropriées - y compris pour manger et boire - et des mesures spécifiques ont été mises en œuvre pour les questions sensibles, que nous détaillons dans la section 5. Pour les collectes de données à mi-parcours et à la fin de l'enquête, les directives nationales de sécurité de Covid-19 ainsi que les directives spécifiquement développées par l'ISP Bukavu et l'IDS pour les interviews ont été suivies pendant les formations à l'enquête et tout au long des collectes de données.

Au Niger, le retrait du partenaire de recherche national du projet a posé quelques problèmes initiaux pour la collecte des données. Suite à des discussions avec Save the Children, un arrangement a été trouvé selon lequel les équipes de Save the Children chargées du suivi, de l'évaluation, de la responsabilisation et de l'apprentissage (MEAL) et de BRiCE ont fourni un soutien logistique et opérationnel dans le pays, tandis qu'IDS a supervisé les collectes de données de base, de mi-parcours et de fin de projet. Chez Save the Children Niger, Abdou Harouna, Abdoul Aziz Moutari, Yacoudima Boucar, Omar Harouna, Housseini Oumarou, Issoufou Seyni Bassirou et Moussa Haboubacar ont apporté une aide cruciale.

Les chercheurs ont été recrutés pour la collecte de données selon une procédure de recrutement ouverte et ont été sélectionnés par l'IDS sur la base de leur expertise et de leurs qualifications, tout en veillant à la représentativité

5 Le chercheur n'a pas été blessé physiquement. Il a été dédommagé pour ses biens perdus et a bénéficié d'un congé et d'un soutien psychologique de la part de l'ISP Bukavu.

des sexes au sein de l'équipe de recherche. Des formations ont été dispensées à Niamey par Souleymane Tahirou, Pierre Marion, Sweta Gupta, Issa Kiemtoré, Paulin Bazuzi et Gauthier Marchais. Les équipes de recherche se sont ensuite rendues à Zinder et Diffa, d'où elles ont visité les écoles BRiCE de chaque région. Souleymane Tahirou a supervisé le déploiement et la collecte des données sur le terrain, en liaison avec Pierre Marion, Issa Kiemtoré et Sweta Gupta. Pierre Marion et Issa Kiemtoré ont effectué des contrôles réguliers de la qualité des données et ont apporté des ajustements aux enquêtes.

Avant de commencer les enquêtes, l'équipe d'enquêteurs, dirigée par Souleymane Tahirou et soutenue par le personnel de Save the Children MEAL et BRiCE, a rencontré les autorités de l'État et de l'éducation pour expliquer et discuter de la nature de la recherche et des protocoles impliqués. Une présentation similaire a été faite dans les écoles avant le début de l'enquête, afin d'expliquer la nature et l'objectif de la recherche. Les déplacements vers certaines écoles se sont faits en voiture ou à pied lorsque les écoles étaient situées dans des centres urbains plus importants. Au cours de la collecte de données à mi-parcours, l'un des chercheurs a été victime d'un accident lors d'une promenade en moto en dehors des heures de bureau et s'est cassé le bras.⁶

Malgré des conditions de travail difficiles, l'équipe de recherche a établi une bonne relation avec les sujets de recherche. Les enquêtes ont été menées avec des mesures de confidentialité et des pauses appropriées- y compris pour manger et boire, et des mesures spécifiques ont été mises en œuvre pour les questions sensibles, que nous détaillons dans la section 5. Pour les collectes de données intermédiaires et finales, les directives nationales de sécurité Covid-19 ont été suivies pendant les formations à l'enquête et tout au long des collectes de données.

2.1.3 Distribution de l'échantillon RDC

A Uvira et Fizi, les questionnaires école, enseignant et enfant/soignant ont été administrés dans 55 écoles, successivement en 2019, 2020 et 2021. Les personnes interrogées ont été choisies selon les principes de la randomisation pour un total de 637 élèves et 704 enseignants (Tableau 2.2).

Comme le montre le tableau 2.2, l'attrition des échantillons d'enseignants et d'élèves a été considérable au cours des trois collectes de données. L'attrition a été particulièrement prononcée entre l'enquête de référence et l'enquête à mi-parcours (18 % pour les enseignants et 44 % pour les élèves), et moins prononcée entre l'enquête à mi-parcours et l'enquête finale (7 % pour les enseignants et 10 % pour les élèves). Entre l'enquête de référence et l'enquête

6 Bien que l'accident se soit produit pendant le temps personnel du chercheur, IDS et Save the Children ont fourni une assistance médicale et une indemnisation.

finale, le taux d'attrition était de 18 % pour les enseignants et de 48 % pour les élèves. Le taux d'attrition plus faible observé entre l'enquête à mi-parcours et l'enquête finale est dû en partie au fait que les enquêtes à mi-parcours et finale ont eu lieu au début et à la fin de la même année scolaire, alors que les enquêtes de base et à mi-parcours se sont déroulées sur deux années scolaires successives. Cependant, il est également probable que cela soit dû à d'autres facteurs, notamment les graves perturbations causées par les fermetures d'écoles et la politique de *gratuité*. Nous effectuons une analyse de l'attrition dans l'échantillon dans la section 3.3.

Tableau 2.2 Suivi des écoles, des enseignants et des enfants en RDC (statistiques de l'échantillon)

	Taille de l'échantillon à la fin de l'enquête	% de l'échantillon à mi parcours suivi à la fin de l'enquête	% de l'échantillon de base suivie à la ligne médiane
Les écoles			
Nombre total d'écoles	49	100.0	100.0
Les étudiants			
Échantillon d'étudiantes	307	89.2	50.6
Échantillon d'étudiants masculins	330	91.1	61.4
Nombre total d'étudiants	637	90.1	55.6
Enseignants			
Échantillon d'enseignantes	197	94	80.6
Échantillon d'enseignants masculins	507	92.7	83.7
Total des enseignants	704	93.1	82.8

Source : Les auteurs eux-mêmes.

Notes : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été exclues de l'analyse principale présentée dans la section 7. Ce tableau indique le nombre total d'élèves et d'enseignants interrogés lors de la dernière enquête et la fraction qui est suivie lors de chaque enquête ultérieure.

Le tableau 2.3 fournit des informations supplémentaires sur la limitation fonctionnelle des enseignants et des enfants (telle que définie par le Washington Group Short Set on Functioning),⁷ ainsi que sur la distribution de

⁷ Le Washington Group Short Set on Functioning a été utilisé pour identifier les enfants présentant des limitations fonctionnelles. Les questions ont été posées directement aux enfants. Chaque question comportait quatre catégories de réponses : "aucune difficulté", "quelques difficultés", "beaucoup de difficultés", "pas du tout". Pour une discussion sur la mesure des limitations fonctionnelles, voir le rapport de base, section 2.1.2).

l'échantillon d'enseignants et d'élèves par cohorte et par région en RDC. Dans les échantillons d'enseignants et d'enfants, un peu plus de 10 % des personnes interrogées présentaient une limitation fonctionnelle. L'échantillon était presque également réparti entre les deux cohortes et les deux territoires.

Tableau 2.3 Informations sur les limitations fonctionnelles des enseignants et des enfants et répartition par cohorte et par région en RDC (statistiques de l'échantillon, %)

	Échantillon					
	Enseignants			Les enfants		
	Début	Mi-parcours	Fin	Début	Mi-parcours	Fin
Écoles de la cohorte 2	56.23	55.84	55.82	48.97	48.97	48.82
Écoles de la cohorte 3	43.75	44.15	44.17	51.02	51.02	51.17
Écoles d'Uvira	53.46	54.47	53.69	46.94	47.10	46.78
Écoles Fizi	46.54	45.53	46.3	53.06	52.90	53.22
<i>Prévalence du handicap</i>						
Enseignants/enfants handicapés	12.36	14.03	13.49	6.43	11.77	11.93

Source : Les auteurs eux-mêmes.

Notes : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ne sont pas incluses. Les informations sur le handicap n'ont pas été collectées pour les enseignants interrogés lors des cycles précédents de la collecte de données. Le nombre d'enseignants était de 752 lors de l'enquête de base, de 727 lors de l'enquête intermédiaire et de 704 lors de l'enquête finale. Pour les enfants, le nombre d'observations était de 637 dans chacun des trois cycles de collecte de données (enquête de base, enquête intermédiaire et enquête finale).

2.1.4 Répartition de l'échantillon au Niger

À Diffa et à Zinder, les questionnaires destinés aux écoles, aux enseignants et aux enfants/parents ont été administrés dans 71 écoles, successivement en 2019, 2020 et 2021. Les deux tiers des enseignants et des élèves interrogés se trouvaient à Zinder. Comme le montre le tableau 2.4, l'attrition des échantillons d'enseignants et d'élèves a été considérable au cours des trois collectes de données. Entre l'enquête de référence et l'enquête à mi-parcours, le taux d'attrition était de 26 % pour les enseignants et de 19 % pour les élèves. Il était plus faible entre l'enquête de mi-parcours et l'enquête finale (23 % pour les enseignants et 11 % pour les élèves). Entre l'enquête de référence et l'enquête finale, le taux d'attrition était de 42 % pour les enseignants et de 28 % pour les élèves.

Tableau 2.4 Suivi des écoles, des enseignants et des enfants au Niger (statistiques de l'échantillon)

	Taille de l'échantillon à la fin de l'enquête	% de l'échantillon à mi-parcours suivie à la fin de l'enquête	% de l'échantillon de base suivi à mi-parcours
Les écoles			
Nombre total d'écoles	71	100.0	100.0
Les étudiants			
Échantillon d'étudiantes	319	89.9	82.0
Échantillon d'étudiants de sexe masculin	375	87.8	78.6
Nombre total d'étudiants	694	88.9	80.4
Enseignants			
Échantillon d'enseignantes	537	77.8	73.0
Échantillon d'enseignants masculins	72	71.0	76.6
Total des enseignants	609	76.8	73.8

Source: Les auteurs eux-mêmes.

Notes : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) et l'école 220 (Yelwa) ont été supprimées. Ce tableau indique le nombre total d'élèves et d'enseignants interrogés lors de la dernière enquête et le pourcentage suivi lors de chaque enquête ultérieure.

Le tableau 2.5 fournit des informations supplémentaires sur les limitations fonctionnelles des enseignants et des enfants, ainsi que sur la répartition de l'échantillon d'enseignants et d'étudiants par cohorte et par région. Dans les échantillons d'enseignants et d'enfants, moins de 5 % des répondants avaient une limitation fonctionnelle. L'échantillon était presque également réparti entre les deux cohortes. Pour les enseignants comme pour les élèves, la prévalence du handicap est beaucoup plus faible au Niger (moins de 4 % des enseignants et moins de 3 % des élèves ; voir tableau 2.5) qu'en RDC (10-15 % des enseignants et près de 12 % des élèves dans l'enquête de fin d'études ; voir tableau 2.3).⁸

⁸ Une explication possible de la différence observée dans les limitations fonctionnelles est qu'il existe des écoles et des classes spéciales pour les enfants présentant des limitations fonctionnelles au Niger.

Tableau 2.5 Informations sur les limitations fonctionnelles des enseignants et des enfants et répartition par cohorte et par région au Niger (statistiques de l'échantillon, %)

	Échantillon					
	Enseignants			Les enfants		
	Base de référence	mi-parcours	Fin	Base de référence	mi-parcours	Fin
Écoles de la cohorte 2	49.25	49.57	49.91	49.07	48.82	49.27
Écoles de la cohorte 3	50.74	50.42	50.08	50.92	51.17	50.72
Écoles de Diffa	32.00	32.53	33.82	29.04	29.17	29.10
Écoles de Zinder	67.99	67.46	66.17	70.85	70.82	70.89
<i>Prévalence du handicap</i>						
Enseignants /enfants handicapés	3.15	2.55	1.97	0.57	2.05	2.16

Source: Les auteurs eux-mêmes.

Notes : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) et l'école 220 (Yelwa) ont été supprimées. Les informations sur le handicap n'ont pas été collectées pour les enseignants interrogés lors des cycles précédents de la collecte de données. Pour ces enseignants, il a été considéré que leur handicap était resté constant au fil du temps. Le nombre d'enseignants était de 603 lors de l'enquête de base, de 587 lors de l'enquête intermédiaire et de 609 lors de l'enquête finale. Pour les enfants, le nombre d'observations était de 699 élèves dans l'enquête de base, 682 dans l'enquête à mi-parcours et 694 dans l'enquête finale.

2.2 Méthodologie qualitative

La collecte de données qualitatives en RDC a été réalisée par les équipes de recherche de l'ISP Bukavu et de l'IDS. Pacifique Nyagabaza et Dieudonné Kanyerhera ont réalisé la collecte de données de base entre le 18 octobre et le 16 novembre 2019, et la collecte de données à mi-parcours entre le 18 mars et le 14 avril 2020. Pacifique Nyagabaza et Christian Mutulani Bijavu ont réalisé la collecte des données de fin de projet en juillet et août 2021. Au cours des collectes de données de base, intermédiaires et finales, les chercheurs ont mené un total de 211 entretiens semi-structurés (59 dans l'enquête de base, 36 dans l'étude courte de Covid-19, 62 dans l'étude intermédiaire et 54 dans l'étude finale (voir l'annexe A.2 pour une liste des entretiens finaux) à Fizi et à Uvira. Les principales personnes interrogées étaient des enseignants (114), des directeurs d'école (39) et des parents (26). Les autres personnes interrogées comprenaient des membres du gouvernement et des administrateurs

d'organisations confessionnelles, des étudiants, des chefs, des membres de syndicats d'enseignants et des officiers de l'armée nationale, y compris des colonels des Forces armées de la République démocratique du Congo (FARDC).

Au Niger, suite au retrait du partenaire de recherche au cours de la première année du projet, la collecte de données qualitatives de base a été annulée. Un partenariat a alors été développé avec International de la Communication et de l'Accompagnement Professionnel (ICOMAP) Niger pour les collectes de données qualitatives midline et endline, qui ont été réalisées par Kadey Magi Mamadou et Amoukou Saadou, sous la supervision de Weifane Ibrahim. Au total, 129 entretiens ont été réalisés, dont 80 au cours de la collecte de données à mi-parcours en février et mars 2021, et 49 autres au cours de la collecte de données en fin de parcours en novembre et décembre 2021. Cependant, des retards et des problèmes importants sont survenus lors de la collecte des données de fin de projet, ce qui a entraîné des lacunes importantes dans les données qualitatives de fin de projet pour le Niger. Les entretiens ont été menés avec des enseignants, des directeurs d'école et des représentants du ministère de l'éducation, ainsi qu'avec des autorités locales à Zinder et Diffa.

En ce qui concerne les guides d'entretien semi-structurés pour l'étude finale, nous avons apporté plusieurs changements par rapport à l'étude intermédiaire. Nous avons supprimé les questions relatives à l'exposition à la violence, car cette question était suffisamment traitée dans les études de référence et de mi-parcours. Nous avons ajouté des questions sur les connaissances des enseignants (QR4) et nous nous sommes concentrés davantage sur les interventions DPE et ILET, en accordant une attention particulière à la discipline positive et à l'éducation sensible aux conflits (QR3). Nous avons également ciblé les formateurs d'enseignants de BRiCE (pour la question 4) et le personnel enseignant de l'ISP Bukavu (pour le module d'enseignement). En ce qui concerne la quatrième question, nous avons mené 11 entretiens supplémentaires en ligne avec des informateurs clés de BRiCE, principalement des membres du personnel de Save the Children (Save the Children Norvège, Save the Children Royaume-Uni et Save the Children International), mais aussi des membres du personnel des gouvernements nigérien et congolais qui ont travaillé en coopération avec BRiCE. En outre, à la suite d'une analyse documentaire, nous avons identifié les questions relatives au genre comme étant très pertinentes pour le cas des enseignantes au Niger dans le cadre de l'étude à mi-parcours. Comme cela a créé un écart entre le Niger et la RDC, nous avons ajouté des questions sur le genre et les enseignants dans l'étude finale de la RDC.

Nous avons traduit (si nécessaire), transcrit et codé les entretiens. Nous avons appliqué un codage ciblé et un codage ouvert dans notre analyse des données. En ce qui concerne le codage ciblé, nous avons suivi l'idée de "sensibiliser les concepts (Bowen 2006) ce qui signifie que la théorie et les hypothèses ont guidé

le codage et l'analyse. Nous avons ensuite relié ces résultats à la littérature générale. Le codage ouvert implique que nous soyons attentifs aux résultats émergents et inattendus. La triangulation a été utilisée en comparant les récits des différentes personnes interrogées sur ces thèmes ou événements spécifiques (Burawoy 1998 : 15). Nous relierons nos résultats à des dynamiques plus larges d'économie politique et à des modèles de contestation de l'autorité publique aux niveaux infraprovincial, provincial et national. Pour une description plus détaillée de l'approche qualitative, voir les rapports de base et à mi-parcours.

En ce qui concerne la question 4, nous soutenons que l'étude des compétences et des connaissances des enseignants est difficile en raison de leur nature spécifique au contexte, non structurée, non formelle et souvent tacite. Notre approche méthodologique - les entretiens semi-structurés - ne nous a pas permis d'explorer cette dimension dans toute sa profondeur, car nous estimons que nos résultats ne sont pas saturés. D'autres méthodes - en particulier des observations en classe et des entretiens approfondis de suivi avec les mêmes enseignants - auraient pu apporter des informations supplémentaires sur ces pratiques. En ce qui concerne les observations en classe, il y a eu plusieurs séries de discussions entre IDS et Save the Children, et IDS et ISP Bukavu, concernant leur faisabilité et leur valeur relative pour l'étude. Des observations en classe de grande qualité nécessitent une formation par des spécialistes et un travail approfondi pour les adapter au contexte. Les restrictions de voyage résultant de la pandémie de Covid-19, ainsi que les difficultés répétées du projet de recherche, ont malheureusement empêché l'équipe de recherche de les mettre en œuvre.

2.3 Examen éthique

Ce projet de recherche a fait l'objet de trois évaluations éthiques complètes. Le premier examen a été effectué par le comité d'éthique de la recherche de l'IDS, qui combine le cadre d'éthique de la recherche du Conseil de la recherche économique et sociale du Royaume-Uni et les procédures du comité d'éthique de la recherche de l'université du Sussex. Le deuxième examen a été effectué par le conseil d'administration de l'ISP Bukavu, conformément aux procédures d'examen de l'éthique de la recherche de l'ISP Bukavu. Le troisième examen a été effectué par le Comité National d'Éthique pour la Recherche en Santé, du Ministère de la Santé Publique du Niger.⁹ En outre, pour toutes les collectes de données quantitatives, les équipes de recherche au Niger et en RDC ont été formées aux protocoles et procédures de sauvegarde des enfants de Save the Children. Ces formations ont été dispensées par les points focaux de Save the Children au Niger et en RDC.

9 Les trois autorisations éthiques et les documents de demande peuvent être fournis sur demande.

En outre, pour la collecte de données à mi-parcours en RDC et au Niger, l'équipe de recherche de l'IDS a travaillé avec le Dr Natalie Edelman, chercheuse à l'École des sciences de la santé de l'Université de Brighton, au Royaume-Uni. Dr Edelman a développé des principes et des pratiques de recherche fondés sur les traumatismes et la résilience (Edelman 2021), une nouvelle approche pour travailler avec des populations potentiellement soumises à des traumatismes. Bien que cette approche ait été développée pour la recherche en santé dans le contexte du Royaume-Uni, l'équipe de l'IDS a travaillé avec Natalie Edelman pour l'adapter aux contextes de conflits violents en cours, où les sujets de recherche subissent des niveaux significatifs de traumatisme. Ces éléments ont été intégrés dans les instruments de recherche pour les collectes de données à mi-parcours et à la fin du projet.

3. Les écoles BRiCE dans des contextes changeants

Dans cette section, nous présentons certaines des caractéristiques clés des écoles BriCE et les contextes dans lesquels le projet BriCE s'est déroulé. Au Niger et en RDC, la période entre 2018 et 2022 - pendant laquelle le projet s'est déroulé - a été marquée par de graves crises et perturbations dans le secteur de l'éducation. Elles ont entraîné de profonds changements dans les écoles BRiCE. Nous présentons ces perturbations et les effets qu'elles ont eus sur les écoles, en tirant parti de la perspective longitudinale fournie par les trois phases successives de collecte de données. Globalement, nous constatons que ces circonstances externes ont eu un impact négatif sur la capacité des enseignants à participer aux cercles d'apprentissage des enseignants (CAE), à s'engager dans un apprentissage réflexif en classe et, plus généralement, à faire leur travail comme ils l'auraient souhaité. Nous commençons par une brève description du contexte dans chaque pays.

3.1 Changements contextuels au Niger et en RDC

3.1.1 Niger

Pendant la durée du projet BRiCE, le Niger a connu des défis importants causés par l'insécurité dans la région du Sahel et une crise alimentaire, entre autres. Avec les élections démocratiques de 2020/21, le pays a connu sa première transition pacifique du pouvoir depuis l'indépendance, affichant une plus grande stabilité politique que ses voisins, le Mali et le Burkina Faso, qui ont tous deux connu des coups d'État au cours de la même période. Le pays n'a cependant pas été épargné par l'escalade des conflits violents dans la zone des trois frontières avec le Burkina Faso et le Mali (Raleigh, Nsaibia et Dowd 2021). Du côté nigérien de la zone des trois frontières, dans la région de Tilabéri, une forte augmentation de la violence a été enregistrée. Il s'agit notamment d'attaques directes à motivation politique contre des étudiants, des enseignants et des écoles (GCPEA 2020), ainsi que du recrutement de jeunes dans des groupes armés. La violence a également conduit à des fermetures répétées d'écoles, qui ont été multipliées par quatre au Niger, au Mali et au Burkina Faso entre 2017 et 2020, laissant des milliers d'enfants non scolarisés (Save the Children 2021).

L'insécurité a également entraîné d'importants déplacements de population - de personnes déplacées et de réfugiés - vers d'autres régions du pays, dont certaines, comme Diffa et Maradi, étaient déjà affectées par une violence et une insécurité de longue date. En outre, le Niger connaît actuellement une grave

crise alimentaire : en 2021, 1,2 million de personnes à travers le pays étaient déjà en situation d'insécurité alimentaire aiguë ; en 2022, ce chiffre a plus que doublé pour atteindre 2,5 millions. La pandémie de Covid-19 a créé des défis supplémentaires dans le secteur de l'éducation, puisque toutes les écoles du pays ont été fermées entre le 20 mars et le 1er juin 2020. Bien qu'il s'agisse d'une interruption relativement courte par rapport à d'autres pays, y compris la RDC, les enseignants et les parents ont néanmoins dû faire face à des défis importants sur les plans professionnel, financier et personnel (analysés dans la section 4.3 du rapport de mi-parcours).

Le projet BRICE s'est déroulé à Diffa et à Zinder, qui ont des histoires distinctes.

La région de Zinder, qui borde le Nigéria et dont la population est estimée à plus de 3 millions d'habitants (INS 2020), n'a pas été directement touchée par la violence comme l'ont été d'autres régions du Niger. Néanmoins, la ville de Zinder a connu des violences urbaines, souvent liées à la mobilisation des jeunes pour des raisons politiques (Mueller 2016), et la région dans son ensemble a accueilli de nombreux réfugiés et personnes déplacées fuyant les violences dans les régions voisines. Des sécheresses importantes ont également touché la région, poussant les populations à partir.

Diffa est bordée par le Nigeria, le lac Tchad et le Tchad, et est peu peuplée, avec une population estimée à 591 000 habitants, soit environ 4 % de la population nationale (International Crisis Group 2017). Comme Diffa est limitrophe de l'État de Borno au Nigéria, elle a été directement et indirectement affectée par le violent conflit entre le groupe d'insurgés islamistes Boko Haram et les forces gouvernementales nigériennes qui a débuté en 2009. La première attaque sur le territoire nigérien a eu lieu le 6 février 2015, et Diffa a servi de base arrière et de site de collecte de fonds et de recrutement pour les groupes armés liés à Boko Haram (ibid.). Le gouvernement a déclaré l'état d'urgence à Diffa, dans le but de réduire le financement de Boko Haram. Sur le terrain, la situation s'est encore détériorée en 2018 et 2019, avec une escalade de la violence et des enlèvements de filles (GCPEA 2020) qui ont entraîné une augmentation des déplacements forcés (IDMC 2020). Selon les chiffres du gouvernement, au 31 août 2021, Diffa accueillait 235 211 réfugiés nigériens et 67 817 déplacés internes.¹⁰ En 2021, une réduction relative de l'insécurité dans la région s'est accompagnée d'efforts visant à faciliter le retour des personnes déplacées. Au-delà de la violence et de ses effets, Diffa est confrontée à de graves difficultés : le Bureau de la coordination des affaires humanitaires des Nations Unies a estimé que 24 % de la population vivait dans l'insécurité alimentaire en mars 2022.

Globalement, la situation dans les régions où s'est déroulée l'opération BRiCE au Niger est marquée par une fragilité politique et économique. Avant même la

10 Rapporté par **UNHRC Niger Factsheet : Région de Diffa, août 2021** (consulté le 25 Octobre 2022).

pandémie de Covid-19, les violences - notamment à Diffa - mais aussi l'insécurité alimentaire et les déplacements forcés de populations perturbaient déjà l'école et le système éducatif en général.

3.1.2 RDC

En RDC, le projet BRiCE s'est également déroulé dans des conditions difficiles. Comme au Niger, les conflits armés et les perturbations liées au Covid-19 n'ont pas épargné les zones où le projet s'est déroulé. Les fermetures d'écoles liées au Covid-19 ont été comparativement plus longues en RDC qu'au Niger, soit 4,5 mois en 2020 et 1,5 mois en 2021. Les écoles du projet ont également été affectées par une nouvelle politique nationale de *gratuité de l'enseignement* primaire mal mise en œuvre (la politique de *Gratuité*), des grèves d'enseignants et des inondations (voir la chronologie à l'Annexe A.6 de ce rapport).

La politique de *gratuité* a été mise en œuvre en septembre 2019 par le gouvernement du président Félix Tshisekedi. Elle visait à éliminer un large éventail de frais de scolarité qui empêchaient l'enseignement primaire d'être véritablement accessible à tous en RDC (et étaient le produit de décennies de sous-financement du secteur). Sur le terrain, cependant, la réforme s'est souvent enlisée et n'a pas tenu ses promesses. Dans tout le pays, les enseignants ont exprimé plusieurs plaintes concernant la réforme. Ils ont exigé le paiement immédiat des nouveaux enseignants (*nouvelles unités*) et d'un nombre important d'enseignants qui étaient inscrits sur les listes de paie depuis des années mais n'avaient pas été payés par l'État (*unités non-payées*), comme convenu avec le gouvernement dans les Accords de Bibwa. Ils ont également demandé que le régime d'assurance maladie des enseignants soit opérationnel au-delà des grandes villes de Lubumbashi et de la capitale Kinshasa. Enfin, les enseignants en dehors des villes ont contesté les zones salariales qui privilégient financièrement les enseignants urbains. Dans notre échantillon, 66,5 % des enseignants ont déclaré avoir participé à une grève et, dans le Sud-Kivu, une moyenne de près de huit semaines de scolarité ont été perdues en raison des grèves entre octobre 2020 et novembre 2021. L'intensité et la durée des grèves ont été différentes selon les réseaux d'enseignement et les zones géographiques. Elles se sont terminées entre le 9 et le 29 novembre 2021. Les grèves soulignent l'importance des salaires des enseignants, l'agence que les enseignants ont dans la lutte pour leurs droits, et le paysage complexe et fragmenté des syndicats d'enseignants en RDC.

Le projet BRiCE s'est déroulé dans les territoires de Fizi et d'Uvira. Le contexte de ces deux zones bordant le lac Tanganyika a déjà été décrit dans les rapports Midline et Baseline. Malheureusement, l'insécurité et la violence n'ont pas diminué depuis ces rapports. La situation reste extrêmement volatile et l'insécurité est généralisée.

Pour ajouter à une situation déjà compliquée, des inondations ont dévasté de grandes parties d'Uvira et de Fizi en avril 2020. La plaine de la Ruzizi à Uvira, où se trouvent plusieurs écoles BRiCE, a été la plus sévèrement touchée, avec 31 des 62 écoles primaires détruites. Au total, 200 salles de classe ont été touchées, ainsi que des latrines et des points d'eau, et environ 9 000 enfants risquent d'abandonner l'école. (UNOCHA 2020). Parmi les écoles encore debout, 29 ont été utilisées pour accueillir des membres de la communauté affectée, y compris des écoles qui faisaient partie du projet BRiCE.¹¹ Outre l'éducation, les services complémentaires d'hébergement, d'alimentation et de soins de santé ont également été touchés. Vers le 18 décembre 2020, la même zone a été touchée par une autre inondation, moins dommageable, dont les effets n'ont pas été systématiquement documentés.

Le rapport intermédiaire a analysé les principaux effets de la politique de *Gratuité* et de Covid-19 sur les écoles BRiCE, y compris leurs effets sur le statut contractuel des enseignants, leur salaire, leur capacité d'enseignement et leur bien-être, ainsi que sur les relations élèves-enseignants (rapport intermédiaire, sections 4.2, 5.1 et 5.2).¹² Dans la section suivante, nous identifions les principales tendances dans les écoles BRiCE au cours de la période du projet, dans le but d'éclairer notre analyse. Nous nous concentrons sur les corps des étudiants et du personnel et sur la manière dont ils ont évolué au fil du temps en raison des perturbations mentionnées ci-dessus.

3.1.3 Changements au niveau du personnel et des étudiants

La nature longitudinale des données collectées dans les écoles BRiCE au Niger et en RDC nous permet de comparer les écoles dans les deux pays, ainsi que de suivre les changements clés dans la composition du personnel et du corps étudiant au fil du temps. Nous présentons ici les principales caractéristiques des écoles des deux pays, en examinant le nombre d'élèves et les ratios hommes-femmes au sein du personnel et du corps étudiant. Des chiffres sur les caractéristiques des écoles, en plus de ceux présentés dans le rapport principal, figurent à l'annexe 4 (figures A4.51 et A4.52).

3.1.4 Nombre d'étudiants

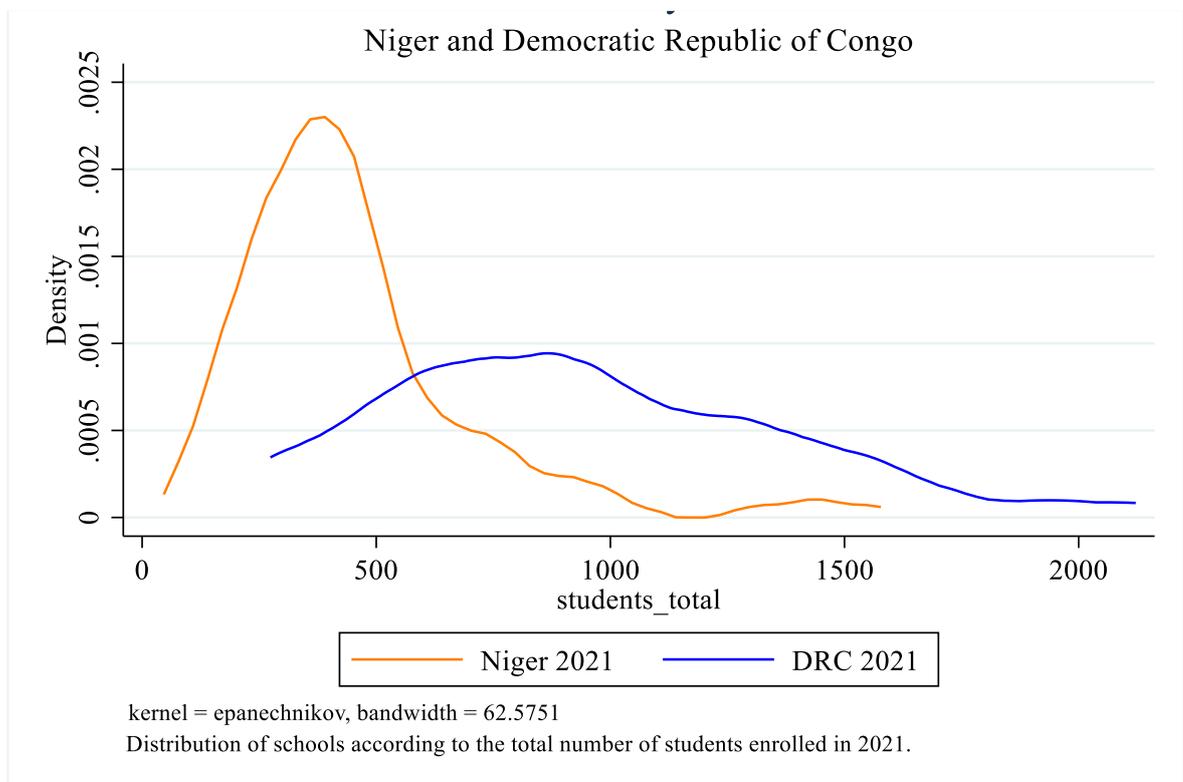
Une différence notable dans les caractéristiques générales des écoles est le nombre total d'élèves inscrits. La figure 3.1 montre que les écoles BRiCE de la RDC sont en moyenne beaucoup plus grandes que celles du Niger.

11 Les écoles BRiCE n'ont pas été directement détruites par les inondations, mais huit écoles (EP Action Kusaidia, Munanira, Tanganika, Espoir, Kanvimvira, Masuza et Ezio Meloni) ont servi d'abri transitoire pour les personnes touchées à Uvira.

12 Une analyse détaillée des effets combinés des fermetures d'écoles et de la politique de gratuité a été réalisée dans le cadre d'un article académique faisant partie de l'étude BRiCE (Falisse *et al.* 2022). L'article est actuellement en cours de révision et est accessible en ligne en tant que préimpression.

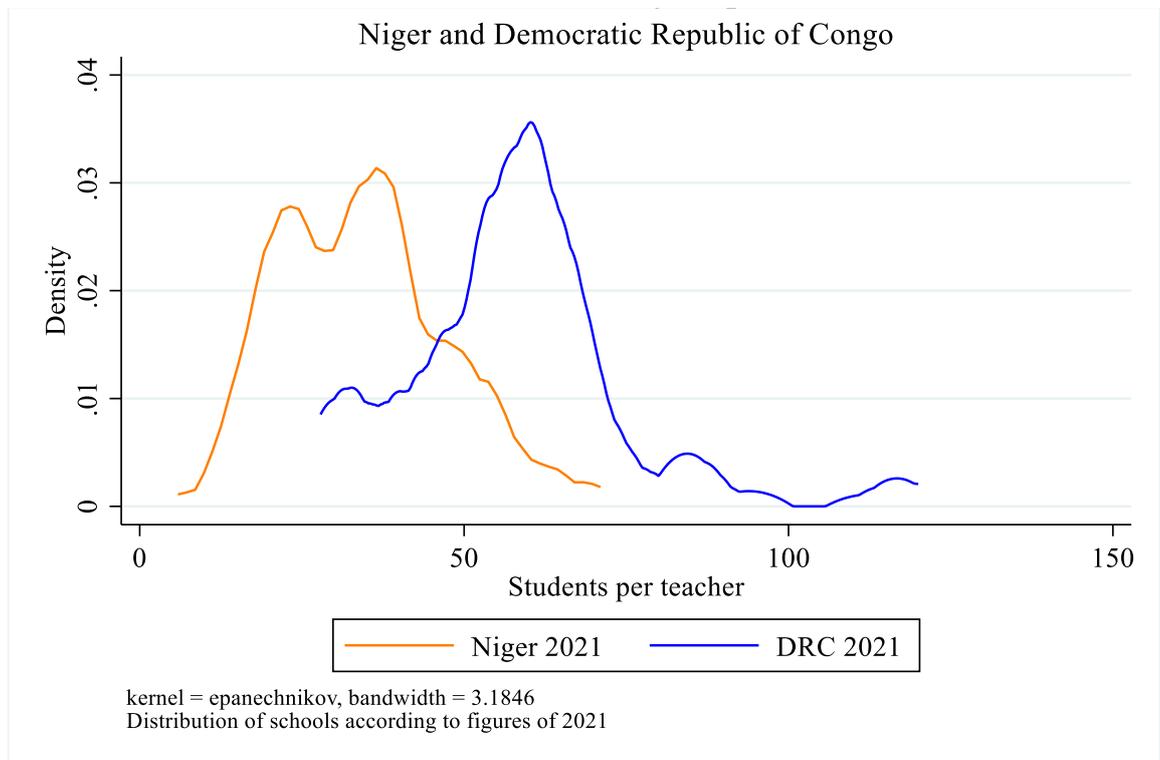
En examinant la répartition des écoles en fonction du nombre d'élèves par rapport au nombre d'enseignants dans chaque école (ratio élèves/enseignants) dans la figure 3.2, nous pouvons également constater qu'en moyenne, il y a un plus grand nombre d'élèves par enseignant dans les écoles de la RDC que dans les écoles du Niger.

Figure 3.1 Répartition des écoles par nombre d'élèves en RDC et au Niger en 2021



Source: Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Figure 3.2 Répartition des écoles par taux d'encadrement en RDC et au Niger en 2021

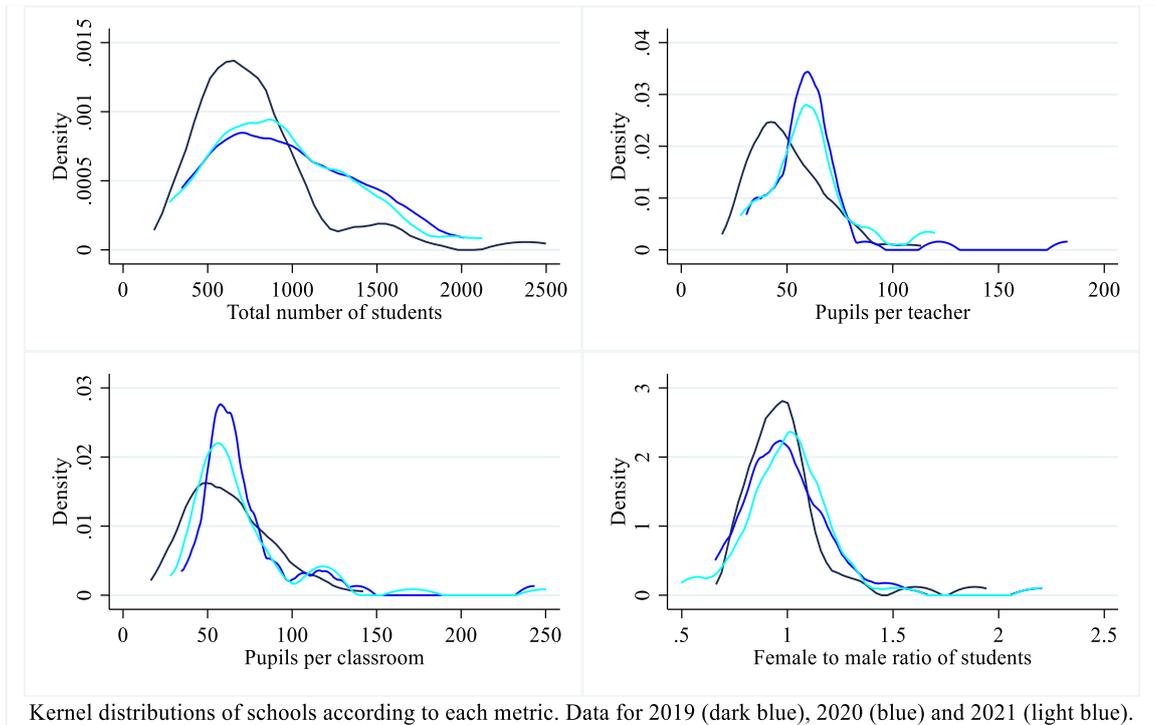


Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées. Ce chiffre est basé sur l'enquête auprès des écoles utilisant les données du dernier point de la collecte de données

Un examen plus approfondi des caractéristiques temporelles des écoles sur la période du projet nous montre que les écoles BRiCE en RDC ont connu des changements significatifs sur la période du projet (Figure 3.3) alors que les écoles BRiCE au Niger ont affiché une relative stabilité dans le temps (Figure 3.4). En effet, entre 2019 et 2020/21, il y a eu une forte augmentation du nombre d'élèves dans les écoles BRiCE en RDC, qui n'a pas été accompagnée d'une augmentation des effectifs du personnel scolaire ou des infrastructures scolaires.

Figure 3.3 Répartition des écoles selon leurs caractéristiques en RDC dans le temps

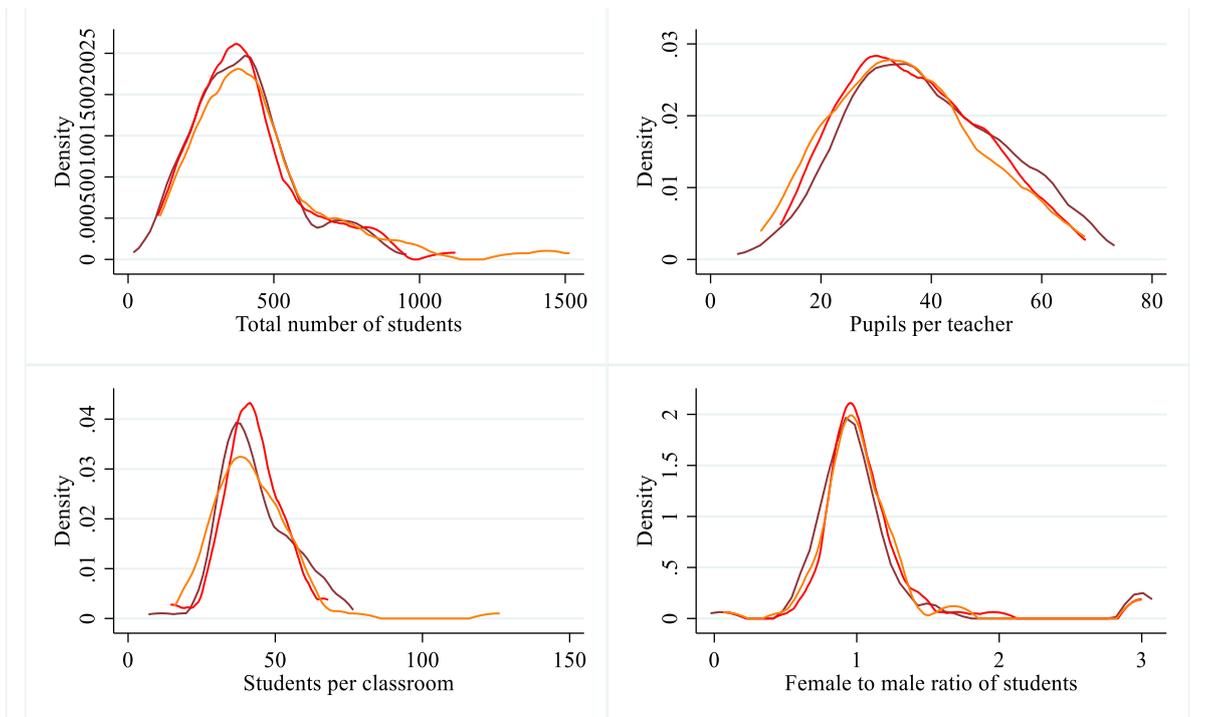


Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées. Ce chiffre est basé sur l'enquête auprès des écoles lors des trois cycles de collecte de données.

Comme indiqué dans le rapport Midline et dans l'article académique mentionné plus haut (Falisse *et al.* 2022), cette situation est principalement due à la politique de gratuité et au fait qu'elle a partiellement supprimé les obstacles économiques importants à l'accès à l'enseignement primaire (sans toutefois investir suffisamment dans le personnel et les infrastructures scolaires). Cela signifie que les enseignants ont soudainement été confrontés à des salles de classe beaucoup plus grandes, ce qui a évidemment rendu leurs conditions de travail plus difficiles (voir section 8.6). Ceci est visible dans la figure 3.3, basée sur les enquêtes scolaires, qui présente la distribution des écoles en fonction du nombre d'élèves par rapport au nombre d'enseignants dans chaque école (ratio élèves/enseignants). Cette augmentation du ratio élèves/enseignants se reflète dans l'augmentation parallèle observée dans le ratio élèves/salles de classe en RDC (Figure 3.3). Ceci contraste avec les écoles BRiCE au Niger, où, comme le montre la figure 3.4, le nombre d'élèves, le ratio élèves/enseignant et le ratio élèves/salle de classe sont restés relativement constants au fil du temps.

Figure 3.4 Répartition des écoles selon leurs caractéristiques au Niger au fil du temps



Kernel distributions of schools according to each metric. Data for 2019 (maroon), 2020 (red) and 2021 (orange).

Source: Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes: Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées. Ce chiffre est basé sur l'enquête auprès des écoles lors des trois cycles de collecte de données.

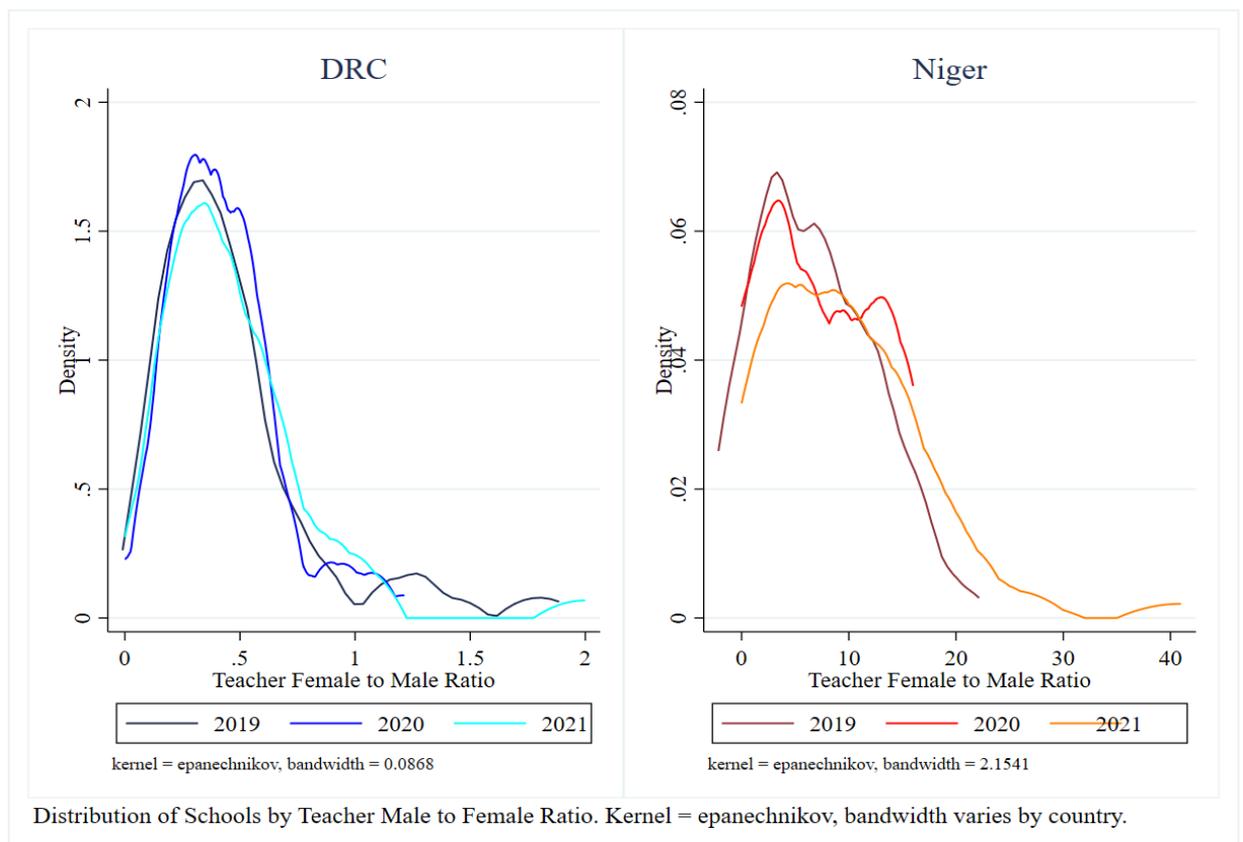
La forte augmentation du nombre d'élèves dans les écoles de la RDC provoquée par la politique de *Gratuité* représente un défi complexe pour les écoles et les enseignants, qui n'est pas seulement une question de nombre. En effet, la politique de *Gratuité* a probablement modifié la composition du corps étudiant, car les nouveaux élèves peuvent avoir des profils socio-économiques différents (ils sont, selon toute vraisemblance, plus pauvres) ; et, étant donné qu'ils n'étaient pas inscrits à l'école auparavant, ils sont susceptibles d'avoir des niveaux inférieurs de lecture, d'écriture et de calcul.

3.1.5 Le genre au sein du personnel et du corps étudiant

Au cours de la période du projet, la composition par sexe du personnel et du corps étudiant ne change pas radicalement dans les écoles BRiCE du Niger et de la RDC. Comme indiqué dans les rapports de base et de mi-parcours, l'une des principales différences entre les écoles BRiCE de la RDC et celles du Niger est la composition du corps enseignant en fonction du sexe. Alors qu'au Niger, la grande majorité des enseignants sont des femmes (entre 85,2 % et 88,3 %, selon l'année de l'échantillon), en RDC, la majorité (70 % à 71,1 %) sont des

hommes.¹³ Ceci est visible dans la figure 3.5, qui représente le ratio femmes/hommes de l'échantillon d'enseignants au Niger et en RDC. Nous pouvons également constater une relative stabilité de la distribution au cours des trois cycles de collecte de données - base, mi-parcours et fin - dans les deux pays.

Figure 3.5 Ratio femmes/hommes pour les enseignants en RDC et au Niger



Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées. Ce chiffre est basé sur les enquêtes menées dans les écoles au cours des trois cycles de collecte de données.

Cela contraste avec le ratio femmes/hommes dans l'échantillon d'étudiants. Au Niger, il y a une relative stabilité sur la période du projet, comme le montre la Figure 3.4, Panneau 4. En RDC, cependant, il y a un changement au cours de la période du projet, comme on peut le voir dans la Figure 3.3, Panneau 4.¹⁴ Le léger déplacement vers la droite de la distribution de fin de projet suggère une légère augmentation du ratio femmes/hommes. Une hypothèse plausible est

¹³ Cette estimation est réalisée à partir des enquêtes menées auprès des chefs d'établissement entre 2019 et 2021.

¹⁴ Répartition des étudiants par sexe : 51,8 % d'hommes.

que l'augmentation de la proportion des filles dans les écoles est un effet de la politique de *Gratuité* sur les décisions intra-ménage concernant l'investissement dans l'éducation: dans une société telle que celle du Sud-Kivu, où les normes de genre favorisent les hommes, les ménages soumis à un stress financier peuvent choisir d'investir dans les garçons plutôt que dans les filles. La politique de *gratuité* lève (en partie) ces obstacles financiers à l'éducation, facilitant ainsi la scolarisation des filles (sans toutefois affecter les normes de genre, ou du moins pas à court terme).

3.2 Évolution des caractéristiques des élèves dans le temps

Le contexte difficile des écoles au Niger et en RDC pousse les élèves (et leurs parents) à prendre des décisions difficiles quant à leur maintien à l'école. Certains sont également contraints de redoubler. Notre stratégie de collecte de données visait à fournir un échantillon représentatif d'élèves pendant trois années consécutives. En observant notre échantillon au fil du temps, nous comprenons comment les profils changent et, par conséquent, nous pouvons observer certaines des dynamiques clés dans les écoles.

Nos ensembles de données fournissent des informations sur les élèves de l'école primaire lorsqu'ils sont en troisième année (baseline), puis, un an plus tard, en quatrième année (midline), et enfin en cinquième année (endline) en RDC. Il en va de même pour le Niger, sauf que la progression se fait de la 4e à la 6e année. Il est utile de garder à l'esprit qu'après la ligne de base, nos échantillons comprennent ceux de la ligne de base qui sont passés à la classe suivante, ceux qui ont rejoint l'école depuis l'extérieur et ceux qui ont redoublé cette classe (par exemple, en RDC, l'échantillon pour la 4e année comprend ceux de la 3e année qui sont passés à la 4e année, ainsi que les nouveaux venus en 4e année et ceux qui ont redoublé la 4e année). Les différences entre les années nous donnent une idée de la façon dont le corps étudiant évolue au fil du temps.

La dynamique du genre est la plus évidente dans le tableau 3.1. Les garçons représentent progressivement une proportion plus importante de la population étudiante : en RDC, ils représentaient 46,3 pour cent de l'échantillon dans la ligne de base, mais 51,8 pour cent dans la ligne d'arrivée. L'augmentation au Niger est similaire, passant de 48,2 % à 54 %. En d'autres termes, nous observons une nette augmentation de l'écart entre les sexes au fil du temps et des années scolaires. L'écart entre les sexes en matière d'éducation que nous observons dans nos données - où, par exemple, la disparité est très visible entre les pères et les mères qui ne sont pas allés à l'école ou qui ne savent pas lire et écrire - a peu de chances d'être comblé au cours de la prochaine

génération.¹⁵ Nos données ne suggèrent toutefois pas qu'un tel écart entre les sexes se transmet au sein des familles: les élèves dont les parents ne sont pas allés à l'école ne sont pas significativement plus susceptibles d'être moins bien représentés après la première année.

De même, nous ne trouvons pas de preuve évidente que les étudiants les plus pauvres sont moins susceptibles d'être représentés les années suivantes (par exemple, si l'on considère le nombre de chambres, les actifs, etc.) Cette observation est valable en RDC, ainsi qu'au Niger, ce qui suggère qu'il ne s'agit pas seulement d'un sous-produit de la politique de *gratuité*. Il est également important de noter que les dynamiques de genre que nous mentionnons ne vont pas nécessairement à l'encontre de l'amélioration globale du ratio de genre que nous avons observée pour des écoles entières dans la sous-section précédente (ex. Figure 3.3) : il est possible que, globalement, il y ait plus de filles à l'école ; mais en même temps, la proportion de filles continue à diminuer au fur et à mesure qu'elles accèdent à l'année d'études suivante.

Tableau 3.1 Caractéristiques du contexte et composition sociodémographique de la population étudiante au fil du temps

	RDC			Niger		
	Base	Mi-parcours	Fin	Base	Mi-parcours	Fin
% d'étudiants masculins	46.3	46.0	51.8	48.2	47.9	54.0
Âge des nouveaux enfants	9.4	10.9	11.8	10.2	11.2	12.2
% d'étudiants appartenant au groupe ethnique le moins répandu	29.67	27.83	30.03	34.05	40.47	43.19
Nombre de frères dans le ménage de l'enfant	2.8	2.7	2.8	3.1	3.2	3.1
Nombre de sœurs dans le ménage de l'enfant	2.8	2.5	2.5	2.6	2.4	2.5

15 Au Niger, entre 65,5 et 66,8 % des mères n'ont pas été scolarisées, soit plus que les 54,2 à 55,1 % des pères. En RDC, le niveau général de cette statistique est plus bas, mais la disparité est plus grande qu'au Niger, avec un ratio de 2,4 (33,7-34,3 % des mères n'ont pas accédé à l'éducation formelle, contre 14-16,6 % des pères). De même, on constate un écart en matière d'alphabétisation, avec une forte proportion de parents, en particulier de femmes, qui ne savent ni lire ni écrire. Une autre disparité entre les sexes concerne l'emploi, avec 6,6-7,7 pour cent et 12,1-12,6 pour cent des mères susceptibles de travailler en dehors du ménage en RDC et au Niger, respectivement.

Nombre de pièces dans le ménage des enfants	2.9	3.2	3.7	2.5	2.8	3.1
Nombre de personnes vivant dans le ménage	8.4	8.2	8.6	9.4	9.5	9.6
Nombre de pièces par rapport à la taille du ménage	3.6	3.1	2.8	4.8	4.4	4.0
Nombre de moyens de communication (max. 5)	1.3	1.6	1.7	2.1	2.0	2.0
Nombre d'actifs dans le domaine des transports et de l'agriculture (max. 5)	0.4	0.6	0.6	1.2	1.1	1.1
Nombre de biens durables du ménage (max. 5)	2.7	2.8	2.6	2.7	2.5	2.6
% de ménages d'étudiants disposant de l'électricité	12.7	34.7	38.3	43.3	46.2	46.8
Nombre de têtes de bétail dans le ménage des enfants	2.5	2.2	2.6	5.7	5.7	5.7
Niveau d'études de la mère (en années)	4.6	4.6	4.6	2.3	2.4	2.4
% de mères qui ne sont pas allées à l'école	34.3	33.8	33.7	66.8	65.6	65.5
Niveau d'études du père (en années)	8.2	8.3	8.2	3.9	4.0	4.0
% de pères qui ne sont pas allés à l'école	14.6	14.0	14.6	55.1	54.2	54.4
% de mères qui travaillent en dehors du ménage	7.7	6.6	6.6	12.1	12.8	12.6
% de pères qui travaillent en dehors du ménage	35.8	37.3	35.8	41.9	44.5	42.5
% de mères sachant lire et écrire	57.9	57.6	58.4	28.8	29.5	29.3
% de pères sachant lire et écrire	77.1	78.8	79.5	40.7	41.4	41.2
% d'étudiants handicapés	6.4	11.8	11.9	0.6	2.1	2.2

% d'étudiants ayant payé des frais de scolarité	87.1	21.4	9.4			
Frais de scolarité en monnaie locale				6,098	7,254	9,282

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) et l'école 220 (Yelwa) au Niger ont été abandonnées. Statistiques estimées à partir de l'échantillon complet d'enfants des cohortes 2 et 3. Les estimations représentent les moyennes de l'échantillon. Les informations et les biens représentent le nombre de biens possédés par le ménage de l'enfant. Biens de communication : électricité, téléphone, radio, télévision et téléphone mobile. Biens de transport et agricoles : table, chaise, banc/tabouret, réfrigérateur et lit. Biens durables du ménage : bicyclette, charrette à traction animale, voiture/camion, moto/scooter et pompe à eau. Le nombre d'animaux d'élevage possédés est la somme des vaches, ânes/chevaux, moutons, porcs, volailles/oiseaux et lapins. L'information sur le handicap n'a pas été collectée pour les enseignants interrogés lors des cycles précédents de la collecte de données ; il a été considéré que ce handicap devait rester constant au fil du temps. Les groupes ethniques les moins répandus sont ceux autres que Babembe, Bafuiri, Bashi et Bavira en RDC, et autres que Hausa au Niger. Le nombre d'observations était de 699 élèves dans l'enquête de base, 682 dans l'enquête intermédiaire et 694 dans l'enquête finale au Niger et 637 dans les trois cycles de collecte de données (base, intermédiaire et finale) en RDC.

3.3 l'attrition et ses causes

Le contexte difficile des écoles au Niger et en RDC se reflète peut-être le mieux dans le taux d'attrition très élevé entre notre étude de base et notre étude finale. En RDC, seuls 55,6 % des élèves et 82,8 % des enseignants ont pu être suivis entre l'étude de base et l'étude finale. La situation est tout aussi problématique au Niger, où seuls 80,4 % des élèves et 73,8 % des enseignants ont pu être retrouvés. Dans de nombreux cas, et malgré les efforts des enquêteurs, il n'a pas été possible de réinterroger les enfants et les enseignants. Dans cette section, nous essayons de comprendre "qui a été perdu et pourquoi" afin d'éclairer davantage la dynamique du "contexte changeant" que nous avons décrit. Une différence essentielle par rapport à la section précédente est que les données dans ce cas ne fournissent pas une image représentative de qui est dans quelle année, mais plutôt une idée claire de qui il est possible de ré-identifier ; en d'autres termes, qui n'a pas abandonné, redoublé la classe, ou est absent de l'école pour une autre raison (typiquement, la violence, la maladie, ou la nécessité de compléter le revenu de la famille).

Le tableau 3.2 montre que les facteurs socio-économiques sont essentiels pour comprendre la déperdition scolaire. Au Niger, les enfants qui sont observés pendant deux périodes vivent dans des ménages qui ont des taux de possession plus élevés en matière d'information et de communication, de transport, d'agriculture et de biens ménagers durables. Il s'agit également d'enfants dont les ménages disposent d'un plus grand nombre de pièces et dont le père a en moyenne plus d'années d'études. La situation en RDC est généralement similaire en ce qui concerne les facteurs socio-économiques, mais les dynamiques de genre sont différentes : les garçons qui ont été interrogés dans l'enquête de base sont statistiquement plus susceptibles d'avoir

été trouvés dans les mêmes écoles et interrogés à nouveau pour les enquêtes de mi-parcours et de fin de parcours, un résultat qui n'est pas statistiquement significatif au Niger. De même, les enfants présents uniquement dans l'enquête de référence sont plus susceptibles d'appartenir à des groupes ethniques moins répandus et d'être plus âgés que les enfants présents dans deux séries de données en RDC (les différences ne sont pas statistiquement significatives au Niger). En résumé, ce tableau fournit quelques indications sur les facteurs susceptibles d'affecter la déperdition des élèves : le sexe, l'âge, l'appartenance ethnique, la richesse (mesurée par la possession d'actifs), la taille du ménage et le niveau d'éducation des parents.

Tableau 3.2 Attrition des enfants: caractéristiques socio-économiques des ménages d'enfants en RDC et au Niger

	Présente: Debut	Présent: Mi- parcours	Différence par rapport à la ligne de base uniquemen t		Présent: ligne de base ligne de fin	Différence par rapport à la ligne de base uniquemen t	
RDC							
% d'étudiants masculins	40.28	51.13	10.85	***	51.51	11.22	***
% d'étudiants handicapés	7.42	5.65	-1.77		6.02	-1.40	
% d'étudiants issus de groupes ethniques minoritaires	33.22	26.84	-6.38	*	26.20	-7.01	*
Âge des étudiants en années	9.50	9.24	-0.26	**	9.22	-0.28	**
Personnes vivant dans le ménage de l'enfant	8.09	8.65	0.56	**	8.64	0.55	**
Frères au foyer des enfants	2.65	2.95	0.30	**	2.96	0.31	**
Sœurs au foyer des enfants	2.62	2.88	0.27	*	2.83	0.21	
Chambres dans la maison des enfants	2.79	3.04	0.25	**	3.08	0.29	**

Moyens d'information et de communication (max. 5)	1.25	1.41	0.16	*	1.39	0.14	
Transports et actifs agricoles (max. 5)	0.34	0.42	0.08		0.43	0.09	*
Biens durables du ménage (max. 5)	2.66	2.81	0.15		2.84	0.18	*
Bétail détenu par le ménage des enfants	2.47	2.47	0.00		2.55	0.07	
Niveau d'études de la mère (en années)	4.62	4.66	0.04		4.70	0.08	
Niveau d'études du père (en années)	8.06	8.34	0.28		8.36	0.30	
Niger							
% d'étudiants masculins	52.55	47.15	-5.40		46.71	-5.85	
% d'étudiants handicapés	0.00	0.71	0.71		0.60	0.60	
% d'étudiants issus de groupes ethniques moins répandus	37.23	33.27	-3.95		33.13	-4.09	
Âge des étudiants en années	10.23	10.11	-0.12		10.05	-0.19	
Personnes vivant dans le ménage de l'enfant	9.06	9.43	0.37		9.60	0.54	
Frères au foyer des enfants	2.82	3.14	0.31		3.21	0.38	*
Sœurs au foyer des enfants	2.39	2.69	0.30		2.73	0.35	*
Chambres dans la maison des enfants	2.31	2.59	0.28	**	2.62	0.30	**
Moyens d'information et de communication (max. 5)	1.88	2.15	0.26	**	2.18	0.29	**
Transports et actifs agricoles (max. 5)	0.91	1.22	0.32	***	1.25	0.34	***
Biens durables du ménage (max. 5)	2.39	2.78	0.39	***	2.83	0.43	***

Bétail détenu par le ménage des enfants	5.88	5.63	-0.25		5.59	-0.28	
Niveau d'études de la mère (en années)	1.89	2.39	0.50		2.40	0.51	
Niveau d'études du père (en années)	3.13	4.14	1.01	**	4.13	1.00	**

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Les astérisques indiquent les niveaux de signification pour le test t de l'égalité des moyennes. Si une valeur p est inférieure à 0,10, elle est signalée par une étoile (*). Si une valeur p est inférieure à 0,05, elle est signalée par 2 étoiles (**). Si une valeur p est inférieure à 0,01, elle est signalée par trois étoiles (***)

En RDC : présents dans les enquêtes de référence et de fin de projet : 332 enfants ; présents dans l'enquête de référence et l'enquête intermédiaire : 354 ; présents uniquement dans l'enquête de référence : 283. Au Niger : présents dans les enquêtes de référence et de suivi : 501 enfants ; présents dans l'enquête de référence et l'enquête intermédiaire : 562 ; seulement présents dans l'enquête de référence : 137. Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été abandonnées. Moyens d'information et de communication : électricité, téléphone, radio, télévision et téléphone mobile. Biens liés au transport et à l'agriculture : table, chaise, banc/tabouret, réfrigérateur et lit. Biens durables du ménage : bicyclette, charrette à traction animale, voiture/camion, moto/scooter et pompe à eau. Le nombre d'animaux d'élevage possédés est la somme des vaches, ânes/chevaux, moutons, porcs, volailles/oiseaux et lapins. Les groupes ethniques les moins répandus sont ceux autres que Babembe, Bafuliro, Bashi et Bavira en RDC ; et autres que Hausa au Niger. Les variables relatives aux parents ne varient pas dans le temps et ont été collectées lorsque les enfants ont été interrogés pour la première fois. Il manque des observations pour les variables relatives aux parents car certains pères ou mères ne sont plus en vie.

Si l'on considère les enfants et l'attrition du point de vue de l'expérience de la violence et de la capacité à réagir à la violence, il n'y a pas de différences significatives entre les enfants qui restent dans l'échantillon pendant toute la durée de l'étude et ceux qui ne sont présents que pendant la période de référence. Pour la RDC et le Niger, nous ne trouvons pas de différences statistiques significatives entre les groupes dans aucune des mesures présentées dans le tableau. Cependant, le tableau montre des différences importantes dans l'expérience des conflits armés entre les pays, les ménages d'étudiants en RDC étant beaucoup plus susceptibles d'avoir subi une attaque par un groupe armé ou d'avoir été menacés d'une telle attaque. Dans le même temps, les enfants de la RDC semblent moins susceptibles de savoir à qui s'adresser lorsqu'ils sont victimes ou témoins de violences.

Tableau 3.3 Attrition des enfants: violence et réponses à la violence en RDC et au Niger

	Présent: ligne de base	Présent: ligne médiane de base	Différence par rapport à la ligne de base uniquement	Présent: ligne de base ligne de fin	Différence par rapport à la ligne de base uniquement
RDC					
% savent à qui s'adresser lorsqu'elles sont victimes ou témoins d'actes de violence	60.17	57.60	2.57	57.60	3.55
% de personnes conscientes des risques liés aux conflits armés	52.26	50.88	1.38	50.88	2.13
% savent ce qu'il faut faire en cas d'attaque à l'école	59.04	56.89	2.15	56.89	3.65
% d'enseignants ayant appris à se comporter dans des situations d'urgence	53.39	53.00	0.39	53.00	0.61
% d'attaques par un groupe armé (1990-2018)	24.11	22.95	-1.17	22.96	-1.15
% menacé par un groupe armé (1990-2018)	9.19	9.04	-0.15	9.34	0.15
% ont un parent dans un groupe armé (1990-2018)	3.18	1.41	-1.77	1.51	-1.67
Niger					
% savent à qui s'adresser lorsqu'elles sont victimes ou témoins d'actes de violence	85.41	80.29	5.12	80.29	5.14
% de personnes conscientes des risques liés aux conflits armés	44.48	41.61	2.88	41.61	3.30

% savent ce qu'il faut faire en cas d'attaque à l'école	58.01	54.01	3.99	54.01	3.87
% d'enseignants ayant appris à se comporter dans des situations d'urgence	54.98	48.18	6.81	48.18	6.12
% d'attaques par des groupes armés (1990-2018)	6.06	4.37	-1.69	4.51	-1.55
% menacé par un groupe armé (1990-2018)	2.19	1.25	-0.94	1.40	-0.79

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : En RDC : présents dans les enquêtes de référence et de fin de parcours : 332 enfants ; présents dans les enquêtes de référence et de mi-parcours : 354 ; seulement présents dans l'enquête de référence : 283. Au Niger : présents dans les enquêtes de référence et de fin de parcours : 501 enfants ; présents dans l'enquête de référence et l'enquête intermédiaire : 562 ; seulement présents dans l'enquête de référence : 137. Les enfants présents uniquement dans l'enquête de référence indiquent qu'ils n'ont été interrogés que lors de l'enquête de référence. Les expériences de violence (attaque ou menace) se situent au niveau du ménage.

Enfin, en ce qui concerne les enseignants, il est utile de noter tout d'abord que si l'attrition des élèves est plus élevée en RDC qu'au Niger, l'inverse est vrai pour les enseignants (comme nous l'avons expliqué au début de cette section). Nous n'avons pas d'explication définitive à cette situation. Les rapports précédents (par exemple le rapport Midline) ont souligné les mauvaises conditions des enseignants nigériens, mais le ratio d'enseignantes peut être une explication plus plausible : la recherche suggère que les femmes sont plus susceptibles d'arrêter de travailler que les hommes lorsqu'elles ont des enfants, ou lorsqu'elles déménagent en raison de l'emploi de leur mari. Il est intéressant de noter, bien que de manière non significative, que le taux d'enseignantes diminue au fil du temps dans les deux pays.

Le tableau 3.4 montre comment les enseignants présents uniquement dans l'enquête de référence diffèrent de ceux présents dans deux cycles de collecte de données (enquête de référence et à mi-parcours ou enquête de référence et à la fin). Dans les deux pays, les enseignants présents uniquement dans l'enquête de référence ont tendance à être plus jeunes (environ cinq ans de moins en RDC et deux ans de moins au Niger), sont moins susceptibles d'avoir un contrat favorable (22 % de moins en RDC et 10 % au Niger) et ont des salaires plus bas. En RDC, les enseignants présents au-delà de la base de référence sont également plus susceptibles d'être mariés et de posséder plus de biens en moyenne. Au Niger, les enseignants observés dans la base de référence et plus tard ont en moyenne un niveau d'éducation plus élevé que les autres enseignants de notre échantillon (plus de 0,5 année d'éducation). Ces différences suggèrent clairement que de meilleures conditions de travail sont

importantes pour la rétention des enseignants. Des types de contrats moins favorables et des salaires plus bas découragent très probablement les enseignants de rester dans la profession.¹⁶

Tableau 3.4 Attrition des enseignants : caractéristiques socio-économiques des enseignants et de leurs ménages en RDC et au Niger

	Présent: ligne de base	Présent: ligne de base et ligne médiane	Différence par rapport à la ligne de base uniquement		Présent: ligne de base et ligne de fin	Différence par rapport à la ligne de base uniquement	
RDC							
% d'enseignants masculins	67.65	72.14	4.49		71.82	4.18	
% d'enseignants mariés	63.73	81.32	17.59	***	80.94	17.22	***
Personnes vivant dans les ménages des enseignants (âgées de moins de 14 ans)	3.49	3.76	0.27		3.78	0.29	
Personnes vivant dans les ménages des enseignants (âgées de plus de 60 ans)	0.90	0.95	0.05		0.95	0.05	
Nombre de personnes vivant dans le ménage	8.41	8.44	0.03		8.47	0.06	
Âge en années	34.91	40.41	5.50	***	40.10	5.18	***
Niveau d'études de la mère (en années)	2.93	2.77	-0.16		2.77	-0.16	
Niveau d'études du père (en années)	7.44	6.86	-0.58		6.93	-0.51	

16 Entre 2019 et 2020 (c'est-à-dire entre les collectes de données de référence et de mi-parcours), l'épidémie de Covid-19 a entraîné des fermetures d'écoles et de nouvelles unités d'enseignants en RDC n'ont pas été payées pendant plusieurs mois.

% d'enseignants bénéficiant d'un contrat favorable	65.69	87.92	22.24	***	87.46	21.77	***
% d'enseignants exerçant une activité secondaire	14.71	14.01	-0.70		13.68	-1.03	
Chambres dans le ménage de l'enseignant	3.23	3.40	0.17		3.41	0.19	
% d'enseignants ayant une limitation fonctionnelle	13.73	12.40	-1.33		11.56	-2.16	
Nombre d'années d'études	12.04	11.84	-0.20		11.85	-0.19	
Salaire mensuel (US\$)	89.37	128.14	38.77	*	127.44	38.07	*
Score de stress post-traumatique de l'enseignant	32.47	32.25	-0.22		32.09	-0.38	
Moyens d'information et de communication (max. 5)	1.60	1.95	0.35	***	1.94	0.34	***
Transports et actifs agricoles (max. 5)	0.46	0.42	-0.04		0.43	-0.03	
Biens durables du ménage (max. 5)	3.32	3.41	0.08		3.40	0.07	
Niger							
% d'enseignants masculins	11.39	13.26	1.87		11.33	-0.06	
% d'enseignants mariés	91.14	91.69	0.55		92.07	0.93	
Personnes vivant dans les ménages des enseignants (âgées de moins de 14 ans)	3.18	2.98	-0.19		2.91	-0.26	
Personnes vivant dans les ménages des enseignants (âgées de plus de 60 ans)	0.17	0.18	0.01		0.19	0.02	
Nombre de personnes vivant dans le ménage	6.16	6.30	0.13		6.31	0.15	
Âge en années	34.11	36.22	2.10	***	36.54	2.43	***

Niveau d'études de la mère (en années)	3.26	2.96	-0.30		2.89	-0.37	
Niveau d'études du père (en années)	6.50	5.65	-0.84		5.56	-0.94	
% d'enseignants bénéficiant d'un contrat favorable	31.01	40.67	9.66	**	40.23	9.21	**
% d'enseignants ayant une activité secondaire	4.43	6.97	2.54		6.23	1.80	
Chambres dans le ménage de l'enseignant	3.31	3.26	-0.05		3.22	-0.09	
% d'enseignants ayant une limitation fonctionnelle	1.90	3.60	1.70		3.40	1.50	
Nombre d'années d'études	9.97	10.55	0.58	**	10.62	0.65	***
Salaire mensuel (US\$)	162.55	175.33	12.78	*	175.55	13.00	*
Score de stress post-traumatique de l'enseignant	23.72	24.25	0.53		23.95	0.24	
Moyens d'information et de communication (max. 5)	3.25	3.33	0.08		3.37	0.12	
Transports et actifs agricoles (max. 5)	2.03	2.14	0.11		2.14	0.11	
Biens durables du ménage (max. 5)	3.96	4.04	0.09		4.07	0.12	

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Les astérisques indiquent les niveaux de signification pour le test t de l'égalité des moyennes : Les astérisques présentent les niveaux de signification pour le test t de l'égalité des moyennes. Si une valeur p est inférieure à 0,10, elle est signalée par une étoile (*). Si une valeur p est inférieure à 0,05, elle est signalée par 2 étoiles (**). Si une valeur p est inférieure à 0,01, elle est signalée par trois étoiles (***).

En RDC : présent dans les enquêtes de base et de fin de projet : 614 enseignants ; présents dans l'enquête de référence et l'enquête intermédiaire : 621 ; présents uniquement dans l'enquête de référence : 102. Au Niger : présents dans les enquêtes de référence et d'évaluation : 353 enseignants ; présents dans l'enquête de référence et l'enquête intermédiaire : 445 ; seulement présents dans l'enquête de référence : 157. Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été abandonnées. Moyens d'information et de communication : électricité, téléphone, radio, télévision et téléphone portable. Biens liés au transport et à l'agriculture : table, chaise, banc/tabouret, réfrigérateur et lit. Biens durables du ménage : bicyclette, charrette à traction animale, voiture/camion, moto/scooter et pompe à eau. Le nombre d'animaux d'élevage possédés est la somme des vaches, ânes/chevaux, moutons, porcs, volailles/oiseaux et lapins. Les groupes ethniques les moins répandus sont ceux autres que Babembe, Bafuliro, Bashi et Bavira en RDC, et autres que Hausa au Niger. En RDC, nous classons les enseignants mécanisés et payés comme ayant des contrats d'enseignement favorables, et les enseignants *non payés, nouvelles unités, omis*, volontaires ou stagiaires

comme ayant des contrats défavorables.

Au Niger, nous classons les enseignants ayant un statut de fonctionnaire dans la catégorie des contrats d'enseignement favorables, et les enseignants ayant un contrat temporaire à temps plein ou à temps partiel dans la catégorie des contrats défavorables.

Dans cette section, nous avons brièvement esquissé le contexte dans lequel les étudiants et les enseignants ont essayé d'apprendre et d'enseigner au cours des trois dernières années. Au cours de nos études, ils ont souvent été confrontés à des défis incroyables allant de la violence généralisée aux catastrophes naturelles et aux troubles sociaux. En RDC, cette période a également été marquée par la mise en œuvre d'une nouvelle politique d'éducation gratuite qui a entraîné une augmentation de la population étudiante et une amélioration du ratio filles/garçons, mais aussi des difficultés importantes pour les enseignants. Dans l'ensemble, cependant, les disparités entre les sexes demeurent à long terme au fil des années. Enfin, nous avons établi un lien entre le taux d'attrition élevé de notre étude longitudinale et les contextes difficiles du Niger et de la RDC, indiquant le rôle clé joué par les facteurs socio-économiques qui diminuent la résilience aux nombreux chocs que nous avons documentés sur les raisons de la disparition de certains élèves et enseignants. Il ne fait aucun doute que ce contexte général affecte négativement l'apprentissage réflexif en classe et la capacité des enseignants à faire leur travail et à assister aux TLC, qui étaient au cœur de l'approche de BRiCE par le biais des interventions DPE et ILET.

4. Bien-être des enseignants et qualité de l'enseignement en RDC et au Niger

Dans cette section, nous examinons deux des concepts centraux mobilisés dans le projet de recherche: le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement. À l'aide des données qualitatives et quantitatives recueillies au cours des phases de recherche initiale, intermédiaire et finale, nous tentons d'analyser la manière dont le bien-être et la qualité des enseignants sont perçus et évoluent au fil du temps. Nous commençons par le bien-être des enseignants avant d'aborder la qualité de l'enseignement. À la fin de la section, nous explorons l'enchevêtrement du genre, du bien-être et de la qualité de l'enseignement.

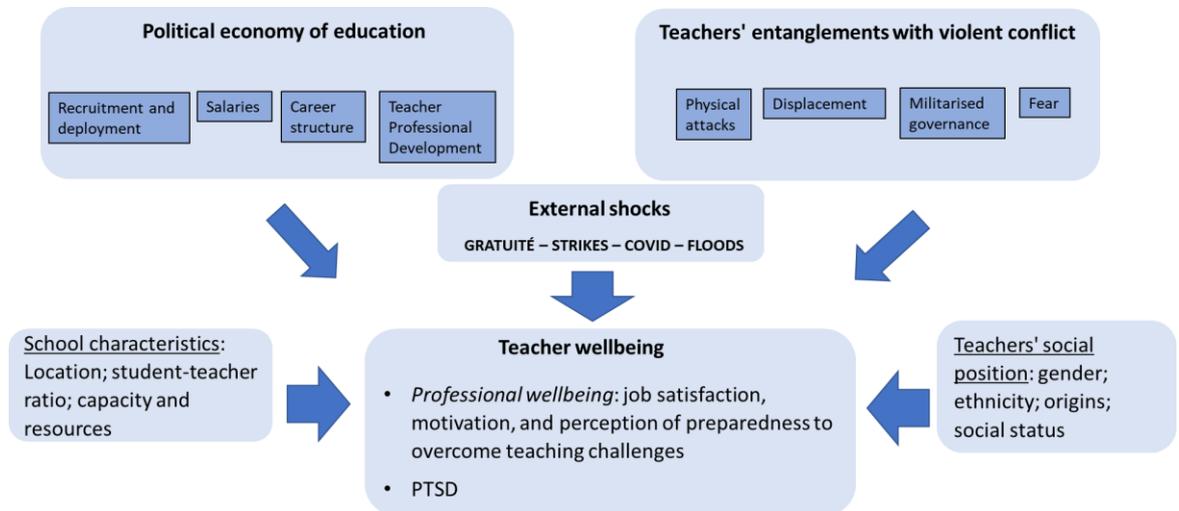
4.1 Bien-être des enseignants

Les définitions du bien-être des enseignants soulignent régulièrement le caractère multidimensionnel du bien-être, qui englobe un large éventail d'aspects de la vie professionnelle, sociale et personnelle des enseignants, eux-mêmes influencés par un large éventail de facteurs structurels et immédiats (Viac et Fraser 2020 ; Brandt et Lopes Cardozo 2022). Les chercheurs et les praticiens ont souligné la sensibilité culturelle de la notion de bien-être, ainsi que le fait que les conceptions dominantes du bien-être reposent sur des épistémologies centrées sur l'Occident et peuvent donc avoir une pertinence limitée dans des contextes non occidentaux.

Compte tenu de ces considérations, nous avons adopté une double approche pour mesurer et comprendre le bien-être. D'une part, l'analyse quantitative s'est appuyée sur des méthodes de mesure du bien-être relativement standard et largement utilisées. D'autre part, l'analyse qualitative a suivi une approche inductive fondée sur un examen approfondi de la littérature, qui nous a amenés à prêter attention aux facteurs liés à l'économie politique et aux conflits.

Notre analyse empirique, qui a laissé les données parler d'elles-mêmes en termes de thèmes à privilégier, nous a conduits à affiner notre conceptualisation du bien-être des enseignants dans les écoles BRiCE du Niger et de la RDC. Cette conceptualisation est résumée dans la figure 4.1. Le cadre n'est pas abstrait ou théorique, mais un cadre appliqué et spécifique au contexte ; il repose sur l'idée que le bien-être a des dimensions professionnelles et de santé mentale, qui sont liées mais pas identiques.

Figure 4.1 Conceptualisation du bien-être des enseignants



Source : Les auteurs eux-mêmes.

Les facteurs contextuels clés qui comptent sont liés aux caractéristiques des écoles et aux conflits violents vécus localement, mais aussi à des caractéristiques macroéconomiques telles que les avantages offerts aux enseignants par l'économie politique de l'éducation (rémunération, progression, etc.) et les dynamiques sociales indépendantes de la profession, telles que le genre et l'appartenance ethnique.

Suivant la distinction sociologique entre la "structure" sur laquelle les individus n'ont généralement presque aucune influence et leur "agentivité" - leur capacité à façonner leur propre vie - notre cadre penche clairement du côté de la description des structures. Ce sont les éléments qui sont ressortis des entretiens ; mais, bien sûr, nous ne suggérons pas que les enseignants n'ont aucune influence sur leur bien-être. Cette section doit être lue en parallèle avec la section 8, dans laquelle nous explorons les connaissances des enseignants développées dans des contextes de crise, qui sont fondamentalement liées à l'action.

4.1.1 Décrire le bien-être des enseignants

Composante quantitative

Dans le volet quantitatif de l'étude, nous nous concentrons sur (1) le bien-être professionnel et (2) les traumatismes.

En ce qui concerne le bien-être professionnel, nous nous concentrons sur trois composantes couramment mesurées du bien-être professionnel des enseignants : la satisfaction au travail, la motivation et la perception de la capacité à surmonter les défis de l'enseignement (Bennell et Akyeampong

2007 ; Wolf *et al.* 2015 ; Acton et Glasgow 2015 ; Falk *et al.* 2019 ; Viac et Fraser 2020). La perception de la capacité à surmonter les difficultés d'enseignement (ci-après dénommée "difficultés d'enseignement") combine deux questions : (1) les enseignants perçoivent-ils qu'une difficulté spécifique affecte leur travail ;¹⁷ et (2) ont-ils le sentiment d'avoir été capables de gérer cette difficulté. Il s'agit donc d'une mesure de la prévalence de défis spécifiques et d'une mesure de la perception de l'auto-efficacité des enseignants face à ces défis. Plusieurs des questions utilisées pour mesurer ces trois composantes permettent également de détecter des niveaux de stress au travail. De plus, suite à des discussions avec des enseignants ainsi que des psychologues, nous avons ajouté des mesures de stress extrême et d'épuisement professionnel à l'enquête endline , et adapté leur adaptation aux contextes culturels du Niger et de la RDC.

En outre, nous avons cherché à mesurer la prévalence des traumatismes chez les enseignants. Malgré des définitions médicales précises, les notions de traumatisme et de santé mentale sont sujettes à de grandes variations d'interprétation et de sensibilité culturelle (Ventevogel *et al.* 2013). C'est pourquoi nous avons décidé d'utiliser à la fois un outil "médical" standard, la liste TSPT,¹⁸ et un large éventail d'indicateurs reflétant le cadre conceptuel local que nous avons décrit précédemment, qui vont de la position socio-économique au salaire, au statut de l'emploi et à la sécurité de l'emploi, au ratio enseignant-élèves et à l'exposition à la violence. La liste de contrôle du TSPT que nous avons utilisée a été élaborée par Weathers *et al.* (1993) et a été fréquemment appliquée dans des contextes touchés par des conflits (Ibrahim *et al.* 2018). Il est important de garder à l'esprit qu'une telle liste de contrôle donne une idée très approximative de la situation. Elle ne peut pas, et n'est pas censée, fournir une évaluation complète du traumatisme, qui nécessiterait une observation clinique par des psychiatres qualifiés. Les statistiques détaillées sur les scores de TSPT des enseignants figurent à l'annexe 3, figure A3.5.

17 Ces défis sont les suivants (1) les étudiants ayant des besoins particuliers (par ex. audition, vision, troubles de la parole, handicaps physiques) ; (2) élèves ayant d'autres difficultés d'apprentissage, comme en témoignent les mauvaises notes obtenues aux tests et aux devoirs ; (3) élèves n'ayant pas les connaissances ou les compétences requises ; (4) trop d'élèves dans la classe pour un seul enseignant ; (5) enfants de différentes classes dans la classe ; (6) enfants perturbateurs dans la classe ; (7) enfants peu intéressés dans la classe ; (8) assiduité irrégulière des élèves ; (9) autres enseignants ; (6) des enfants perturbateurs dans la classe ; (7) des enfants peu intéressés dans la classe ; (8) l'assiduité irrégulière des élèves ; (9) d'autres enseignants souvent absents ; (10) des problèmes avec les parents des élèves ; (11) des parents qui n'ont pas les moyens d'acheter le matériel nécessaire ; et (12) des élèves qui ont des difficultés à comprendre la langue d'enseignement.

18 La liste de contrôle du SSPT est notée sur un total de 68 et comprend 17 questions qui correspondent aux critères diagnostiques B (symptômes de reviviscence), C (symptômes d'évitement) et D (symptômes d'hyperexcitation et de réactivité) tels que définis dans la quatrième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV). Pour ces 17 questions, les personnes interrogées répondent sur une échelle de 0 à 4 : "pas du tout", "un peu", "modérément", "tout à fait" et "extrêmement". La somme des scores obtenus pour les 17 questions donne une indication du niveau de traumatisme subi par l'individu à la suite de violences et de chocs. Plus le score est élevé, plus les symptômes de traumatisme sont graves (pour plus de détails, voir la section 4.7 du rapport de base et **la liste de contrôle du National Center for PTSD pour le DSM-5 (PCL-5)**).

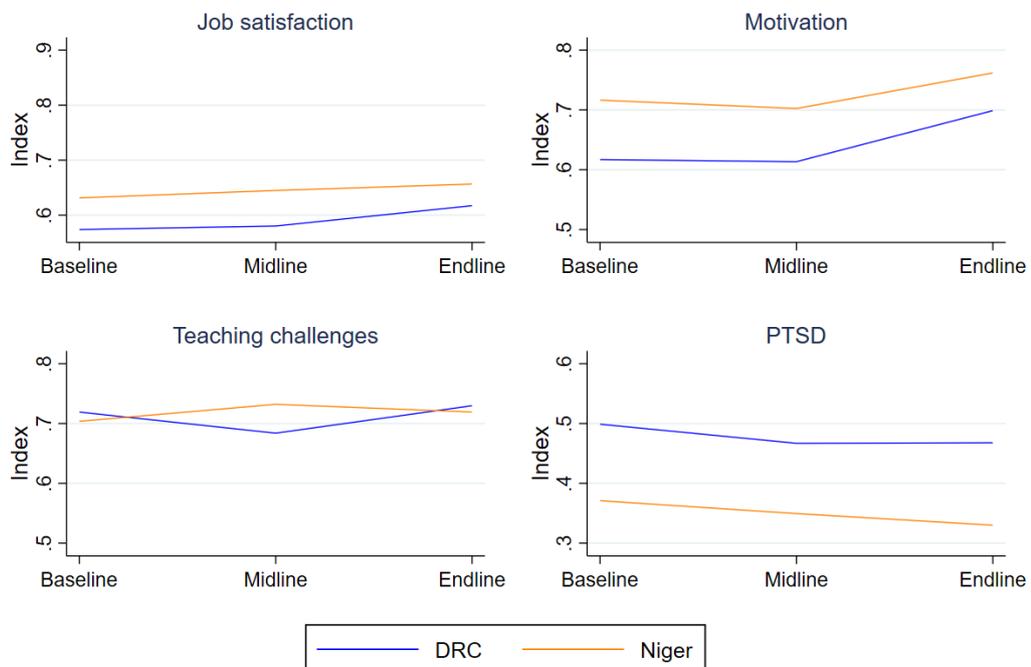
Composante qualitative

L'étude qualitative s'est inspirée de travaux antérieurs sur le bien-être des enseignants dans les zones touchées par un conflit/des crises socioéconomiques prolongées (par exemple Brandt et Lopes Cardozo 2022 ; Falk *et al.* 2019) et a appliqué une approche inductive pour élargir la compréhension des facteurs qui affectent le bien-être des enseignants.

4.1.2 Aperçu du bien-être des enseignants en RDC et au Niger

La figure 4.2 représente le score moyen de chacun des trois indices de bien-être professionnel des enseignants (satisfaction au travail, motivation et perception de la gérabilité des défis pédagogiques) au niveau de référence, à mi-parcours et à la fin du projet dans les écoles BRiCE de la RDC et du Niger.¹⁹ Les indices de satisfaction au travail et de motivation sont restés relativement constants au cours des trois périodes, avec une légère augmentation de la satisfaction au travail à la fin du projet et une augmentation plus prononcée de la motivation à la fin du projet.

Figure 4.2 Evolution du bien-être des enseignants dans le temps en RDC et au Niger



¹⁹ La ventilation détaillée de chaque indice et des éléments correspondants est présentée à l'annexe 3. Par exemple, l'indice de satisfaction professionnelle rééchélonné peut prendre des valeurs comprises entre 0 et 1, une valeur de 0,6 indiquant que l'enseignant est satisfait de 60 % des éléments de cet indice (ou qu'il a répondu "oui" à 4 affirmations sur 7).

Source : base des données de l'enquête.

Note : Ce chiffre est basé sur tous les enseignants interrogés lors de l'enquête de base (752 en RDC et 603 au Niger), de l'enquête intermédiaire (727 et 587) et de l'enquête finale (704 et 609).

L'indice des défis de l'enseignement montre une baisse à mi-parcours en RDC, qui avait déjà été détectée et rapportée dans notre analyse à mi-parcours (Rapport à mi-parcours : 30). Une ventilation des indicateurs pour cet indice montre que cette baisse est due à une diminution du pourcentage d'enseignants déclarant qu'ils se sentent capables de gérer des salles de classe plus grandes : de 84% des enseignants au niveau de référence à 56% à mi-parcours, et 70% à la fin de l'enquête. Ceci est évidemment dû à la politique de Gratuité, qui a considérablement augmenté le nombre d'élèves et créé des défis importants pour les enseignants.

De même, le pourcentage d'enseignants déclarant qu'ils se sentent capables de gérer des enfants de différentes classes dans la salle de classe est passé de 82 % au départ à 73 % à mi-parcours et à 78 % à la fin de l'étude. La perception de la capacité à gérer les difficultés d'enseignement semble toutefois se redresser à la fin du projet. Bien que cela puisse être dû à l'introduction par Save the Children d'un module intitulé "Gestion des grandes classes" dans le cadre du DPE en RDC, nous ne pouvons l'affirmer avec certitude, car ce module ne faisait pas partie de la stratégie de randomisation initiale et le calendrier de mise en œuvre du DPE ne nous a pas permis d'évaluer ce module à l'aide de notre méthodologie.²⁰ Le rétablissement pourrait être dû au fait que les enseignants et les écoles se sont progressivement adaptés à la nouvelle réalité, et que le module DPE a pu jouer un rôle important à cet égard. Nous analysons ces effets de la politique de Gratuité en détail dans un article séparé sur la question (Falisse *et al.* 2022).

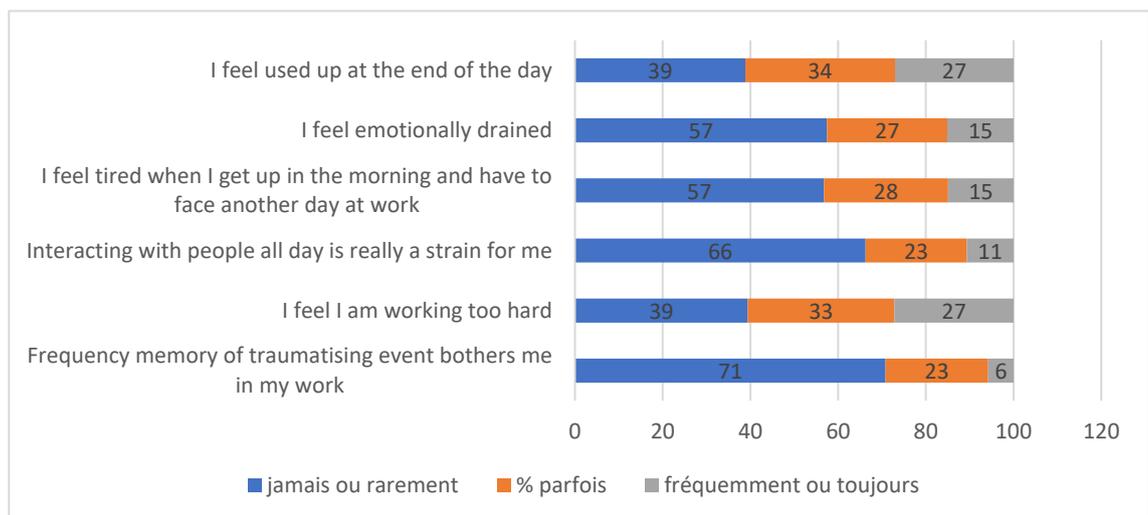
Au Niger, le niveau de l'indice des défis pédagogiques a augmenté à mi-parcours. En examinant les indicateurs qui composent cet indice, nous constatons des améliorations dans la plupart de ces indicateurs à mi-parcours par rapport à la base de référence. Notamment, nous constatons une augmentation du pourcentage d'enseignants qui se sentent soutenus pour gérer les enfants non intéressés (75 % au niveau de référence et 86 % à mi-parcours). De même, un pourcentage plus élevé d'enseignants se sentent capables de gérer des classes à effectifs élevés (72 % au niveau de référence et 78 % à mi-parcours). Cependant, nous remarquons une légère baisse de l'indice à la fin de l'enquête par rapport à la mi-parcours. La section 7 reviendra sur l'influence potentielle des interventions DPE et ILET sur les indicateurs.

20 Si la mise en œuvre du module DPE sur la gestion des classes nombreuses avait suivi la répartition et le calendrier de mise en œuvre de la Cohorte 2-Cohorte 3, il aurait été possible de l'ajouter rétroactivement à l'évaluation. Cependant, étant donné l'urgence de la question, le module a été mis en œuvre dans toutes les écoles BRICE d'une manière qui ne nous permet pas de l'inclure dans cette évaluation.

Pour l'indice TSPT, le niveau est plus élevé en RDC qu'au Niger, ce qui s'explique par la plus grande prévalence d'événements violents dans le Sud-Kivu. Dans les deux pays, peu de choses changent dans le temps, ce qui n'est pas surprenant étant donné le contexte que nous avons décrit dans la section 3. Une ventilation de l'évolution des composantes de ces différents indices est disponible en Annexe 3.

Les figures 4.3 et 4.4 montrent les pourcentages d'enseignants exprimant des états de détresse émotionnelle selon trois niveaux de fréquence (jamais ou quelques fois par an équivalent à "jamais ou rarement" dans les graphiques ci-dessous ; quelques fois par mois équivalent à "parfois" ; et quelques fois par semaine ou toujours équivalent à "fréquemment ou toujours"). Pour tous ces sentiments, tant au Niger qu'en RDC, plus de 10 % des enseignants les ont éprouvés quelques fois par semaine ou toujours. Il est intéressant de noter que, bien que les fermetures d'écoles soient plus longues en RDC et que les écoles de la RDC soient déstabilisées par la politique de Gratuité, nous trouvons des niveaux comparables de détresse émotionnelle dans les deux pays. La majorité des enseignants se sentent "éprouvés à la fin de la journée" et ont l'impression de travailler trop dur au moins quelques fois par mois.²¹

Figure 4.3 Détresse émotionnelle des enseignants en RDC

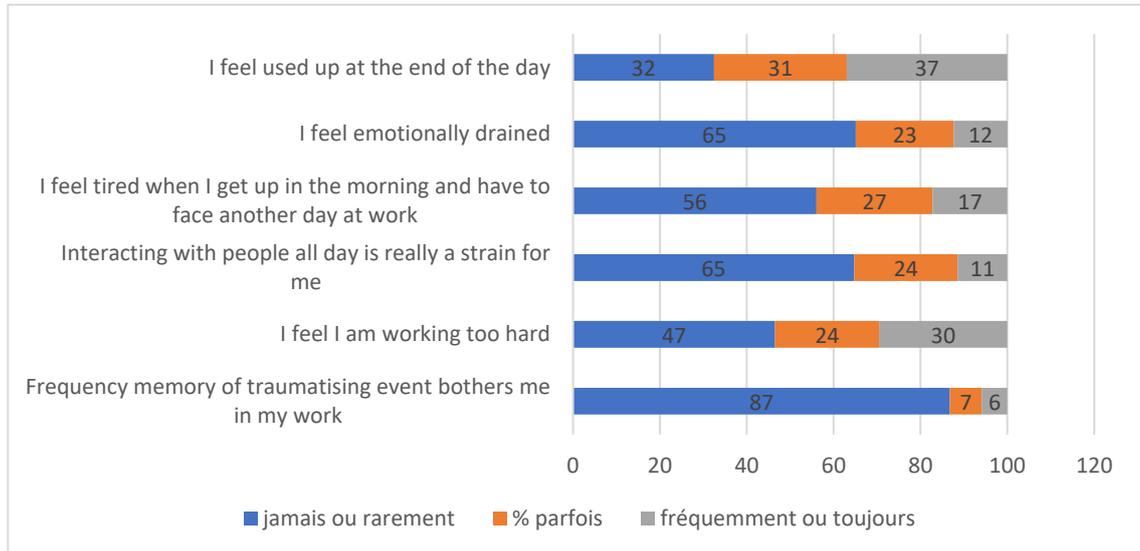


Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Le chiffre est basé sur les 703 enseignants interrogés en 2021 : Le chiffre est basé sur les 703 enseignants interrogés en 2021. Un enseignant n'a pas répondu à ces questions. Rarement " correspond à quelques fois par an, " parfois " à quelques fois par mois et " fréquemment " à quelques fois par semaine. La dernière ligne est basée sur les enseignants qui ont déclaré avoir été confrontés à des événements traumatisants qui continuent à les préoccuper et à les perturber dans leur travail (312 enseignants = 45 %).

21 En RDC, les deux modules supplémentaires que Save the Children a ajoutés aux modules de gestion des classes nombreuses et de DPE de Covid-19 contenaient des stratégies de relaxation permettant aux enseignants de gérer leur stress.

Figure 4.4 Détresse émotionnelle des enseignants au Niger



Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Ce chiffre est basé sur les 576 enseignants interrogés en 2021 ; 33 enseignants n'ont pas répondu à ces questions. Rarement " correspond à quelques fois par an, " parfois " à quelques fois par mois et " fréquemment " à quelques fois par semaine. La dernière ligne est basée sur les enseignants qui ont déclaré avoir été confrontés à des événements traumatisants qui continuent à les préoccuper et à les perturber dans leur travail (68 enseignants = 11 %).

4.2 Qualité de l'enseignement

Définir la qualité de l'enseignement peut s'avérer difficile, ne serait-ce que parce que cela implique nécessairement de proposer une définition de ce que sont l'enseignement et l'éducation. Comme indiqué dans le rapport Midline, les conceptions standard de la qualité de l'enseignement peuvent être problématiques dans la mesure où elles reposent sur des conceptions de l'éducation centrées sur l'Occident. Par conséquent, les évaluations standard de la qualité ne sont pas toujours transférables dans des contextes culturels différents (Jang, Cho et Wiens 2019). Dans cette section, cependant, nous nous en tenons à un ensemble de mesures qui correspondent aux interventions de la DPE. Nous reviendrons sur la question conceptuelle de la définition de la qualité de l'enseignement dans la conclusion de ce rapport, à la section 9.

4.2.1 Décrire la qualité de l'enseignement

Le volet quantitatif de l'étude BRiCE mesure la qualité de l'enseignement par le biais d'une série de questions sur les pratiques déclarées par les enseignants, qui ont été posées dans le cadre de l'enquête sur les enseignants, avec des mesures supplémentaires insérées dans les enquêtes sur les ménages et les enfants. Les mesures ont été conçues pour correspondre aux compétences et aux activités des différents modules du DPE et ont été discutées avec l'équipe

BRiCE de Save the Children. Elles comprennent sept indices de qualité de l'enseignement, dont la plupart correspondent à une compétence du cadre de compétences des enseignants de BRiCE (voir annexe A.3) :

- Interactions des enseignants avec d'autres enseignants ;
- Enseignement (compétences 1 à 9) ;
- Fournir un retour d'information aux étudiants ;
- Utilisation de pratiques d'alphabétisation de haute qualité en classe (compétences 1 à 9) ;
- Utilisation de punitions physiques (compétence numéro 11) ;
- Éducation sensible aux conflits (compétences 16 à 18) ;
- Attitudes impartiales en matière de genre (compétences numéro 13-15).

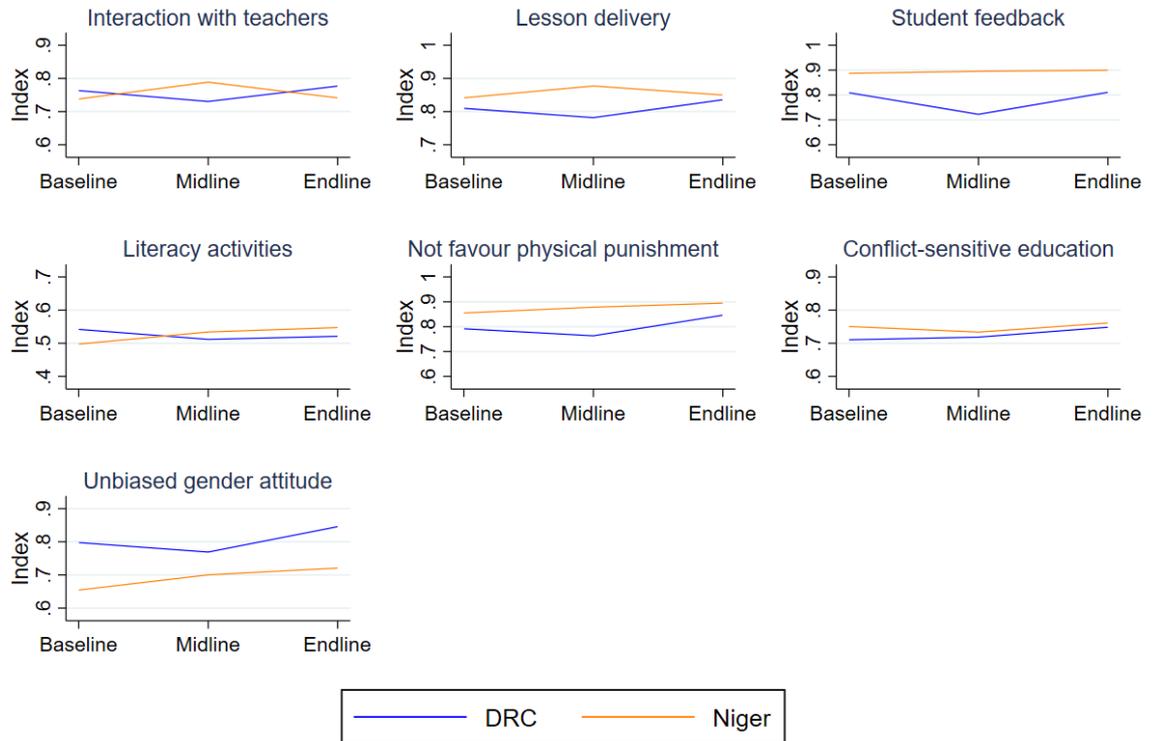
Des mesures similaires ont été utilisées dans d'autres études pour mesurer la qualité de l'enseignement, mais elles reposaient généralement sur des observations en classe par des tiers formés, ou sur des observations vidéo codées par des pédagogues formés (par exemple, l'outil CLASS d'Araujo *et al.* 2016 ; l'outil TEACH de Molina *et al.* 2018 ; l'outil TIPPS de Wolf *et al.* 2018). En revanche, la présente étude s'appuie sur des mesures autodéclarées par les enseignants. Cela présente des limites, notamment en ce qui concerne le biais de désirabilité sociale. Des études ont toutefois montré que ce biais est limité lorsque les personnes sont interrogées sur des pratiques spécifiques et brèves (Koziol Jr. et Burns 1986) comme c'est le cas dans cette enquête.

4.2.2 Aperçu de la qualité de l'enseignement en RDC et au Niger

La figure 4.5 présente le score moyen pour chacun des sept indices de qualité de l'enseignement au niveau de base, à mi-parcours et à la fin de l'étude pour le Niger et la RDC.²² Par exemple, l'indice rééchelonné d'interaction avec les enseignants peut prendre des valeurs comprises entre 0 et 1, où une valeur de 0,5 indiquerait que l'enseignant a mené 50 % des activités enregistrées dans le cadre de cet indice (ou a répondu "Oui" à deux des quatre énoncés).

22 La ventilation détaillée de chaque indice et des postes correspondants est présentée à l'annexe 5, tableau A5.4.

Figure 4.5 Evolution de la qualité de l'enseignement dans le temps en RDC et au Niger



Source : des données de l'enquête.

Note : Ce chiffre est basé sur tous les enseignants interrogés à la fois lors de l'enquête de base (752 en RDC et 603 au Niger), de l'enquête intermédiaire (727 en RDC et 587 au Niger) et de l'enquête finale (704 en RDC et 609 au Niger).

Pour tous les indices de qualité de l'enseignement, à l'exception de l'offre d'une éducation sensible aux conflits, une baisse peut être observée à mi-parcours en RDC, avec une "reprise" lors de la collecte des données à la fin de l'enquête. Cette diminution entre la ligne de base et la ligne médiane a été rapportée dans le rapport de ligne médiane et est également susceptible d'être due à l'effet combiné de la politique de *Gratuité* et de la forte augmentation du nombre d'étudiants, ainsi qu'aux effets des fermetures d'écoles résultant de Covid-19.

Tous les indices augmentent dans l'enquête finale et la plupart d'entre eux sont plus élevés que dans l'enquête de référence, à l'exception de l'alphabétisation. Les augmentations les plus importantes concernent le fait de ne pas favoriser les châtiments physiques (augmentation de 5 %), l'éducation sensible aux conflits (augmentation de 4 %) et l'attitude impartiale à l'égard du genre (5 %). Comme nous l'avons vu, l'augmentation du nombre d'élèves et les effets de la fermeture des écoles ont eu pour conséquence que les enseignants ont été confrontés à des conditions de travail plus difficiles à la fin du projet qu'au début. Notamment, pour l'indice non biaisé d'attitude vis-à-vis du genre, le

pourcentage d'enseignants en désaccord avec l'affirmation selon laquelle "le rôle le plus important de la femme est de s'occuper de son foyer" était 17 % plus élevé à la fin du projet par rapport au pourcentage d'enseignants au moment de l'enquête de référence.

Au Niger, nous constatons une augmentation à mi-parcours pour tous les indices, à l'exception de l'offre d'une éducation sensible aux conflits. Pour l'interaction avec les enseignants, l'enseignement et l'éducation sensible aux conflits, nous remarquons un léger déclin à la fin de l'étude. Cependant, tous les indices sont plus élevés à la ligne d'arrivée par rapport à la ligne de base. Les autres indices continuent d'augmenter à la ligne d'arrivée, mais à un rythme plus lent qu'entre la ligne de base et la ligne médiane. Dans la section 7, nous examinons si ces effets peuvent être dus aux interventions DPE et ILET du projet BRiCE.

Une ventilation par sexe, non présentée ici, montre que le pourcentage de changement de ces indices entre la ligne de base et la ligne d'arrivée est similaire pour les enseignants masculins et féminins dans les deux pays, à l'exception de l'alphabétisation. En RDC, l'indice d'alphabétisation a augmenté de 1 % pour les femmes et a diminué de 16 % pour les hommes. Au Niger, l'indice d'alphabétisation a augmenté de 5 % pour les femmes et de 11 % pour les hommes. Les statistiques descriptives des indices de qualité de l'enseignement figurent à l'annexe 3.

Les tableaux 4.1 (RDC) et 4.2 (Niger) fournissent des informations supplémentaires sur l'évolution des activités des enseignants dans et hors de la salle de classe au cours de la période du projet, sur la base de l'enquête auprès des enseignants. Les enseignants des deux pays ont indiqué qu'ils préparaient les cours et corrigeaient les travaux des élèves pendant un nombre d'heures similaire, mais les enseignants nigériens avaient en moyenne une heure d'enseignement de plus par jour.

Dans les deux pays, le temps moyen consacré à l'enseignement et à la préparation des cours avant la classe n'a pas beaucoup varié dans le temps. Cependant, en RDC, l'engagement avec les parents ou les tuteurs et les élèves en dehors de la salle de classe a considérablement diminué. Le nombre moyen d'heures consacrées à la communication avec les parents ou les tuteurs est passé de 3,46 heures au départ à 1,84 heure à mi-parcours, puis à 1,54 heure à la fin de l'étude. Au moment de l'enquête de mi-parcours, la politique de gratuité était en place et les enseignants ne recevaient donc plus un pourcentage significatif de leur salaire de la part des parents. Les enseignants étaient donc moins incités à s'engager avec les parents en dehors de la salle de classe. En outre, la collecte de données à mi-parcours a eu lieu peu après la fin de la pandémie de Covid-19. Il est possible que les enseignants aient été plus réticents à interagir en dehors de la classe dans le contexte de la pandémie de Covid-19.

De même, le temps consacré à l'aide gratuite au rattrapage des élèves en dehors de la classe a diminué, passant de 0,60 heure au départ à 0,30 heure à l'arrivée. Au Niger, le nombre moyen d'heures par semaine consacrées à ces aspects a également diminué de manière significative. Le temps moyen consacré à l'aide gratuite au rattrapage des élèves en dehors des cours a diminué de moitié, passant de 0,47 heure par semaine au départ à 0,21 heure par semaine à l'arrivée. Nous constatons une diminution similaire pour les cours particuliers payants. Le nombre d'heures hebdomadaires consacrées à la communication avec les parents ou les tuteurs au Niger a également diminué selon les enseignants interrogés, passant de 0,76 heure par semaine au départ à 0,70 heure par semaine à l'arrivée. Le temps consacré aux cours de rattrapage gratuits et aux cours particuliers payants était similaire dans les deux pays. Cependant, même après l'introduction de la politique de gratuité, les enseignants de la RDC ont déclaré consacrer beaucoup plus de temps à la communication avec les parents et les tuteurs (en moyenne 1,54 heure par semaine) que les enseignants du Niger (0,70 heure).

Tableau 4.1 Activités des enseignants dans et hors de la salle de classe en RDC

	Échantillon complet		
	Base de référence	Ligne médiane	Ligne d'arrivée
Nombre moyen d'heures passées par jour :			
L'enseignement	4.91	5.08	5.21
Préparer les cours avant la classe	2.06	1.83	1.78
Corriger le travail des élèves		0.95	0.77
Nombre moyen d'heures par semaine :			
Fournir des cours de rattrapage gratuits aux étudiants en dehors des heures de cours	0.60	0.50	0.30
Donner des cours particuliers payants	0.15	0.23	0.16
Communiquer avec les parents ou les tuteurs	3.46	1.84	1.54

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées. Le nombre d'enseignants était de 752 lors de l'enquête de référence, de 727 lors de l'enquête intermédiaire et de 704 lors de l'enquête finale. La variable "Nombre d'heures par jour consacrées à la correction des travaux des élèves" n'a pas été collectée dans l'enquête de référence.

Tableau 4.2 Activités des enseignants dans et hors de la salle de classe au Niger

	Échantillon complet		
	Base de référence	Ligne médiane	Ligne d'arrivée
Nombre moyen d'heures passées par jour :			
L'enseignement	6.11	6.04	6.09
Préparer les cours avant la classe	1.99	1.95	2.19
Corriger le travail des élèves	1.25	1.22	0.95
Nombre moyen d'heures par semaine :			
Fournir des cours de rattrapage gratuits aux étudiants en dehors des heures de cours	0.47	0.42	0.21
Donner des cours particuliers payants	0.19	0.20	0.08
Communiquer avec les parents ou les tuteurs	0.76	1.79	0.70

Source: Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

4.3 Genre, bien-être et qualité de l'enseignement

4.3.1 Synthèse des résultats de la ligne médiane

Tout au long de l'étude BRiCE, nous avons accordé une attention particulière au genre et à son rôle dans le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement. Comme indiqué dans le rapport de mi-parcours et dans la section 3.1.5 de ce rapport, le Niger et la RDC ont des profils significativement différents en termes de composition par genre de leurs corps enseignants respectifs. Alors que dans les écoles BRiCE du Niger, il y a une grande majorité d'enseignantes, les enseignants masculins forment la majorité du corps enseignant dans les écoles BRiCE de la RDC. La forte proportion d'enseignantes au Niger, et le fait que le genre ait été mentionné à plusieurs reprises comme un facteur important du bien-être des enseignants lors des entretiens au Niger, nous ont amenés à analyser le rôle du genre dans le Rapport Midline, avec un accent particulier sur le Niger (Rapport Midline, section 5.3).

Nous avons montré que la "féminisation" de la profession d'enseignant au Niger était étroitement liée à la précarisation croissante, avec des salaires plus bas et peu de perspectives de progression de carrière qui éloignent les hommes de la profession. Nous avons également montré que la profession d'enseignant représentait un lieu d'émancipation professionnelle et économique pour les femmes au Niger, mais que les enseignantes étaient confrontées à de graves

restrictions professionnelles et sociales liées à leur sexe dans le secteur de l'éducation. Dans le présent rapport, nous revenons sur certains de ces aspects et présentons des données supplémentaires issues de l'enquête finale. Nous ajoutons également une brève analyse qualitative du genre dans le secteur de l'éducation au Congo.

4.3.2 Nouveaux résultats de l'étude finale

La collecte de données de fin de projet présente une image similaire des différences entre les sexes dans le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement par rapport à la collecte de données de mi-parcours en RDC et au Niger. Comme dans l'étude à mi-parcours (Rapport à mi-parcours, section 3.3), il n'y a que de légères différences entre les enseignants masculins et féminins en ce qui concerne les indicateurs de bien-être, comme le montre la figure 4.6. En RDC, les niveaux de l'indice de satisfaction professionnelle sont similaires pour les deux sexes. Les enseignants masculins signalent des niveaux légèrement plus élevés de soutien pour les défis pédagogiques (différence non statistiquement significative) et les enseignantes signalent des niveaux plus élevés de motivation que les enseignants masculins (différence statistiquement significative); tandis qu'au Niger, les enseignantes ont des niveaux plus élevés que les enseignants masculins dans ces trois indices, mais ces différences ne sont pas statistiquement significatives.

Figure 4.6 Bien-être des enseignants et sexe

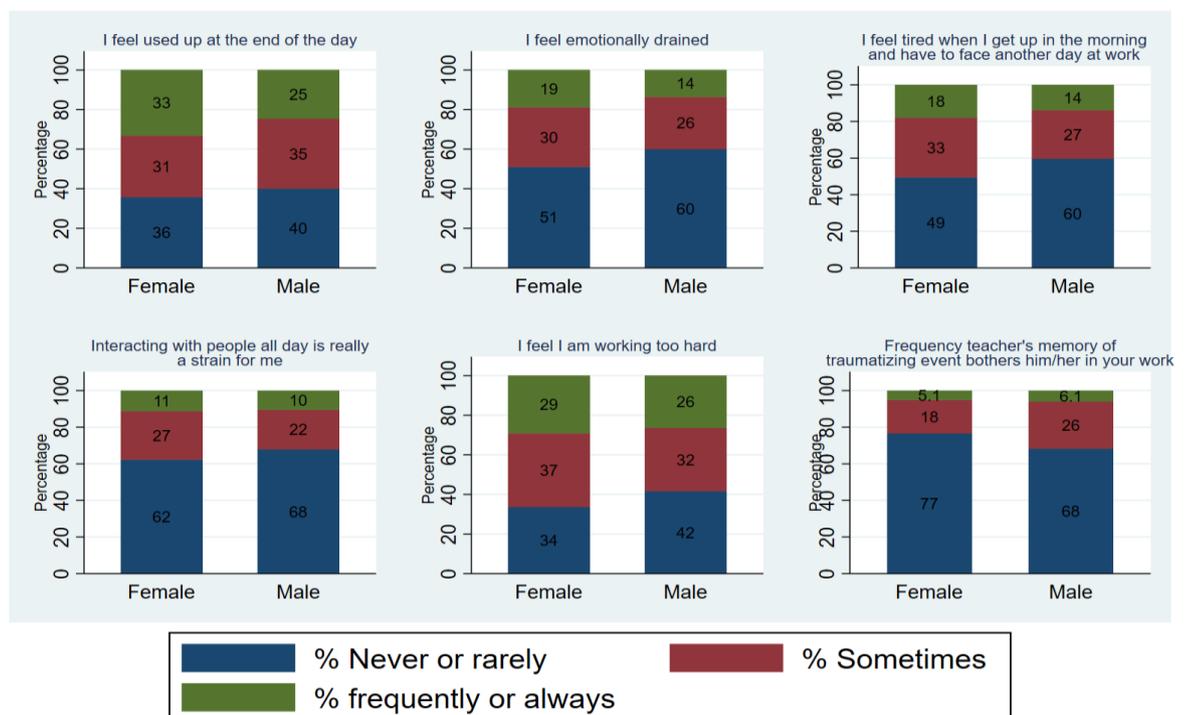


Source : Auteur, sur la base des données de l'enquête.

Note : Ce chiffre est basé sur tous les enseignants interrogés à la fin de l'enquête (704 en RDC et 609 au Niger). La figure présente les résultats moyens ; les lignes rouges indiquent l'intervalle de confiance de 95 %.

Si l'on considère les indicateurs de détresse, le tableau est légèrement différent : en RDC, les enseignantes signalent en moyenne des niveaux plus élevés de symptômes de TSPT que les enseignants, mais cette différence n'est pas statistiquement significative (à un niveau de signification de 5 %), comme le montre la figure 4.7. Cependant, un pourcentage plus élevé d'enseignants nigériens que d'enseignantes déclarent souffrir fréquemment ou toujours de détresse émotionnelle, comme le montrent les indicateurs de la figure 4.8 (à l'exception de "Interagir avec des gens toute la journée est vraiment une contrainte pour moi"). En RDC, c'est l'inverse, un pourcentage plus élevé d'enseignantes ont déclaré ressentir ces signes de détresse émotionnelle fréquemment ou toujours, et plus que les hommes (à l'exception de "Le souvenir d'un événement traumatisant dérange fréquemment l'enseignant dans son travail").

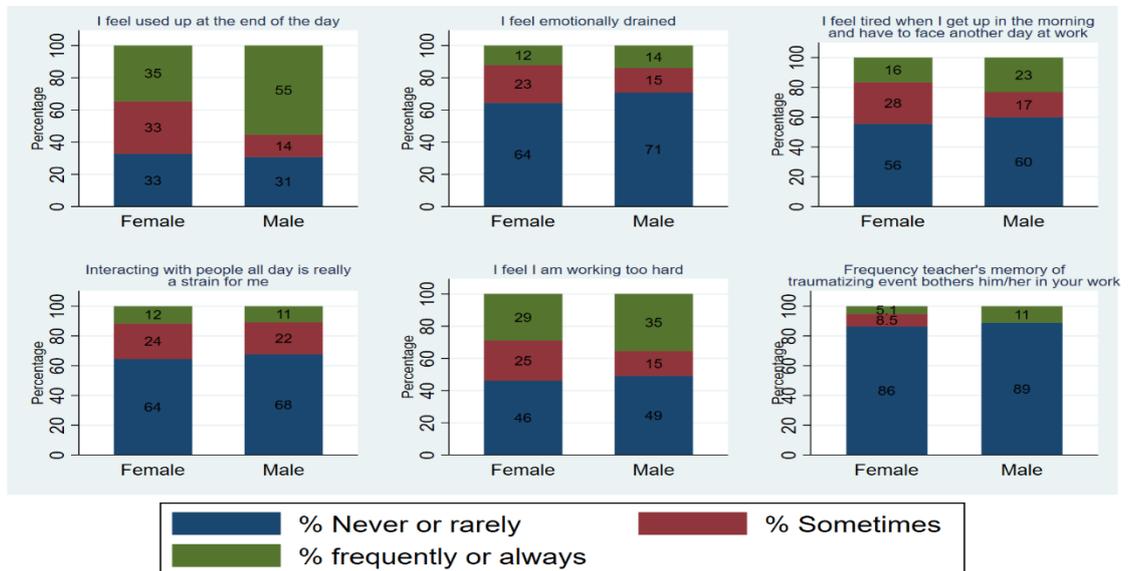
Figure 4.7 Détresse émotionnelle des enseignants en RDC, par sexe



Source: Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes: Le chiffre est basé sur les 196 enseignantes et 507 enseignants interrogés en 2021. Une enseignante n'a pas répondu à ces questions. Rarement " correspond à quelques fois par an, " parfois " à quelques fois par mois et " fréquemment " à quelques fois par semaine. Le dernier panel est basé sur les enseignants qui ont déclaré avoir été confrontés à des événements traumatisants qui continuent à les préoccuper et à les perturber dans leur travail (98 enseignantes = 50 % ; 214 enseignants = 42 %).

Figure 4.8 Détresse émotionnelle des enseignants au Niger, par sexe



Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

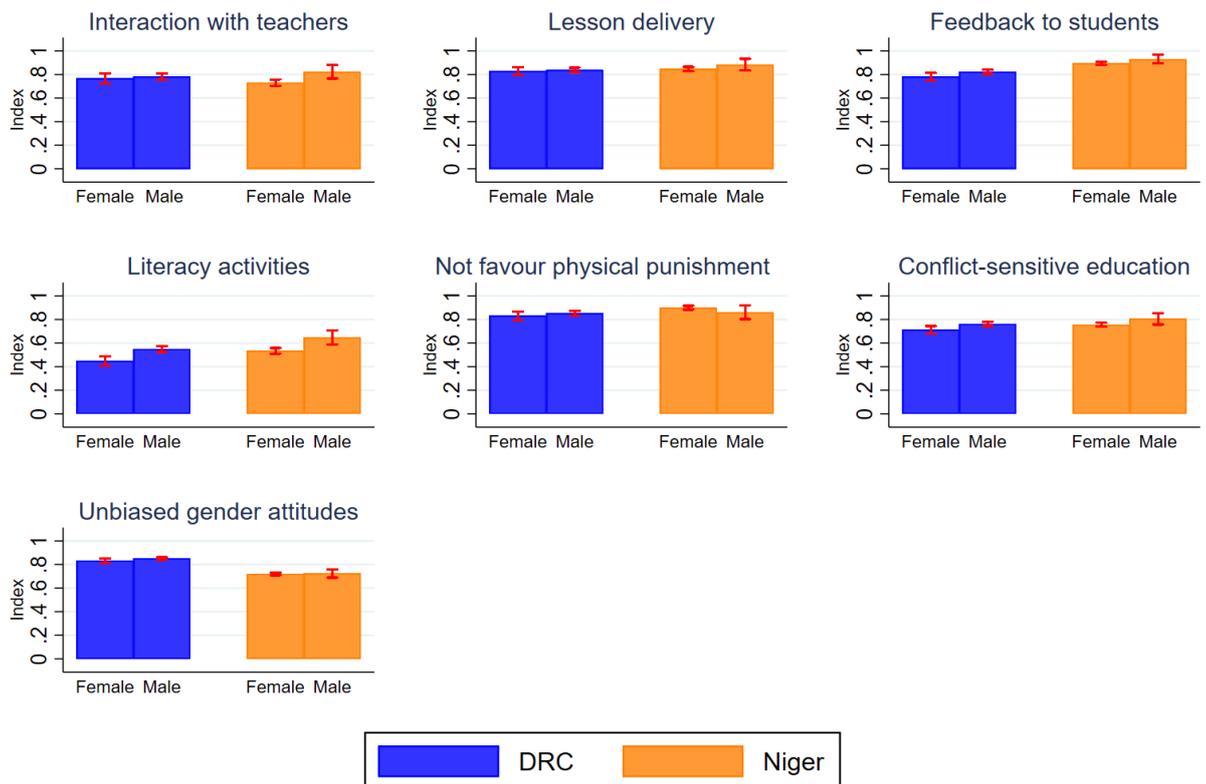
Notes : Ce chiffre est basé sur les 511 enseignantes et 65 enseignants interrogés en 2021; 26 enseignantes et 7 enseignants n'ont pas répondu à ces questions. Rarement" correspond à quelques fois par an, "parfois" à quelques fois par mois et "fréquemment" à quelques fois par semaine. Le dernier panel est basé sur les enseignants qui ont déclaré avoir été confrontés à des événements traumatisants qui continuent à les préoccuper et à les perturber dans leur travail (59 enseignantes = 12 % ; 9 enseignants = 14 %).

En ce qui concerne la qualité de l'enseignement, la collecte de données de fin de projet présente également une image similaire à celle de la ligne médiane, les enseignants masculins obtenant des scores plus élevés que les enseignants féminins pour tous les indices de qualité de l'enseignement, comme le montre la figure 4.9²³, à l'exception de l'indice "ne pas favoriser les châtiments physiques" au Niger, où les enseignantes ont en moyenne des scores plus élevés que les enseignants masculins, mais cette différence n'est pas statistiquement significative. Comme indiqué précédemment, ces indices doivent être interprétés avec prudence, car ils sont basés sur des mesures autodéclarées. Les normes de genre intériorisées signifient que les enseignantes pourraient avoir une moins bonne évaluation de leurs pratiques d'enseignement, auquel cas les différences observées pourraient être dues à des préjugés intériorisés

23 En RDC, les différences sont statistiquement significatives à un niveau de signification de 5 % pour l'indice de rétroaction des élèves (en moyenne, 0,82 pour les enseignants hommes et 0,78 pour les enseignantes), l'indice d'alphabétisation (en moyenne, 0,55 pour les enseignants hommes et 0,45 pour les enseignantes) et l'indice d'éducation sensible aux conflits (en moyenne, 0,76 pour les enseignants hommes et 0,71 pour les enseignantes). Au Niger, les différences sont statistiquement significatives à un niveau de signification de 5 % pour l'interaction avec l'indice des enseignants (en moyenne, 0,82 pour les enseignants hommes et 0,73 pour les enseignantes femmes), l'indice d'alphabétisation (en moyenne, 0,65 pour les enseignants hommes et 0,53 pour les enseignantes femmes) et l'indice d'éducation sensible aux conflits (en moyenne, 0,81 pour les enseignants hommes et 0,76 pour les enseignantes femmes).

plutôt qu'à des différences objectives dans les pratiques d'enseignement. Bien que cette possibilité ne puisse être exclue, nous nous tournons vers les données qualitatives pour comprendre les explications possibles de ces différences entre les sexes dans les pratiques d'enseignement.

Figure 4.9 Qualité de l'enseignement et genre



Source: Auteur, sur la base des données de l'enquête.

Note: Ce chiffre est basé sur tous les enseignants interrogés à la fin de l'enquête (704 en RDC et 609 au Niger). La figure présente les résultats moyens ; les lignes rouges indiquent l'intervalle de confiance de 95 %.

Avant cela, il est également important de noter qu'en RDC et au Niger, les enseignants masculins ont déclaré consacrer un nombre moyen d'heures plus élevé aux activités d'enseignement que les enseignantes. En RDC, les enseignants masculins ont déclaré passer plus de temps à préparer les cours avant la classe à mi-parcours et à la fin de l'enquête (en moyenne, 0,38 et 0,36 heures de plus par jour, respectivement) que les enseignantes. De même, ils passaient plus de temps à corriger le travail des élèves que les enseignantes lors de l'enquête finale (en moyenne, 0,28 heure par jour de plus) et à donner des cours particuliers rémunérés que les enseignantes lors de l'enquête finale (0,22 heure par semaine de plus). Au Niger également, les enseignantes passent plus de temps à préparer les cours avant la classe et à corriger le travail des élèves, mais la différence n'est pas statistiquement significative. Lors

de l'enquête finale, les enseignants masculins passaient plus de temps à fournir une aide gratuite aux élèves en dehors des cours (en moyenne, 0,4 heure par semaine de plus) et à communiquer avec les parents ou les tuteurs (en moyenne, 0,65 heure par semaine de plus).

Tableau 4.3 Activités des enseignants par sexe en RDC

	Base de référence			Ligne médiane			Fin de ligne		
	Femme	Homme	différence	Femme	Homme	Signification de la différence	Femme	Homme	différence
Nombre moyen d'heures passées par jour :									
L'enseignement	4.88	4.92		5.14	5.06		5.23	5.20	
Préparer les cours avant la classe	1.96	2.10		1.56	1.94	***	1.52	1.88	***
Corriger le travail des élèves				0.97	0.94		0.57	0.85	***
Nombre moyen d'heures passées par semaine :									
Fournir des cours de rattrapage gratuits aux étudiants en dehors des heures de cours	0.28	0.73	***	0.49	0.51		0.16	0.35	
Donner des cours particuliers payants	0.07	0.19		0.09	0.28		0.01	0.23	**
Communiquer avec les parents ou les tuteurs	3.16	3.59		1.61	1.93		1.89	1.40	

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées. Le nombre d'enseignants était de 752 lors de l'enquête de référence, de 727 lors de l'enquête intermédiaire et de 704 lors de l'enquête finale. La variable "Nombre d'heures par jour consacrées à la correction des travaux des élèves" n'a pas été collectée lors de la collecte des données de base ; valeur p du test t * <0,1 ** <0,05 ***<0,01.

Tableau 4.4 Activités des enseignants par sexe au Niger

	Base de référence			Ligne médiane			Ligne d'arrivée		
	Femme	Homme	différence	Femme	Homme	Signification de la différence	Femme	Homme	différence
Nombre moyen d'heures passées par jour :									
L'enseignement	6.13	5.97		6.05	5.99		6.10	6.01	
Préparer les cours avant la classe	1.98	2.13		1.93	2.07		2.19	2.22	
Corriger le travail des élèves	1.25	1.24		1.21	1.32		0.94	1.04	
Nombre moyen d'heures par semaine :									
Fournir des cours de rattrapage gratuits aux étudiants en dehors des heures de cours	0.34	1.42	***	0.38	0.67		0.17	0.57	***
Donner des cours particuliers payants	0.21	0.16		0.21	0.13		0.07	0.14	
Communiquer avec les parents ou les tuteurs	0.70	1.22	**	1.76	2.04		0.63	1.28	***

Source: Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes: Les écoles de la cohorte 1 (pilote) et l'école Yelwa (220) ont été supprimées. Le nombre d'enseignants était de 603 lors de l'enquête de référence, de 587 lors de l'enquête intermédiaire et de 609 lors de l'enquête finale. t-test p-value * <0,1 ** <0,05 ***<0,01

4.3.3 Résultats qualitatifs sur le genre dans le secteur de l'éducation au Congo

Comme indiqué précédemment, notre échantillon d'écoles et d'enseignants n'est pas nécessairement représentatif de toutes les écoles d'Uvira et de Fizi, et encore moins du Sud-Kivu et de la RDC. Cependant, la proportion plus élevée d'enseignants masculins mise en évidence par la collecte de données a été confirmée par un administrateur principal de l'éducation (EL Int. 41). Comme au Niger, le genre semble également être un facteur structurant clé des hiérarchies professionnelles dans le secteur de l'éducation congolais, les hommes dominant les échelons supérieurs. Bien que nous ayons rencontré des femmes chefs d'établissement pendant la collecte des données, 93 % des chefs

d'établissement et des administrateurs de l'éducation de notre échantillon sont des hommes. Lorsqu'on lui a demandé pourquoi il y avait plus d'enseignants et de chefs d'établissement masculins que féminins, un administrateur principal de l'éducation a souligné le fait que les normes sexospécifiques au sein de la profession et de la société jouaient un rôle clé dans l'explication de ces différences :

D'après notre expérience dans cette région, une fille se trouve déjà dans une situation difficile au sein de sa propre famille. À son tour, la société la maltraite également parce qu'elle ne peut jamais être considérée comme une héritière ni prendre la parole en public, qui est dominé par les hommes. De plus, dans sa famille, les filles sont préparées à faire les tâches ménagères et les travaux agricoles, contrairement à leurs frères, que les parents orientent dès le départ vers l'école. De plus, au sein même de la famille, la fille est estimée lorsqu'elle effectue des travaux domestiques : laver la vaisselle, laver ses petits frères et soeurs, nettoyer les plats, aller chercher de l'eau et du bois de chauffage. Beaucoup de familles de cette région pensent encore qu'une fille est mieux à la cuisine qu'à l'école et que le diplôme d'une fille ne sert à rien. C'est la raison pour laquelle il y a plus d'enseignants hommes que d'enseignantes femmes dans cette région où nous travaillons (EL Int. 41).

Le rôle des normes de genre dans la marginalisation de l'éducation a été discuté dans la littérature (voir, par exemple, Marchais *et al.* 2021). Pourtant, malgré ces réalités, la plupart - pas tous - des enseignants masculins et féminins interrogés dans le cadre de BRiCE ont déclaré qu'il n'y avait pas de différences perceptibles entre les sexes en ce qui concerne la voix et la participation à la gouvernance de l'école. Bien que nous ne remettions pas en question les déclarations de nos répondants, il est important de ne pas les prendre pour argent comptant, car elles ont eu lieu dans le contexte du projet BRiCE et pourraient donc avoir été quelque peu influencées par la désirabilité sociale. Certaines des personnes interrogées ont toutefois souligné le rôle du genre dans l'expression et la participation, et ont noté l'effet positif des organisations non gouvernementales (ONG) à cet égard: Culturellement parlant, les femmes ne devraient pas parler dans la société ni même à l'école. Depuis près d'un an, nous avons commencé à tolérer les femmes dans nos réunions, grâce à diverses formations dispensées par des ONG telles que Save the Children " (EL Int. 24).

Comme au Niger (Rapport de mi-parcours, section 5.3), les hommes interrogés ont déclaré que les différences biologiques et les différentes responsabilités en matière de soins expliquent les différences entre la capacité des enseignants hommes et femmes à enseigner, en particulier en ce qui concerne l'absentéisme et son impact sur l'enseignement (EL Int. 9, 10, 24, 39). Les

grossesses, la période postnatale, les règles, la prise en charge des membres malades de la famille et les tâches ménagères sont les principales raisons pour lesquelles les enseignantes ont un taux d'absentéisme plus élevé et, semble-t-il, moins de temps à consacrer à des tâches telles que la correction des examens (EL Int. 21), raison pour laquelle elles sont souvent "menacées [d'être] mises à la porte" (EL Int. 24).

Ces déclarations semblent indiquer que, comme au Niger, les enseignantes sont confrontées à des défis sexospécifiques dans leur profession, qui résultent en partie des responsabilités ménagères liées au genre. Cela pourrait expliquer en partie les différences de qualité de l'enseignement signalées dans l'étude quantitative, bien que, comme indiqué précédemment, ces différences doivent être considérées avec une grande distance critique. Certaines enseignantes ont également déclaré être confrontées à des difficultés en classe, notamment avec des garçons "physiquement forts" (EL Int. 24, 32). De telles différences entre les sexes dans la gestion de groupes spécifiques d'étudiants ont également été signalées au Niger (voir le rapport intermédiaire, section 5.3).

Bien qu'ils ne soient pas largement partagés par les personnes interrogées, certains stéréotypes négatifs sur les enseignantes ont également été détectés dans les entretiens, tels que des déclarations sur leur prétendue "incompétence", le fait qu'elles "ne pensent qu'au mariage" (EL Int. 31) et leur prétendu faible niveau de connaissances (EL Int. 38). En outre, certains commentaires portent sur le fait que les enseignantes auraient droit à un mois de congé de maternité avant l'accouchement et à deux mois après l'accouchement, contrairement aux enseignants qui deviennent pères (EL Int. 10, 35).

Une autre question préoccupante soulevée lors des entretiens est celle des faveurs sexuelles et des abus sexuels dans les écoles, concernant à la fois les étudiants et les enseignants. La pratique des PST (points sexuellement transmissibles), par laquelle des professeurs ou des enseignants obtiennent des faveurs sexuelles de la part d'étudiants en échange de meilleures notes, a été signalée dans des universités de la RDC (Bakumanya et Nginamau 2011 ; Pidika Mukawa 2014) bien que ces pratiques ne soient évidemment pas limitées à la RDC. Notre expérience de recherche indique également de telles pratiques dans les écoles secondaires et les données suggèrent qu'elles ont également lieu dans les écoles primaires : "La gratuité a augmenté l'immoralité dans les écoles. Certains directeurs d'école imposent aux élèves de coucher avec eux avant de rendre les résultats publics " (EL Int. 34).

Notre collecte de données en fin de parcours suggère que des pratiques similaires peuvent également se produire dans les relations entre les chefs d'établissement et les enseignantes :

Oui, certains chefs d'établissement obligent les femmes à avoir des relations sexuelles avec eux. Dans notre école, avec un jeune directeur, nous sommes toujours incertaines. Il nous fait des avances en cachette. (EL Int. 32)

Oui, en général, les femmes sont victimes d'abus sexuels sur le lieu de travail. Ici, nous vivons comme des frères et sœurs, nous pouvons nous faire la cour, mais pas de manière forcée ou imposée. Parfois, nous avons refusé les propositions du directeur. Le directeur me demande toujours d'avoir des relations sexuelles avec lui. Je n'ai jamais accepté. Je ne l'aime pas. Peut-il se débarrasser de moi ? Je peux l'accuser à l'église. (EL Int. 36)

Partout, elles sont sollicitées pour des relations amoureuses, ou elles donnent de l'argent à des hommes pour se faire embaucher. (EL Int. 38)

Nos données ne sont qu'indicatives de ces pratiques, car les questionnaires n'étaient pas spécifiquement conçus pour explorer ces questions, mais elles suggèrent néanmoins que de telles pratiques peuvent exister dans certaines écoles.

Enfin, nos résultats quantitatifs précédents suggéraient qu'entre 2019 et 2020, la perception des enseignantes devenait de plus en plus négative. Au-delà de la documentation de quelques hypothèses, nos données qualitatives de fin d'enquête ne permettent pas d'expliquer ce phénomène.

Dans cette section, nous avons exploré la notion de bien-être des enseignants et de qualité de l'enseignement. L'image générale est celle d'enseignants qui ne semblent pas être en bonne forme en ce qui concerne le bien-être, beaucoup d'entre eux présentant ce qui pourrait être des formes de traumatisme liées à leur expérience de la violence. La situation ne semble pas s'améliorer avec le temps, bien au contraire. En termes de qualité de l'enseignement, l'image globale est légèrement plus encourageante, avec des améliorations entre les enquêtes de base et les enquêtes finales dans les deux pays (après un net recul pour la RDC, probablement dû à la politique de *Gratuité*). Nos données ne suggèrent pas que cette amélioration soit due à une augmentation des heures de travail. La section 7 reviendra sur le rôle potentiel joué par l'intervention de la DPE.

5. Violence dans l'environnement scolaire

L'un des principaux objectifs du projet de recherche BRiCE a été de comprendre les causes et les manifestations de la violence dans l'environnement scolaire, ainsi que les conséquences de la violence sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement (QR1). L'objectif de cette section est de finaliser l'analyse des causes et des conséquences de la violence à l'encontre des enseignants, qui ont été largement abordées dans les rapports de base et de mi-parcours. La section utilise des données provenant des collectes de données qualitatives et quantitatives, et se concentre principalement sur la RDC, où les niveaux de violence contre les écoles et les enseignants sont comparativement plus élevés qu'au Niger. La section commence par une présentation de l'approche que nous avons adoptée pour étudier la violence, puis donne un aperçu de la violence à l'encontre des écoles et des enseignants au Niger et en RDC. La section 5.3 se concentre ensuite sur la RDC et analyse les causes et les conséquences de la violence contre les enseignants.

Cette section commence par une vue d'ensemble de la violence à l'encontre des enseignants au fil du temps, puis fournit une analyse des facteurs associés à l'exposition des enseignants à la violence. Elle résume ensuite les principales dynamiques de la violence à l'encontre des enseignants présentées dans le rapport de base (section 4.8) et le rapport intermédiaire (section 6), en les complétant par les données collectées lors de la phase finale du projet. Enfin, la section 5.3.4 analyse les effets de la violence sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement, et présente les résultats préliminaires d'une analyse quantitative de cette question.

5.1 Approche de l'étude de l'exposition à la violence

Pour comprendre les effets de la violence sur les écoles, les enseignants et les élèves, il faut collecter des données valables et précises sur la violence, une entreprise qui s'accompagne de défis méthodologiques, logistiques et éthiques importants. La collecte de données sur les événements violents est notoirement difficile, car ils sont susceptibles d'être sous-déclarés et de faire l'objet de manipulations politiques, et leur déclaration dépend de l'infrastructure de collecte des données et des méthodes de déclaration (Dowd *et al.* 2020 ; Roberts et Marchais 2018). C'est également le cas des attaques contre l'éducation, qui ont longtemps reçu peu d'attention dans les politiques humanitaires et de développement.

Les efforts récents pour sensibiliser la communauté internationale aux attaques contre l'éducation, notamment la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA), ont mis en évidence l'ampleur de la sous-déclaration de la violence à l'encontre des écoles, du personnel scolaire et des élèves. (GCPEA 2014, 2020). Le suivi des attaques contre les écoles demande toutefois beaucoup de temps et de ressources, et dépend de la coordination des acteurs travaillant dans et autour de l'éducation (Bennouna *et al.* 2018). Les études sur la violence contre l'éducation s'appuient souvent sur des approximations régionales pour estimer l'exposition à la violence, en considérant toutes les écoles d'une zone particulière comme affectées par le conflit. Si les conflits violents affectent indubitablement les écoles dans un large rayon, ils ne les affectent pas de manière uniforme, car les schémas de violence sont différenciés et dynamiques.

Dans cette étude, nous avons cherché à collecter des données désagrégées sur la violence à l'encontre des écoles, des enseignants et des élèves afin de saisir les variations géographiques et sociales significatives dans l'exposition à la violence et d'effectuer des estimations précises de leur impact. Pour la composante quantitative de l'étude, les trois enquêtes, réalisées chacune en trois phases, nous ont permis de recueillir des informations auprès de ceux qui ont subi des violences - chefs d'établissement, enseignants et parents - dans les écoles BRiCE. Des études récentes ont montré que les connaissances les plus précises sur la violence à l'encontre des écoles dans les contextes touchés par les conflits sont ancrées dans les réseaux d'éducation et de protection de l'enfance (Bennouna *et al.* 2016, 2018). Cela fait écho aux contributions soulignant l'importance de la triangulation par des sources spécialisées "sur le terrain" pour établir la validité et l'exactitude des rapports de violence, notamment le Kivu Security Tracker (KST 2017).

Pour reconstruire l'histoire de l'exposition individuelle à la violence, nous utilisons des méthodes de rappel qui ont été développées dans le cadre de projets antérieurs sur les conflits violents en RDC. Bennouna *et al.* (2016) ont effectué une analyse de sensibilité des méthodes de rappel pour la collecte de données sur les attaques contre les écoles au Sud-Kivu et ont constaté qu'elles sont globalement fiables pour des périodes de rappel courtes. Nous avons cherché à résoudre les problèmes courants liés au biais de rappel²⁴ en triangulant les données rapportées par l'enquête auprès des enseignants avec les données rapportées par l'enquête auprès des écoles, ce qui réduit l'erreur de mesure (Marchais *et al.* 2021 ; Marchais 2016 ; Sanchez de la Sierra 2020).

La collecte de données sur la violence soulève également des questions éthiques très importantes, car la discussion d'expériences passées de violence

24 Il s'agit notamment du biais de signalement, par lequel les gens signalent certains événements violents et pas d'autres, et du biais de télescopage, par lequel plusieurs événements passés sont confondus dans le souvenir de ces événements, ce qui entraîne des erreurs dans les dates et les caractéristiques des événements.

peut déclencher des souvenirs traumatisants chez les sujets de recherche. Au-delà des dispositions prises à la suite de l'examen éthique du projet²⁵ et des lignes directrices de Save the Children en matière de protection des enfants, que tous les chercheurs participant au projet étaient tenus de respecter, le projet a mis en place des mesures pour atténuer les risques encourus par les personnes interrogées.

Tout d'abord, nous avons mis en œuvre les principes de recherche et l'approche pratique fondés sur les traumatismes et la résilience développés par Dr Natalie Edelman de l'Université de Brighton (Edelman 2021), qui ont été adaptés au projet et aux contextes. Deuxièmement, l'équipe de recherche a systématiquement expliqué la nature et le contenu de l'enquête aux personnes interrogées avant de mener l'enquête, en les informant qu'une section de l'enquête contenait des questions sensibles sur la violence. Troisièmement, outre la procédure de consentement éclairé précédant tous les entretiens, les enquêtes comportaient un second formulaire de consentement intégré précédant la section sur la violence, expliquant le contenu de la section et réitérant que les personnes interrogées étaient entièrement libres de ne pas répondre à certaines ou à toutes les questions de la section. Quatrièmement, l'équipe de recherche qui a mené les entretiens avait une grande expérience de la discussion des questions liées à la violence, et son expertise à cet égard était cruciale pour garantir que les personnes interrogées se sentent en sécurité et soutenues lorsqu'elles discutent de ces questions.

5.2 Violence générale dans les écoles BRiCE en RDC et au Niger

Le tableau 5.1 donne un aperçu des violences récentes contre les enseignants et les écoles dans les écoles BRiCE au Niger et en RDC. Dans notre échantillon d'enseignants dans les deux pays, le pourcentage d'enseignants ayant déclaré avoir subi une attaque depuis 2009 est très proche du pourcentage d'enseignants ayant déclaré avoir subi une attaque depuis 2014, ce qui suggère que la majorité des violences ont eu lieu depuis 2014.

25 Le projet a fait l'objet de trois évaluations éthiques : (1) le comité d'éthique de la recherche de l'IDS Sussex ; (2) le comité d'éthique de la recherche de l'ISP Bukavu ; et (3) le comité national d'éthique pour la recherche en santé du ministère de la santé publique du Niger.

Tableau 5.1 Violence contre les enseignants et les écoles au Niger et en RDC

	RDC				Niger			
	Fizi		Uvira		Zinder		Diffa	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Niveau de l'enseignant								
Attaques depuis 2009	147	45.23	99	26.54	19	4.71	13	6.31
Attaques depuis 2014	134	41.23	91	24.07	16	3.97	12	5.83
Attaques en 2019	31	9.37	22	5.47	1	0.24	4	2.07
Attaques en 2020	31	9.37	28	7.07	2	0.51	0	0
Attaques en 2021	16	4.91	26	6.88	4	0.99	9	4.37
Niveau scolaire								
Attaques contre des écoles depuis 2014	14	53.85	3	13.04	3	5.88	7	35
Niveau du village								
Attaques contre le village depuis 2014	6	75	3	25	2	10.53	3	50

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées. Ce tableau est basé sur les données collectées lors des différents cycles de collecte de données. Les pourcentages dans ce tableau font référence aux pourcentages d'enseignants, d'écoles ou de villages ciblés par des attaques dans l'échantillon (le nombre total d'enseignants interrogés qui ont accepté de répondre aux questions sur la violence était de 649 dans l'enquête de base, 718 dans l'enquête intermédiaire et 698 dans l'enquête finale en RDC ; et 603 dans l'enquête de base, 581 dans l'enquête intermédiaire et 599 dans l'enquête finale au Niger). Les informations au niveau de l'enseignant étaient basées sur l'enquête auprès des enseignants. Les informations au niveau de l'école et du village étaient basées sur l'enquête scolaire (en RDC, le nombre d'écoles était de 49 et le nombre de villages de 20 ; et au Niger, 71 et 25 respectivement). En RDC, il y a 26 écoles à Fizi et 23 à Uvira. Au Niger, il y a 51 écoles à Zinder et 20 à Diffa.

Nous pouvons constater qu'il y a des niveaux considérables de violence contre les enseignants et les écoles à Uvira et à Fizi. Les enseignants des écoles BRiCE sont davantage confrontés à la violence à Fizi qu'à Uvira ; 45 % des enseignants ont été victimes d'attaques depuis 2009 et environ 41 % depuis 2014 à Fizi, alors qu'à Uvira, ce chiffre est inférieur à 27 %, ce qui reste considérable. En se concentrant sur les attaques violentes en 2019, 2020 et 2021 - qui correspondent à la période du projet et aux années des enquêtes - les enseignants étaient plus susceptibles d'être confrontés à la violence à Fizi qu'à Uvira en 2019 et 2020, mais il est intéressant de noter qu'un pourcentage plus élevé d'enseignants a signalé des cas de violence à Uvira qu'à Fizi en 2021.

Nous avons également recueilli des données sur la violence à l'encontre des écoles par le biais de l'enquête auprès des directeurs d'école, et sur la violence à l'encontre des villages ou des villes où se trouvent les écoles. Ces données sont également présentées dans le tableau 5.1, où l'on constate qu'à Fizi, plus

de la moitié des écoles de l'échantillon et 75 % des villages ou villes où se trouvent les écoles ont signalé des attaques violentes depuis 2014. À Uvira, environ 13 % des écoles de l'échantillon et 25 % des villages ou villes de l'échantillon ont indiqué qu'ils avaient été confrontés à des violences depuis 2014. Il s'agit de niveaux de violence considérables, que nous analysons dans la section 5.3.

Au Niger, les niveaux de violence contre les écoles et les enseignants de notre échantillon sont moins élevés qu'en RDC, mais ils restent significatifs. Globalement, les niveaux de violence sont plus élevés à Diffa qu'à Zinder, mais les chiffres ne sont pas radicalement différents. Sept écoles à Diffa ont déclaré avoir subi une attaque depuis 2014 et trois à Zinder. Environ 6 % des enseignants de la région de Diffa ont déclaré avoir subi des violences depuis 2014 et environ 4 % des enseignants de Zinder (il est important de noter que le nombre d'écoles à Zinder et à Diffa est différent, ces pourcentages doivent donc être interprétés avec prudence).

Les enseignants de Diffa étaient également plus susceptibles de signaler des cas de violence que ceux de Zinder en 2019 et 2021, mais pas en 2020, année où aucun enseignant de notre échantillon à Diffa n'a déclaré avoir été victime d'une attaque violente. Compte tenu de ce que nous savons du conflit violent au Niger, qui a directement affecté Diffa mais pas Zinder, le fait que les différences d'exposition à la violence entre les deux régions ne soient pas plus prononcées mérite d'être souligné. Cela montre que, même dans les régions qui ne sont pas considérées comme touchées par le conflit, il existe néanmoins des niveaux significatifs de violence dans les écoles.

5.3 Violence contre les écoles et les enseignants en RDC

Dans cette section, nous nous concentrons sur les écoles BRiCE en RDC, qui ont connu des niveaux de violence plus élevés que celles du Niger. Compte tenu des problèmes liés à la collecte de données qualitatives au Niger, expliqués dans la section 2.2, nos données qualitatives sont également moins détaillées pour le Niger que pour la RDC. Cette section examine l'exposition historique à la violence, les causes de la violence à l'encontre des enseignants et les caractéristiques des enseignants les plus exposés à la violence. Elle analyse ensuite si et comment l'exposition et l'expérience de la violence influencent la qualité de l'enseignement et le bien-être dans les écoles BRiCE de Fizi et d'Uvira.

5.3.1 Exposition des écoles et des enseignants à la violence

En utilisant les méthodes de rappel intégrées dans les instruments d'enquête, l'étude fournit une image détaillée de l'histoire récente de la violence contre les

écoles et les enseignants dans les écoles BRiCE d'Uvira et de Fizi. Comme indiqué précédemment, il est important de garder à l'esprit que, si la stratégie d'échantillonnage des enseignants et des élèves garantit la représentativité de la population des enseignants et des élèves au sein de ces écoles, l'échantillonnage raisonné des écoles BRiCE signifie qu'elles ne sont pas nécessairement représentatives de tous les enseignants et de toutes les écoles de Fizi et d'Uvira. En effet, comme indiqué dans la section 2.1.1, les écoles BRiCE ont été sélectionnées selon les critères établis par Save the Children, qui incluent la viabilité et la sécurité.

Les écoles sont généralement concentrées dans et autour des principaux centres urbains, en particulier Uvira et Baraka, ainsi que le long des principales routes provinciales. Compte tenu de la dynamique géographique des conflits violents, cela signifie que les écoles BRiCE sont susceptibles d'être exposées à une insécurité et une violence relativement moindres que les écoles situées dans les zones de conflit, telles que les Hauts-Plateaux à Uvira et Fizi. La composante de recherche qualitative confirme ce fait ; les acteurs de l'éducation et de la sécurité interrogés ont déclaré que les écoles les plus exposées à la violence à Fizi et Uvira n'étaient pas des écoles BRiCE.

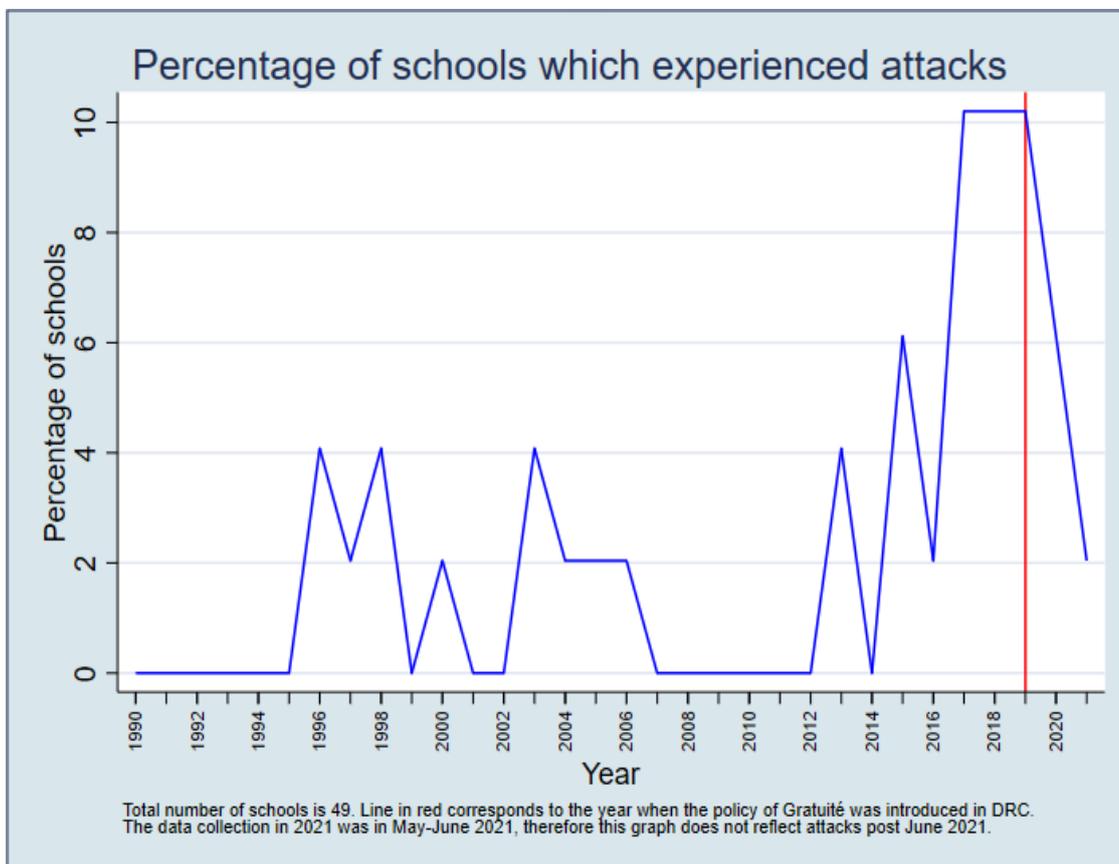
Notre étude fournit néanmoins des preuves substantielles de l'exposition considérable des écoles BRiCE à la violence à Fizi et Uvira.²⁶ Les figures 5.2 et 5.3 montrent le pourcentage d'écoles et d'enseignants victimes d'attaques violentes au fil du temps, respectivement. Ces chiffres sont basés sur les données collectées dans les enquêtes auprès des écoles et des enseignants lors des enquêtes à mi-parcours et à la fin de l'enquête. Dans l'enquête de mi-parcours, nous avons demandé aux chefs d'établissement de reconstituer l'historique des attaques violentes contre leur école depuis 1990, et aux enseignants de reconstituer leur histoire personnelle en matière d'attaques violentes depuis 1990, tout en collectant des données plus détaillées sur l'exposition à la violence en 2019 et 2020. Nous n'avons pas collecté à nouveau ces données lors de l'enquête finale, qui s'est concentrée sur les attaques contre les écoles et les enseignants de BRiCE au cours de l'année scolaire 2020/21.

La figure 5.2 montre que le pourcentage d'écoles signalant des attaques dans l'année a fortement augmenté en 2017 (de 2 % à 10 %) et est resté à ce niveau jusqu'en 2020. Comme indiqué dans le rapport à mi-parcours, la forte hausse de 2017 est probablement due à plusieurs événements interdépendants. Tout d'abord, l'escalade de la violence dans les Hauts-Plateaux en 2017-18 (Verweijen *et al.* 2021). Deuxièmement, la rébellion armée en 2017 de la Coalition nationale du peuple pour la souveraineté du Congo, une coalition de groupes armés dirigée par le seigneur de guerre William Yakutumba, qui a

26 À titre de comparaison, la GCPEA a recensé une quinzaine d'attaques signalées ciblant ou blessant directement des élèves, des enseignants et du personnel éducatif entre 2017 et 2019 en RDC (GCPEA 2020 : 132).

attaqué la ville d'Uvira. Et troisièmement, la violence continue dans la plaine de la Ruzizi, qui a éclaté à plusieurs reprises au cours des dernières années (Verweijen *et al.* 2020). La ligne rouge sur le graphique représente la politique de *Gratuité*, qui a été introduite en septembre 2019. La baisse observée en 2021 s'explique principalement par le fait que la collecte de données dans la ligne finale a eu lieu en juin 2021 ; par conséquent, nous ne disposons pas d'informations sur les attaques qui ont eu lieu après le mois de juin.

Figure 5.2 Exposition des écoles à la violence au fil du temps



Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

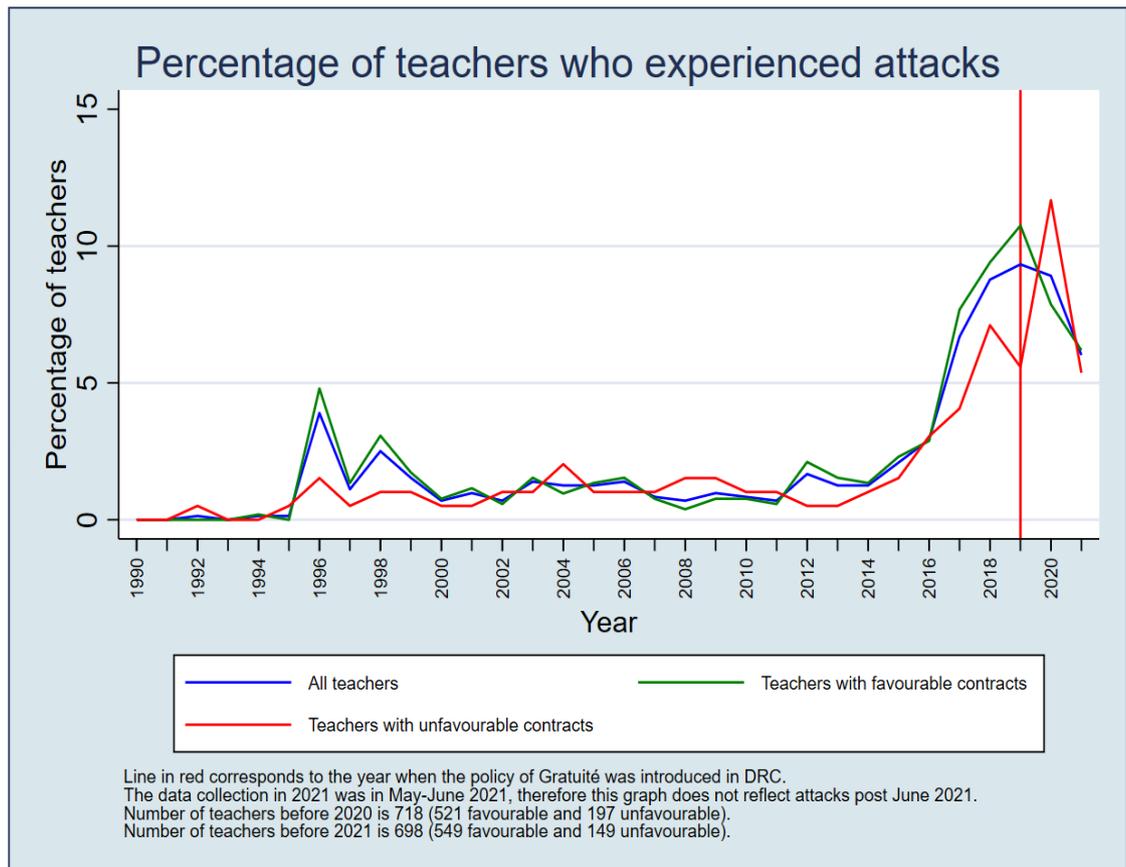
Note : Ce chiffre est basé sur les 49 écoles de l'échantillon.

La figure 5.3 montre une augmentation similaire de l'exposition des enseignants à la violence depuis 2017. Nous constatons qu'environ 38 % de tous les enseignants interrogés à Fizi et Uvira ont déclaré avoir subi au moins une agression entre 1990 et juin 2021.²⁷ La figure 5.3 montre également comment

27 Ce pourcentage correspond au pourcentage d'enseignants ayant subi au moins une attaque violente depuis 1990 dans l'échantillon complet des enseignants de BRiCE en RDC (c'est-à-dire tous les enseignants, y compris ceux qui n'ont été interrogés qu'une seule fois, que ce soit au

l'exposition à la violence au fil du temps diffère pour les enseignants sous contrat temporaire par rapport aux enseignants sous contrat permanent.²⁸

Figure 5.3 Exposition des enseignants à la violence au fil du temps



Source : Auteur, sur la base des données de l'enquête.

Note : Ce chiffre est basé sur l'ensemble des enseignants interrogés lors de l'enquête intermédiaire (727 enseignants) et de l'enquête finale (705 enseignants). 1,44 % des enseignants de la RDC ont refusé de répondre aux questions relatives aux expériences personnelles de violence lors de l'enquête intermédiaire et 0,86 % lors de l'enquête finale.

Dans le rapport de mi-parcours, nous avons mené une enquête détaillée sur le rôle du statut contractuel des enseignants et sa relation avec leur bien-être, ainsi que sur les effets différenciés de la politique de gratuité et des fermetures d'écoles sur les enseignants ayant des statuts contractuels différents (rapport

moment de l'enquête de référence, à mi-parcours ou à la fin de l'enquête). En raison d'une erreur de codage, les données sur l'historique de l'exposition individuelle dans l'enquête de base n'ont pas été prises en compte. Les données historiques sur la violence ont été collectées à nouveau lors de l'enquête à mi-parcours en RDC, et les différences entre les chiffres rapportés dans les rapports de base et de fin d'enquête résultent de l'erreur de codage. L'exposition historique à la violence n'a pas été collectée à nouveau lors de l'enquête de fin de parcours.

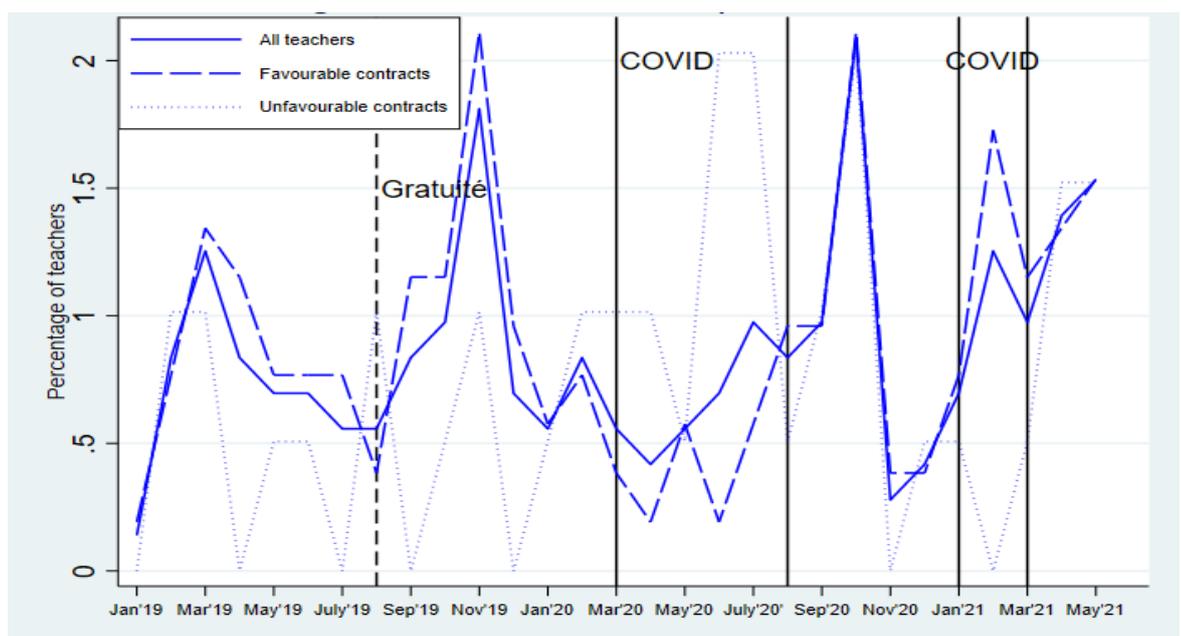
28 Comme dans le rapport Midline, nous classons les enseignants mécanisés et payés comme titulaires d'un contrat permanent, tandis que les enseignants qui sont unités non-payées, nouvelles unités, omis, volontaires et stagiaires sont classés comme enseignants sous contrat temporaire.

de mi-parcours, section 4). Nous avons montré que le statut contractuel a des effets significatifs sur les conditions d'emploi des enseignants, leur revenu, leur capacité à enseigner et leurs relations avec leurs pairs et leurs parents.

Comme le montre la figure 5.3, la relation entre le statut professionnel et l'exposition à la violence n'est toutefois pas directe. Un pourcentage plus élevé d'enseignants sous contrat permanent a subi des agressions après 2016. Comme nous l'expliquons dans la section suivante, cela pourrait refléter le fait que les enseignants ayant un revenu plus élevé et plus stable sont plus susceptibles d'être la cible d'extorsions violentes, car nous trouvons également une association statistiquement significative entre le fait d'avoir un contrat favorable et l'exposition à la violence. Nous pouvons toutefois constater qu'après la mise en œuvre de la politique de Gratuité, un pourcentage plus élevé d'enseignants sous contrat temporaire a été victime d'agressions que d'enseignants sous contrat permanent.

Dans la figure 5.4, nous examinons le pourcentage d'enseignants ayant subi des agressions sur une base mensuelle de 2019 à mai 2021 (au moment de la collecte des données de fin d'enquête), ventilé selon le statut contractuel des enseignants. En utilisant les données de l'enquête endline, cette figure a été mise à jour pour refléter les attaques signalées au cours de l'année scolaire 2020/21 (octobre 2020-mai 2021).

Figure 5.4 Exposition des enseignants à la violence en 2019-21



Source : Auteur, sur la base des données de l'enquête.

Note : Ce chiffre est basé sur tous les enseignants interrogés lors de l'enquête intermédiaire (727 enseignants) et de l'enquête finale (705 enseignants) ; 1,44 % des enseignants de la RDC ont refusé de répondre aux questions relatives aux expériences personnelles de violence lors de l'enquête intermédiaire et 0,86 % lors de l'enquête finale.

Comme le souligne le rapport de mi-parcours (figure 11 du rapport de mi-parcours), les attaques contre tous les enseignants ont augmenté de septembre 2019 à novembre 2019, à la suite de la mise en œuvre de la politique de Gratuité. Alors que les attaques ont diminué au fur et à mesure de l'année académique 2019/20, les enseignants sous contrat défavorable - *unités non-payées, nouvelles unités et omis* - ont à nouveau connu un pic de violence lors des premières fermetures liées à Covid-19 en 2020 (mars-août 2020).

Nous n'avons pas d'explication définitive à ce sujet, mais cela pourrait être lié à la tension résultant de la politique de *Gratuité* elle-même, ou au fait que les enseignants sous contrat temporaire qui ont subi un choc de revenu important en raison de la politique de *Gratuité* et des fermetures d'écoles ont dû chercher d'autres sources de revenu, ce qui les a exposés à davantage de risques. En septembre 2020, les agressions ont augmenté, peut-être en raison des nombreux mouvements de grève qui ont eu lieu pendant cette période et auxquels 66,5 % des enseignants de notre échantillon ont déclaré avoir participé. En janvier et février 2021, les écoles ont de nouveau été fermées en réponse à Covid-19. Là encore, le pourcentage d'enseignants déclarant avoir subi des attaques a considérablement augmenté au cours de ces mois. Contrairement aux précédentes fermetures d'écoles dues à Covid-19, les enseignants bénéficiant de contrats favorables ont déclaré avoir été confrontés à la violence ; les enseignants bénéficiant de contrats défavorables n'ont pas signalé de cas de violence au cours de ces deux mois.

Pour comprendre la dynamique de la violence contre les enseignants, nous avons également recueilli des informations sur les types d'attaques contre les enseignants dans les écoles BRiCE en RDC, qui sont présentées dans le tableau 5.1. Il est important de garder à l'esprit que les catégorisations d'événements violents ont des limites, car les événements violents sont des processus sociaux qui ne rentrent pas directement dans des catégories distinctes. La plupart des événements violents relèvent de différentes catégories et ont plusieurs motivations entremêlées, qui ne sont pas toujours claires pour la personne qui les rapporte, étant donné le secret, les rumeurs et les manipulations qui entourent ces événements.

Comme le montre le tableau 5.2, les types d'attaques les plus fréquents signalés contre les enseignants depuis 1990 sont ceux liés à l'identité ethnique ;²⁹ impliquant des menaces contre la population ; liés aux combats entre l'armée nationale et les groupes armés ; liés au pillage et à l'extorsion d'enseignants ; et liés à l'endettement. Chacun de ces types d'événements violents représente plus de 20 % de l'ensemble des événements. Plus d'un tiers (35,6 %) des attaques subies par les enseignants étaient liées au pillage ou à

29 Ici encore, il est important de réitérer les mises en garde relatives à l'utilisation du terme "ethnicité" en relation avec la violence, qui ont été discutées dans le rapport intermédiaire. L'ethnicité n'est pas en soi à l'origine de conflits violents, mais les conflits violents liés à des facteurs économiques et politiques peuvent se dérouler selon des lignes ethniques.

l'endettement. Nous reviendrons sur les dynamiques qui sous-tendent ces attaques dans la sous-section suivante.

Tableau 5.2 Types d'attaques contre les enseignants en RDC

Type d'attaque	% d'événements violents
En rapport avec les litiges fonciers	13
En rapport avec l'identité ethnique	26
Liés aux conflits d'autorité coutumière	6
Violence politique	6.17
Enlèvements	3.91
En rapport avec le recrutement dans les groupes armés	2.26
Menaces à l'encontre de la population	27.16
En rapport avec les combats entre groupes armés	10.08
En rapport avec les combats entre l'armée nationale et les groupes armés	22.43
En rapport avec le pillage ou l'extorsion	35.6
Lié à la dette	35.6
En rapport avec les règlements de comptes	6.38
En rapport avec les impôts	0.41
En rapport avec l'exploitation minière	0.21
Punitif	1.44
En rapport avec les dépossessions de terres	4.53
Contre un enseignant ou un représentant de l'État	1.23
En rapport avec l'école	0.62

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Le nombre total d'événements violents signalés par les enseignants dans l'enquête de mi-parcours était de 486 entre 1990 et 2020. Nombre d'enseignants ciblés par la violence entre 1990 et 2020 : 298 sur les 718 qui ont donné leur accord pour répondre aux questions sur la violence dans l'enquête de mi-parcours (727 enseignants interrogés dans l'enquête de mi-parcours). Des données sur la violence ont été collectées dans l'enquête finale, mais le type de violence n'a pas été demandé et n'est donc pas pris en compte. Cela explique la différence dans le nombre d'enseignants ciblés par la violence dans le tableau ci-dessus. Les enseignants pouvaient classer un événement violent dans plus d'un type. Cela explique pourquoi la somme des pourcentages est supérieure à 100 pour cent.

5.3.2 L'implication des enseignants dans la dynamique des conflits violents

Les causes de la violence contre les enseignants à Uvira et à Fizi sont nombreuses et ne peuvent être réduites à une seule cause primordiale. Dans cette section, nous résumons les principales causes et facteurs qui, selon nous, expliquent les niveaux particulièrement élevés d'exposition à la violence des écoles, des enseignants et des élèves des écoles BRiCE en RDC. Nous

résumons les résultats des rapports de base et de mi-parcours, qui contenaient des enquêtes détaillées sur plusieurs de ces facteurs, et nous ajoutons de nouvelles idées basées sur les données collectées lors de l'enquête de fin de projet.

Une histoire régionale de conflits violents

Nos rapports précédents ont mis l'accent sur les racines historiques de la violence contemporaine dans l'est de la RDC : l'implantation d'économies politiques d'extraction violente des ressources qui remontent au dix-neuvième siècle (notamment liées à l'expansion de la traite des esclaves en Afrique de l'Est et à l'imposition d'un régime colonial dans la région), le rôle des idéologies raciales, l'organisation ethno-territoriale de l'État et le rôle des mouvements de résistance violents et des rébellions. L'est contemporain de la RDC est marqué par l'implantation d'économies de guerre et de groupes armés non étatiques, et par l'enchevêtrement de conflits locaux, nationaux et internationaux autour de l'identité, du territoire et de l'autorité, qui peuvent entretenir des dynamiques de violence (Vlassenroot 2013 ; Verweijen et Vlassenroot 2015).

Les sociétés de Fizi et d'Uvira se sont militarisées (Verweijen 2016), les groupes armés disposant de réseaux étendus au sein des populations civiles et exerçant des formes de pouvoir multiformes sur les sociétés rurales (Hoffmann et Verweijen 2018). Ce contexte est crucial pour comprendre la pénétration des dynamiques de violence dans l'environnement scolaire. Il permet de prendre du recul et de ne plus percevoir les enseignants uniquement sous l'angle de l'éducation, de la pédagogie ou de la construction de la paix, mais de comprendre leur rôle en tant qu'agents historiques et sociaux.

Enlèvement et rançon

Les écoles et les enseignants d'Uvira et de Fizi sont la cible de rackets, d'enlèvements, d'extorsions et de menaces ; par exemple, par les milices locales connues sous le nom de Maï-Maï, comme nous l'avons documenté (voir le Rapport de base, section 4.8 et le Rapport à mi-parcours, section 6.1). Les groupes armés de Fizi et d'Uvira déploient des techniques d'influence, de contrôle et de gouvernance sur les écoles, y compris par le biais de la taxation (Bandula-Irwin *et al.* 2021). Ces techniques s'inscrivent dans le cadre d'économies plus vastes fondées sur la "menace" (Verweijen 2016) et d'autres modes d'extorsion coercitive, tels que les barrages routiers (Schouten 2022 ; Muzalia *et al.* 2021). Les écoles et les enseignants sont ciblés dans le cadre de ces stratégies plus larges de taxation et d'extorsion.

Outre cette dynamique générale, certains facteurs différencient néanmoins les établissements et le personnel éducatifs des autres institutions en ce qui concerne l'extorsion et l'imposition. Du point de vue de l'extorsion, les écoles sont une source de revenus fiable et récurrente. Les enseignants constituent le corps le plus important de fonctionnaires et reçoivent des salaires mensuels ; ils

sont donc des cibles fiables pour les extorsions. Deux politiques publiques majeures - Gratuité et bancarisation³⁰ - ont modifié l'exposition des enseignants à l'extorsion. La bancarisation a permis aux acteurs armés de savoir plus facilement quand les enseignants sont payés et de les voler sur le chemin du retour. La gratuité a entraîné une augmentation des salaires qui attire davantage l'attention des groupes armés ou d'autres acteurs de l'économie de l'extorsion.

Identité

Les lignes de fracture ethnoculturelles, le fait d'être originaire (c'est-à-dire un local) ou non, et la religion sont les raisons les plus citées pour lesquelles les enseignants se sentent menacés dans les entretiens qualitatifs menés dans le cadre de ce projet. En général, le fait d'être considéré comme originaire d'une certaine région réduit le risque d'exposition à la violence. De telles dynamiques identitaires doivent être comprises comme faisant partie de la polarisation sociale résultant du violent conflit dans l'est de la RDC. Dans le rapport intermédiaire, nous avons analysé comment le positionnement social des enseignants, et notamment leur appartenance ethnique perçue, influence la façon dont ils naviguent dans l'environnement scolaire et social et est lié aux dynamiques de gouvernance au sein des écoles.

Comme nous l'avons montré, l'identité ethnoculturelle (réelle ou perçue) des enseignants peut jouer un rôle dans leur progression de carrière, leur déploiement et leurs relations avec les autres enseignants (Rapport Midline, section 5.4). Dans un contexte polarisé et militarisé, où les conflits au sein de l'école ou de la communauté scolaire élargie peuvent être liés à des dynamiques de violence, l'identité ethnoculturelle réelle ou perçue d'un enseignant peut donc l'exposer à la violence.

Statut

Le statut social des enseignants peut également jouer un rôle dans leur exposition à la violence. Tout d'abord, parce que les enseignants, comme de nombreux autres "notables" (personnalités publiques de la communauté) et civils dans les contextes de conflit, peuvent devenir des intermédiaires ou des médiateurs dans la dynamique de la violence en raison de leur statut social d'"intellectuels". Ils peuvent, par exemple, transmettre des informations relatives à des groupes armés ou à des attaques contre des écoles, ou servir d'intermédiaires dans des cas d'extorsion liés à l'école. Cela peut les exposer à des menaces et à la violence. Deuxièmement, comme Brandt (2021) les enseignants peuvent être attaqués en raison de leur association avec l'État, non pas tant pour le lien générique que parce qu'ils sont perçus comme étant

30 La bancarisation est une réforme majeure du secteur public lancée par le gouvernement congolais en 2011, par laquelle les fonctionnaires (y compris les enseignants) se sont vus attribuer des comptes bancaires et ont été payés par virement bancaire.

associés aux forces de sécurité de l'État, en particulier la police et l'armée, ce qui fait d'eux des "représentants réticents de l'État". Troisièmement, la perception de leur statut social peut susciter diverses formes d'envie ou de griefs qui, dans un contexte militarisé, peuvent conduire à la violence.

Bien que le statut social des enseignants ait évolué au cours des dernières décennies, de nombreux enseignants se plaignant de la dégradation de leur "considération" dans la société congolaise, les enseignants, et en particulier les directeurs d'école, sont encore souvent considérés comme des élites dans les zones rurales. Lors d'un atelier organisé avec des enseignants de Fizi et d'Uvira en janvier 2022, ces derniers ont identifié la "jalousie" comme l'explication centrale de la violence à l'encontre des enseignants. Bien que nos données ne nous aient pas permis d'approfondir cette explication, le ressentiment à l'égard du statut social des enseignants, et de leur image d'intellectuels parlant français et ayant accès aux salaires de l'Etat, est un facteur plausible de leur exposition à la violence.

Conflits et violences liés à l'école

Dans les contextes militarisés, les conflits quotidiens et interpersonnels peuvent devenir violents, comme l'a montré le cas de la plaine de Ruzizi à Uvira (Verweijen *et al.* 2020). C'est également le cas des conflits liés à l'école, qui n'impliquent généralement pas de violence mais qui peuvent devenir violents en raison de la militarisation des relations sociales. Comme le montre la section 6.1.3 du rapport Midline, de nombreux enseignants et parents ont des parents et des connaissances sociales dans des groupes armés, qui peuvent être sollicités pour exercer des menaces et des pressions dans les conflits liés à l'école. Un élève qui échoue à un examen ou qui obtient une mauvaise note, les injustices perçues dans l'environnement scolaire ou l'imposition de frais de scolarité excessifs peuvent tous conduire à des menaces ou à des actes de violence à l'encontre des enseignants.

L'étude à mi-parcours a révélé que 6,3 % des enseignants avaient été menacés par des élèves en 2019/20. Plusieurs enseignants ont fait remarquer que les menaces sont psychologiquement préjudiciables, même lorsqu'elles ne se concrétisent pas. En outre, des formes de traumatisme collectif semblent exister au sein de la profession enseignante, en raison d'événements passés particulièrement choquants de violence des élèves à l'encontre des enseignants. Nous avons également noté de rares cas où d'anciens élèves qui avaient rejoint les milices ont aidé leurs enseignants ; et, dans certains cas, le fait d'avoir des élèves dont les parents appartiennent aux Mai-Mai dans son école peut renforcer la protection de l'école.

Gouvernance des enseignants et des écoles

Les groupes armés peuvent influencer la gouvernance des enseignants et des écoles. En général, ce qui se passe dans les écoles est souvent communiqué à

l'armée nationale et aux groupes armés ou milices tels que les Mai-Mai, en raison de leurs relations sociales avec les élèves et le personnel de l'école.

- Tout d'abord, peu d'enseignants acceptent volontiers d'être affectés dans des écoles situées dans des zones à haut risque, préférant être mutés ou même abandonner la profession.
- Deuxièmement, les entretiens qualitatifs ont laissé entendre que, dans certains cas, les enseignants non rémunérés pourraient se tourner vers des groupes armés pour se venger de leurs collègues rémunérés ou pour gagner de l'argent, bien que nous ne disposions pas de preuves confirmant cette hypothèse. La *gratuité* peut avoir renforcé cette dynamique en réduisant drastiquement les revenus des enseignants non rémunérés.
- Troisièmement, les acteurs armés, en particulier les milices, peuvent tenter d'intervenir dans le déploiement et la rémunération des enseignants. Les milices peuvent tenter d'intégrer l'une de leurs connaissances dans les effectifs, intervenir dans les conflits concernant les postes dans les écoles, exiger que les frais de scolarité soient payés, ou même exiger que les écoles suppriment les frais de scolarité pour une partie ou la totalité des élèves.
- Les directeurs d'école trouvent qu'il est difficile de gérer les enseignants qui ont été membres de groupes armés ou qui ont des relations avec des groupes armés.
- Cinquièmement, les milices peuvent exiger que tous les élèves d'une école donnée passent leurs examens finaux.
- Sixièmement, et enfin, les personnes interrogées ont relevé certains traits positifs des FARDC et des Mai-Mai en ce qui concerne l'éducation. Les FARDC ne harcèleraient pas les enfants en uniforme scolaire et aideraient à sécuriser l'*examen d'état* (pour lequel elles sont payées). Certains groupes Mai-Mai auraient laissé les inspecteurs, les enseignants et les élèves se rendre dans un centre d'examen et n'auraient pas interrompu les activités éducatives dans certaines régions. Certaines écoles seraient "protégées", en particulier lorsqu'elles sont associées à un groupe armé particulier. Bien que ces résultats ne soient pas nécessairement représentatifs de toutes les écoles, les groupes armés ne sont donc pas toujours perçus comme ayant un rôle uniquement négatif à l'égard du système éducatif.

Le rôle actif des enseignants dans la violence

Les enseignants peuvent également rejoindre des groupes armés dans le cadre d'une stratégie de protection ou pour obtenir des avantages et de l'influence, ce qui est caractéristique des environnements militarisés (Verweijen 2013). La stabilité de l'emploi et des revenus peut jouer un rôle dans l'explication de la

participation des enseignants aux groupes armés.³¹ Comme indiqué précédemment, bien qu'un faible nombre d'enseignants déclarent avoir déjà appartenu à un groupe armé non étatique, de nombreux enseignants auraient des liens avec des groupes armés (par exemple, par l'intermédiaire de membres de la famille ou de connaissances sociales). Enfin, l'appartenance à un groupe ethnoculturel peut impliquer que les enseignants soutiennent directement ou indirectement un groupe armé qui prétend défendre les droits du groupe. C'est notamment le cas des enseignants des Hauts-Plateaux, où dans certains cas, les enseignants participent à des mobilisations communautaires armées.

5.3.3 Facteurs contextuels influençant l'exposition des enseignants à la violence

Nos données quantitatives nous permettent d'analyser les facteurs associés à l'exposition à la violence dans notre échantillon d'enseignants. Nous effectuons une analyse statistique comparative entre l'échantillon d'enseignants victimes de violence et l'échantillon d'enseignants non victimes de violence. Les résultats sont présentés dans le tableau 5.3.

Nous avons testé des temporalités alternatives dans l'exposition à la violence, en effectuant des tests pour chacune des années de l'échantillon. Les résultats de cette analyse montrent que les enseignants les plus susceptibles d'avoir subi une agression sont : (1) les enseignants de sexe masculin ; (2) les enseignants qui s'identifient comme Babembe et Bafuliro (voir tableau 5.3) ; (3) les enseignants ayant des limitations fonctionnelles ; (4) les enseignants ayant des salaires plus élevés et des contrats d'enseignement plus favorables ; (5) les enseignants ayant des liens plus forts avec les autorités et les associations locales (selon qu'un enseignant connaît une figure d'autorité dans le village ou fait partie de l'association des enseignants) ; (6) les enseignants faisant partie de ménages plus importants ; et (7) les enseignants faisant partie de ménages disposant d'un plus grand nombre d'outils d'information et de communication.

Les différences dans ces mesures sont statistiquement significatives et décrivent donc des facteurs qui différencient de manière significative les groupes d'enseignants (affectés et non affectés par la violence). Il est toutefois important de noter que ces résultats ne nous permettent pas d'évaluer la causalité. L'équipe de recherche BRiCE travaille actuellement sur une analyse avancée de la violence à l'encontre des enseignants, qui sera présentée dans un article académique dédié à cette question.

31 Il est toutefois important de ne pas surestimer le rôle des facteurs économiques dans l'explication de la participation à des groupes armés (voir Marchais *et al.* 2021).

Tableau 5.3 Facteurs associés à la violence contre les enseignants

	2019				2020				2021			
	Ciblé		$x_y - x_n$	p	Ciblé		$x_y - x_n$	p	Ciblé		$x_y - x_n$	p
	Oui	Non			Oui	Non			Oui	Non		
% d'enseignants masculins	78.05	69.69	8.36	0.04	77.38	70.62	6.75	0.06	79.11	69.34	9.77	0.01
% d'enseignants mariés	79.88	80.82	-0.95	0.79	85.07	85.71	-0.65	0.82	86.22	85.20	1.02	0.72
Âge en années	39.99	40.28	-0.29	0.80	39.52	40.01	-0.49	0.65	40.54	40.86	-0.31	0.77
A une limitation fonctionnelle	11.59	12.37	-0.79	0.79	19.91	11.27	8.64	0.00	17.78	11.42	6.36	0.02
Groupe ethnique Babembe	57.93	37.53	20.40	0.00	54.30	35.61	18.68	0.00	54.67	37.84	16.82	0.00
ethnie Bafuïro	17.07	35.88	-18.80	0.00	22.62	39.24	-16.61	0.00	22.22	37.42	-15.2	0.00
Groupe ethnique des Bashi	3.66	4.95	-1.29	0.50	3.17	5.43	-2.27	0.19	3.11	5.29	-2.17	0.20
Groupe ethnique Bavira	6.10	7.84	-1.74	0.46	5.43	7.65	-2.22	0.28	5.33	7.82	-2.49	0.23
% appartiennent à un groupe ethnique moins répandu	15.24	13.81	1.43	0.65	14.48	12.07	2.41	0.37	14.67	11.63	3.04	0.26
% Protestant l'Église du Christ au Congo	59.76	55.67	4.09	0.36	53.85	51.51	2.34	0.56	56.44	50.74	5.70	0.16
% appartiennent à des religions moins répandues	40.24	44.33	-4.09	0.36	46.15	48.49	-2.34	0.56	43.56	49.26	-5.70	0.16
Années d'études	11.82	11.85	-0.04	0.77	11.86	11.89	-0.03	0.80	11.85	11.91	-0.06	0.58
Personnes vivant dans le ménage de l'enseignant (<14 ans)	4.29	3.56	0.73	0.00	4.18	3.62	0.56	0.00	4.23	3.56	0.67	0.00
Personnes faisant partie du ménage de l'enseignant (>60 ans)	1.04	0.92	0.12	0.46	0.30	0.27	0.04	0.40	0.30	0.26	0.04	0.39
Personnes dans le ménage	8.93	8.25	0.68	0.02	7.69	6.95	0.74	0.00	7.74	7.16	0.58	0.02
Niveau d'instruction moyen de la mère (en années)	2.74	2.80	-0.05	0.89	2.88	2.74	0.14	0.68	2.89	2.77	0.13	0.71
Niveau d'études moyen du père (en années)	7.00	6.92	0.08	0.87	7.05	6.95	0.10	0.81	7.04	7.14	-0.10	0.81
Chambres dans le ménage de l'enseignant	3.43	3.41	0.02	0.89	3.29	3.21	0.08	0.49	3.59	3.67	-0.07	0.53
# Moyens d'information et de communication (max. 5)	1.86	1.98	-0.12	0.19	1.95	2.13	-0.18	0.05	2.03	2.18	-0.16	0.07
# transport et actifs agricoles (max. 5)	0.39	0.44	-0.05	0.36	0.30	0.36	-0.06	0.16	0.32	0.32	0.00	0.93
# Nombre de biens durables possédés (max. 5)	3.41	3.40	0.01	0.93	3.24	3.29	-0.04	0.55	3.08	3.21	-0.12	0.08
% de contrats favorables	85.98	87.63	-1.65	0.58	75.11	71.43	3.68	0.31	84.89	75.69	9.20	0.01
% ont une activité secondaire	15.24	13.40	1.84	0.56	32.13	29.98	2.15	0.57	18.22	20.51	-2.29	0.48
Salaires mensuels moyens (US\$)	120.83	129.82	-8.99	0.61	237.24	107.73	129.51	0.00	96.06	89.62	6.45	0.07
% >3 parents non co-résidents dans le village	76.83	75.46	1.37	0.72	61.54	59.56	1.98	0.62	64.44	61.73	2.71	0.49
% >3 amis dans le village	63.41	60.21	3.21	0.47	55.20	49.30	5.91	0.14	56.89	52.22	4.67	0.25
% de personnes connaissant au moins une figure d'autorité	49.39	53.40	-4.01	0.37	66.52	53.52	12.99	0.00	72.44	63.85	8.60	0.02
% de membres d'au moins 2 groupes villageois	0.00	0.00	0.00		27.60	22.74	4.87	0.16	32.44	27.48	4.96	0.18
% de membres d'une association d'enseignants	36.59	31.96	4.63	0.28	46.61	41.05	5.56	0.16	47.11	37.42	9.69	0.01

Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Notes : Les cellules grisées indiquent les facteurs pour lesquels la différence de moyennes entre les deux échantillons (ciblés et non ciblés) est statistiquement significative au niveau de 5 % sur la base d'un test t (la valeur p est inférieure à 0,05).

Les écoles du groupe 1 ont été exclues ; p représente la valeur p ; x - y reflète la différence de moyenne

entre les groupes. Les enseignants sont considérés comme ayant été ciblés par la violence s'ils ont déclaré avoir subi des violences après 2014. Enseignants ciblés par la violence : 164 lors de l'enquête de référence (2019), 221 lors de l'enquête intermédiaire (2020) et 225 lors de l'enquête finale (2021). Enseignants non ciblés par la violence : 485 dans l'enquête de référence (2019), 497 dans l'enquête intermédiaire (2020) et 473 dans l'enquête finale (2021). Le nombre d'observations rapporté n'inclut pas les enseignants qui n'ont pas consenti à répondre aux questions sur la violence. Les groupes ethniques les moins répandus dans les enquêtes auprès des enseignants sont les groupes ethniques autres que Babembe, Bafuliro, Bashi et Bavira. Les religions les moins répandues dans les enquêtes auprès des enseignants sont les religions autres que l'Église protestante du Christ au Congo. Moyens d'information et de communication : électricité, téléphone, radio, télévision et téléphone mobile. Biens liés au transport et à l'agriculture : table, chaise, banc/tabouret, réfrigérateur et lit. Biens durables des ménages : bicyclette, charrette à traction animale, voiture/camion, moto/scooter et pompe à eau. Le nombre d'animaux d'élevage possédés est la somme des vaches, ânes/chevaux, moutons, porcs, volailles/oiseaux et lapins. Nous classons les enseignants mécanisés et payés comme ayant un contrat d'enseignement favorable, tandis que les enseignants qui sont unités non payées, nouvelles unités, omis, volontaires et stagiaires sont classés comme enseignants ayant un contrat défavorable.

5.3.4 Effets de la violence sur la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants

Comme indiqué précédemment, 43% des enseignants des écoles BRiCE en RDC ont subi au moins une agression entre 1990 et 2021. En utilisant les données de l'enquête de fin de parcours, nous avons mis à jour les chiffres sur la relation entre la violence et le bien-être des enseignants, et la violence et la qualité de l'enseignement qui ont été présentés dans la section 6.1.1 du rapport de mi-parcours. La figure 5.5 montre l'association entre l'exposition à la violence et le bien-être des enseignants en RDC, en utilisant les mesures de bien-être discutées dans la section 4. Ces chiffres présentent des moyennes non conditionnelles, qui montrent que les enseignants qui ont subi une attaque entre 1990 et 2021 rapportent des niveaux de satisfaction professionnelle et de motivation légèrement inférieurs, bien que ces différences ne soient pas statistiquement significatives.

Figure 5.5 Bien-être des enseignants et violence en RDC

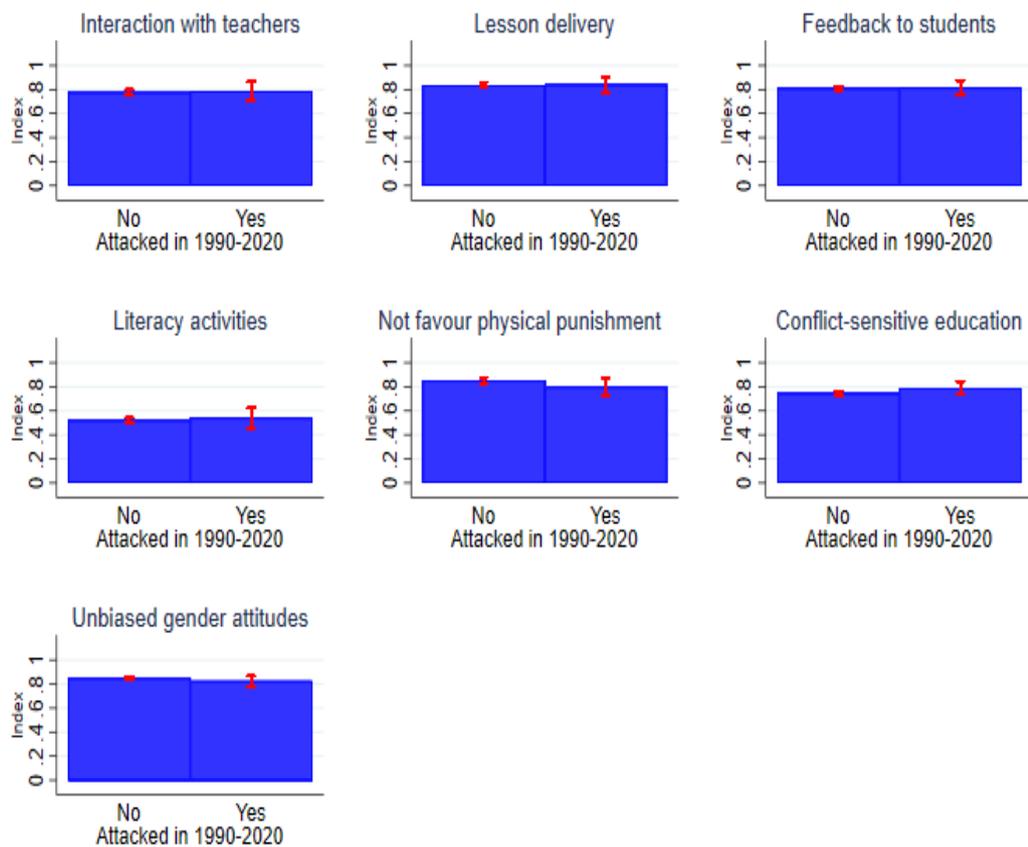


Source : Auteur, sur la base des données de l'enquête.

Note : Ce chiffre est basé sur les enseignants interrogés dans l'enquête finale (704 enseignants) ; 0,86 pour cent des enseignants en RDC ont refusé de répondre aux questions relatives aux expériences personnelles de violence. La figure présente les résultats moyens ; les lignes rouges indiquent l'intervalle de confiance de 95 %.

Cela correspond aux résultats présentés dans la figure 6.4 du rapport de mi-parcours. Seule la différence dans le score de l'indice TSPT entre les enseignants ayant subi une attaque violente (valeur moyenne de l'indice : 0,27) et ceux qui n'en ont pas subi (valeur moyenne de l'indice : 0,19) est statistiquement significative. La figure 5.6 montre l'association entre les indices de qualité de l'enseignement et la violence en RDC. Du point de vue de la moyenne inconditionnelle de l'échantillon, il n'y a pas une grande différence entre les enseignants qui ont été exposés à la violence directe et ceux qui ne l'ont pas été - moins que dans les résultats présentés dans la Figure 6.3 du Rapport Midline, où les indices de qualité de l'enseignement étaient presque tous inférieurs pour les enseignants qui avaient été exposés à la violence, bien que peu d'entre eux soient statistiquement significatifs. Pour étudier la relation entre l'exposition à la violence, le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement, nous effectuons ci-dessous une analyse quantitative plus précise.

Figure 5.6 Qualité de l'enseignement et violence en RDC



Source : Auteur, sur la base des données de l'enquête.

Note : Ce chiffre est basé sur les enseignants interrogés dans l'enquête finale (704 enseignants) ; 0,86 pour cent des enseignants en RDC ont refusé de répondre aux questions relatives aux expériences personnelles de violence. La figure présente les résultats moyens ; les lignes rouges indiquent l'intervalle de confiance de 95 %.

Évaluer l'effet de la violence sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement

Nos données longitudinales nous permettent de procéder à une évaluation plus rigoureuse de l'effet de l'exposition à la violence sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement. Nous utilisons un modèle économétrique qui étudie si l'exposition "récente" à la violence a un effet sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement.³² Une mise en garde

32 Comme expliqué dans la section 4, la qualité de l'enseignement est évaluée à l'aide de sept indices : les attitudes à l'égard des châtiments corporels, les interactions des enseignants avec les autres enseignants, les attitudes impartiales à l'égard du genre, l'éducation sensible aux conflits, le déroulement des cours, le retour d'information aux élèves et l'utilisation des pratiques recommandées en matière d'alphabétisation dans la classe. Le bien-être des enseignants, quant à lui, est évalué à l'aide de trois indices fondamentaux du bien-être professionnel des enseignants : la satisfaction au travail, la motivation professionnelle des enseignants et la perception qu'ont les enseignants de la facilité avec laquelle ils gèrent leur travail. Nous examinons également le SSPT à l'aide de la liste de contrôle du SSPT.

s'impose en ce qui concerne la causalité et l'interprétation des résultats. Si nous supposons que la violence est exogène aux résultats qui nous intéressent, nous pouvons en principe en déduire que les effets identifiés sont causaux. Cependant, étant donné que nous sommes encore en train de développer cette analyse, nous préférons rester prudents et demandons que les résultats présentés ne soient pas interprétés comme définitifs, mais comme étant encore en cours de développement et sujets à révision et validation. Nous travaillons encore sur des spécifications alternatives et des tests de robustesse et présenterons les résultats consolidés dans un article académique dédié.

Modèle

La principale variable explicative est le fait qu'un enseignant ait déclaré avoir été victime de violence à partir de 2015, avec une variable ($violence_t$) qui prend une valeur unitaire si l'enseignant a connu un épisode de violence et zéro sinon. Nous avons choisi cette période car elle capture l'exposition récente à la violence, proche du moment des enquêtes mais capturant encore les attaques qui ont eu lieu avant le projet. Différentes spécifications de cette variable ont été testées (y compris les agressions survenues depuis 1990) et les résultats sont similaires, ce qui montre qu'ils sont robustes par rapport à la manière dont nous définissons cette variable. Le modèle contrôle les effets du lieu et du temps, le sexe et l'âge de l'enseignant, la taille de l'école et les effets de l'ILET et du DPE. Nous mesurons donc les effets conditionnels de la violence (conditionnels aux contrôles). Le modèle est résumé dans l'équation ci-dessous, où nous nous concentrons en particulier sur la valeur et la signification statistique de α_1 :

$$Outcome_{i,t} = \alpha + \alpha_1 * violence_t + \Lambda * X_{i,t} + \varepsilon_{i,t}$$

Lorsque la variable dépendante ($Outcome_{i,t}$) est un indice, elle est normalisée autour de zéro, de sorte que le coefficient mesure l'effet attendu (variation des écarts types) de l'exposition à la violence. Toutefois, lorsque l'accent est mis sur chaque élément d'un indice donné, la variable dépendante est reformatée en une variable binaire. Dans ce cas, l'estimation mesure une variation attendue de la probabilité.

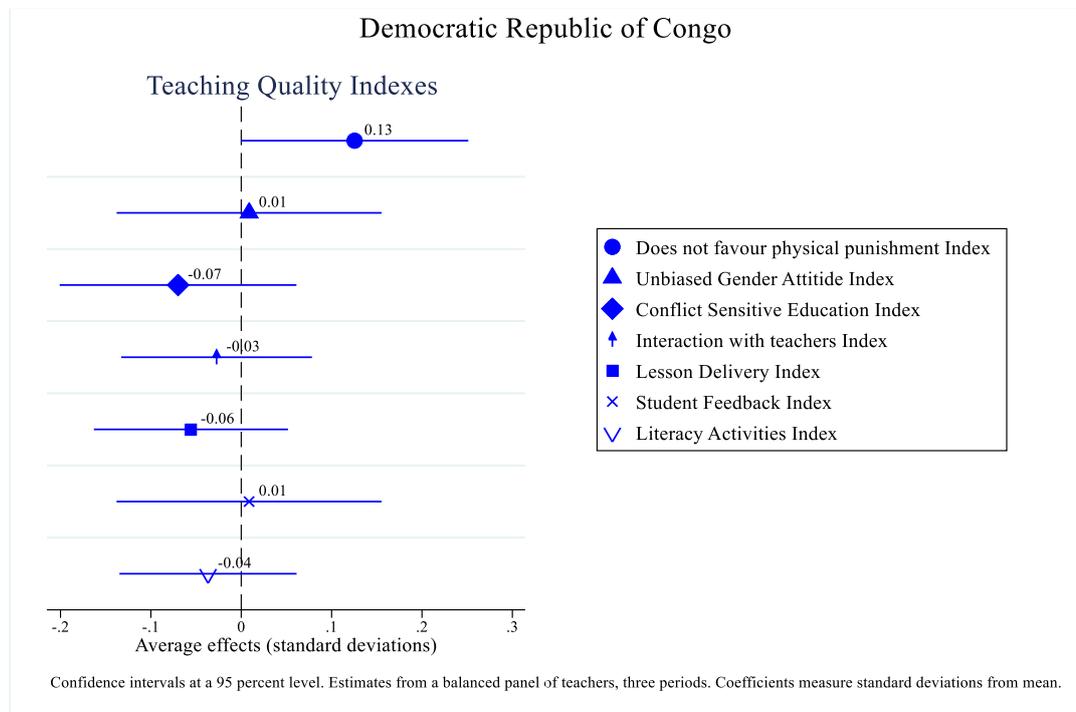
Résultats

En utilisant ce modèle, nos résultats brossent un tableau légèrement différent de celui présenté dans les figures 5.5 et 5.6,³³ car nous constatons que la violence a deux effets principaux sur nos indices. Tout d'abord, un effet positif sur les attitudes à l'égard des punitions corporelles, qui peut être observé dans

33 Les estimations diffèrent de celles présentées dans les figures 5.5 et 5.6 à bien d'autres égards que la temporalité de la variable de violence utilisée. Ici, les estimations mesurent l'effet conditionnel attendu de la violence (en fonction des contrôles utilisés), alors que dans les figures 5.5 et 5.6, nous présentons des moyennes d'échantillon non conditionnelles. Si l'on considère que les effets de la violence dépendent de facteurs tels que le sexe, l'âge et le lieu de travail des enseignants, les effets conditionnels donnent une image plus précise des effets de la violence.

la figure 5.7 : les enseignants qui ont subi des violences récentes semblent moins susceptibles d'être en faveur des punitions corporelles infligées aux élèves.³⁴ Il s'agit d'un résultat intéressant, mais pour lequel nous n'avons pas encore d'explication définitive, et nous préférons rester prudents jusqu'à ce que nous ayons vérifié les résultats avec des tests de robustesse supplémentaires. La plupart des autres indices de qualité de l'enseignement sont négatifs, mais aucun n'est statistiquement significatif.

Figure 5.7 Effets de l'exposition à la violence sur les indices de qualité de l'enseignement en RDC

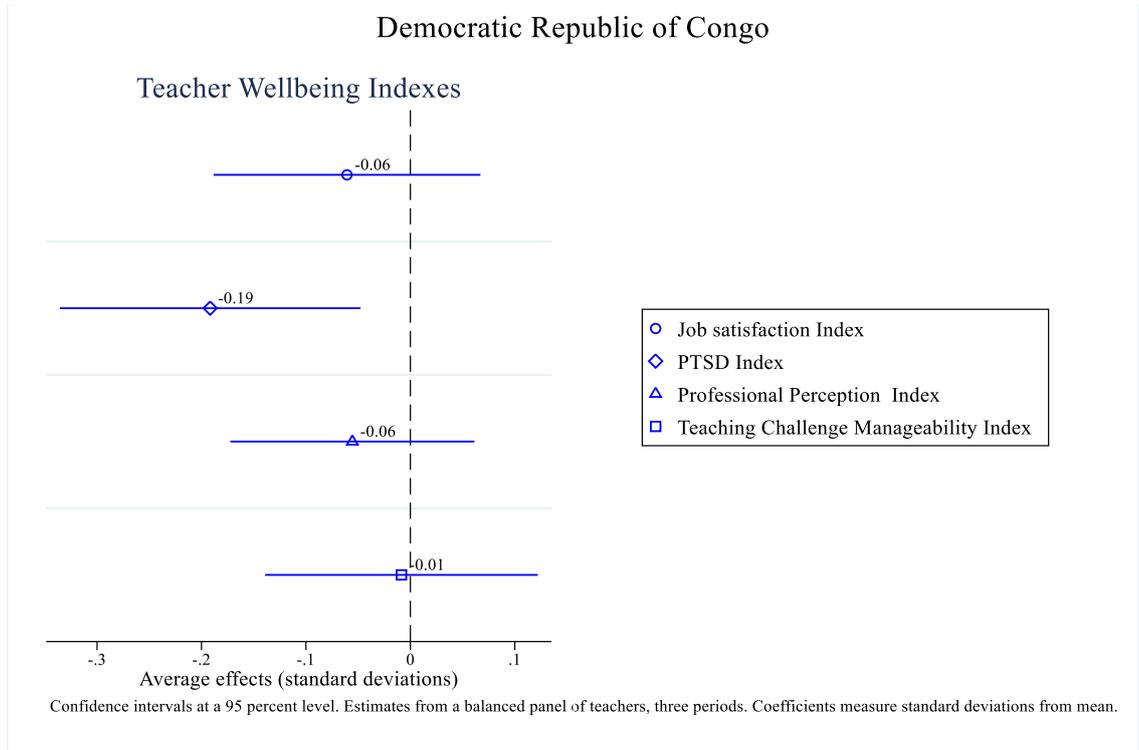


Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Deuxièmement, nous constatons un effet fortement négatif et statistiquement significatif de l'exposition des enseignants à la violence sur notre indice de stress post-traumatique, présenté dans la figure 5.8.

34 Lorsque nous étudions l'effet de la violence sur les sous-composantes de l'indice, nous constatons que la signification statistique de chaque composante de la punition est nulle à un niveau de 5 % et seulement significative à un niveau de 10 % pour les enseignants qui pensent qu'il est acceptable d'utiliser une canne ou un autre objet pour punir les enfants.

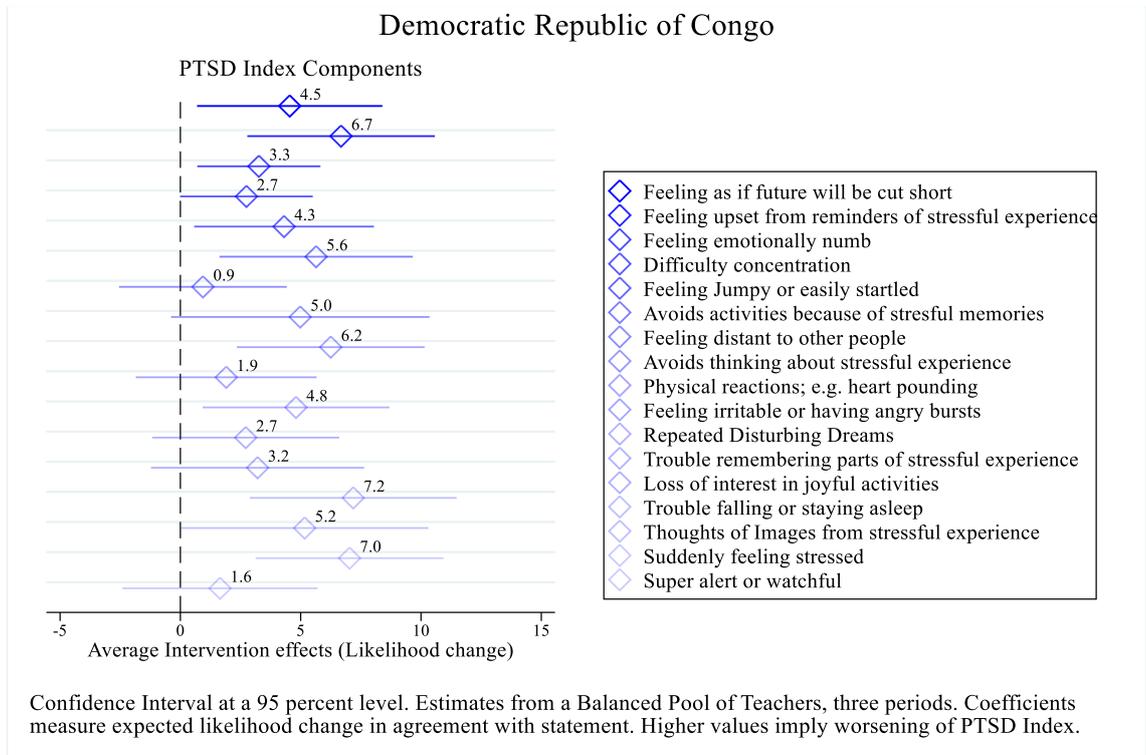
Figure 5.8 Effets de l'exposition à la violence sur les indices de bien-être des enseignants en RDC



Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Lorsque nous décomposons les 17 sous-composantes de la liste de contrôle du TSPT dans la figure 5.9, nous constatons des effets négatifs et statistiquement significatifs sur 11 d'entre elles, ce qui montre que l'effet global est important. Bien que cela ne soit pas surprenant, étant donné ce que nous savons de l'ensemble considérable de la littérature sur les effets psychologiques de la violence, cela fournit une preuve supplémentaire que les enseignants affectés par la violence présentent souvent des symptômes de traumatisme. En outre, les indices de bien-être professionnel sont négatifs, mais aucun n'est statistiquement significatif.

Figure 5.9 Effets de l'exposition à la violence sur les éléments de la liste TSPT



Source: Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Bien que ces résultats soient à prendre avec précaution car ils ne sont pas définitifs, ils semblent illustrer la résilience des enseignants victimes de violence. Les enseignants victimes de violence sont plus susceptibles d'avoir des difficultés de concentration, de se sentir émotionnellement engourdis, d'être stressés et d'avoir des difficultés à dormir, d'éviter certains types d'activités en raison de souvenirs stressants, etc. Mais ils continuent à enseigner et la qualité de leur enseignement est équivalente à celle des enseignants qui n'ont pas subi de violence.

L'ensemble de ces résultats fournit des preuves supplémentaires de l'effet négatif de la violence sur le bien-être des enseignants et leur capacité à enseigner. Les entretiens qualitatifs présentés dans les rapports de base et à mi-parcours montrent que la violence peut entraîner un bien-être réduit ou très fragile, ainsi qu'une forte rotation des enseignants, des absences prolongées et des transferts hors des zones touchées par le conflit. Les directeurs d'école ont également déclaré qu'il était particulièrement difficile de gérer les enseignants qui ont été membres de groupes armés ou qui ont des relations avec des groupes armés (par exemple, par l'intermédiaire de membres de leur famille). Les chefs d'établissement hésitent beaucoup à rappeler ou à critiquer ces enseignants et ne sont souvent pas équipés pour soutenir les enseignants qui ont vécu des événements gravement traumatisants. Il semble particulièrement

difficile d'améliorer le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement dans de telles circonstances. Dans la section 8, nous reviendrons sur la manière dont les enseignants et le personnel scolaire ont fait face à la violence dans l'environnement scolaire.

5.4 Violence et menaces contre les enseignants au Niger

Les niveaux de violence contre les écoles et les enseignants au Niger sont comparativement plus bas qu'en RDC, comme le montre le rapport de mi-parcours, mais ils sont néanmoins significatifs. Environ 4 pour cent des enseignants interrogés dans les écoles BRiCE au Niger, et 14 pour cent des écoles, ont subi une attaque directe depuis 1990.³⁵ Il est important de garder à l'esprit que les écoles BRiCE de la région de Diffa (Zinder n'est pas directement touchée par un conflit violent) sont des écoles bien établies qui sont généralement situées dans les grands centres urbains et le long des routes principales, et sont donc susceptibles d'être moins exposées à la violence que les écoles qui sont plus éloignées et difficiles d'accès. Les niveaux d'exposition à la violence et aux menaces sont donc probablement plus élevés dans d'autres zones de Diffa.

De plus, bien qu'elles soient exposées à des niveaux de violence inférieurs à ceux des écoles BRiCE de la RDC, nous constatons que les écoles BRiCE du Niger subissent une série d'effets directs et indirects de la violence. Il s'agit notamment de formes individuelles et collectives de peur, de panique et d'anxiété liées à l'insécurité, exacerbées en particulier par des attaques très médiatisées contre les enseignants et les écoles, dont certaines ont créé des formes de traumatisme collectif au sein de la profession enseignante.

Nos données qualitatives de fin de projet n'ajoutent malheureusement pas d'idées ou de résultats particulièrement remarquables aux résultats du rapport de mi-parcours. Cela s'explique en partie par le fait que l'accent a été moins mis sur la violence à l'encontre des écoles et des enseignants lors de la collecte des données de fin de parcours (ce thème ayant été largement abordé dans le rapport de mi-parcours), mais aussi par les problèmes rencontrés lors de la collecte des données qualitatives de fin de parcours, qui ont fortement limité la quantité de données qualitatives disponibles pour l'analyse de fin de parcours.

Un changement notable, cependant, a été la réduction de l'insécurité à Diffa au cours de la dernière phase du projet. En effet, selon les autorités gouvernementales et les enseignants, l'insécurité a partiellement diminué à

35 Ce pourcentage correspond au pourcentage d'enseignants ayant déclaré avoir subi au moins une attaque violente depuis 1990 dans l'échantillon complet des enseignants des écoles BRiCE au Niger (c'est-à-dire tous les enseignants, y compris ceux qui n'ont été interrogés qu'une seule fois, que ce soit au début, à mi-parcours ou à la fin de l'enquête). Le chiffre concernant l'exposition des écoles à la violence est basé sur l'enquête auprès des écoles.

Diffa depuis avril 2021. Les populations, y compris les enseignants, sont retournées dans l'est de Diffa. De nombreuses personnes interrogées ont déclaré que le sentiment de panique et de peur (*psychose* en français - voir le rapport de mi-parcours) n'était pas aussi répandu qu'en 2020. Bien que la peur des enlèvements persiste, les gens seraient moins effrayés par les attaques directes de Boko Haram, et les enseignants ne seraient pas particulièrement inquiets d'être choisis et ciblés.

Cependant, les violences importantes qui ont lieu dans les régions de Tillabéri et de Tahoua, dans l'ouest du Niger, ont été signalées comme une préoccupation majeure pour les enseignants de Zinder et de Diffa : premièrement, parce que les violences dans ces régions ont affecté les amis et les familles des enseignants basés à Zinder et à Diffa ; et deuxièmement, en raison des attaques délibérées contre les écoles, les étudiants et les enseignants qui ont eu lieu dans ces régions (Save the Children 2021), souvent motivées par des considérations politiques et idéologiques. Cette situation a suscité la crainte que ces attaques ne s'étendent au reste du pays. D'une manière générale, l'escalade significative du conflit violent au Sahel est une source majeure de préoccupation. En effet, elle pourrait conduire à la militarisation de la société et à la pénétration de la violence dans l'environnement scolaire, comme nous l'avons constaté en RDC.

6. Les interventions du DPE et de l'ILET

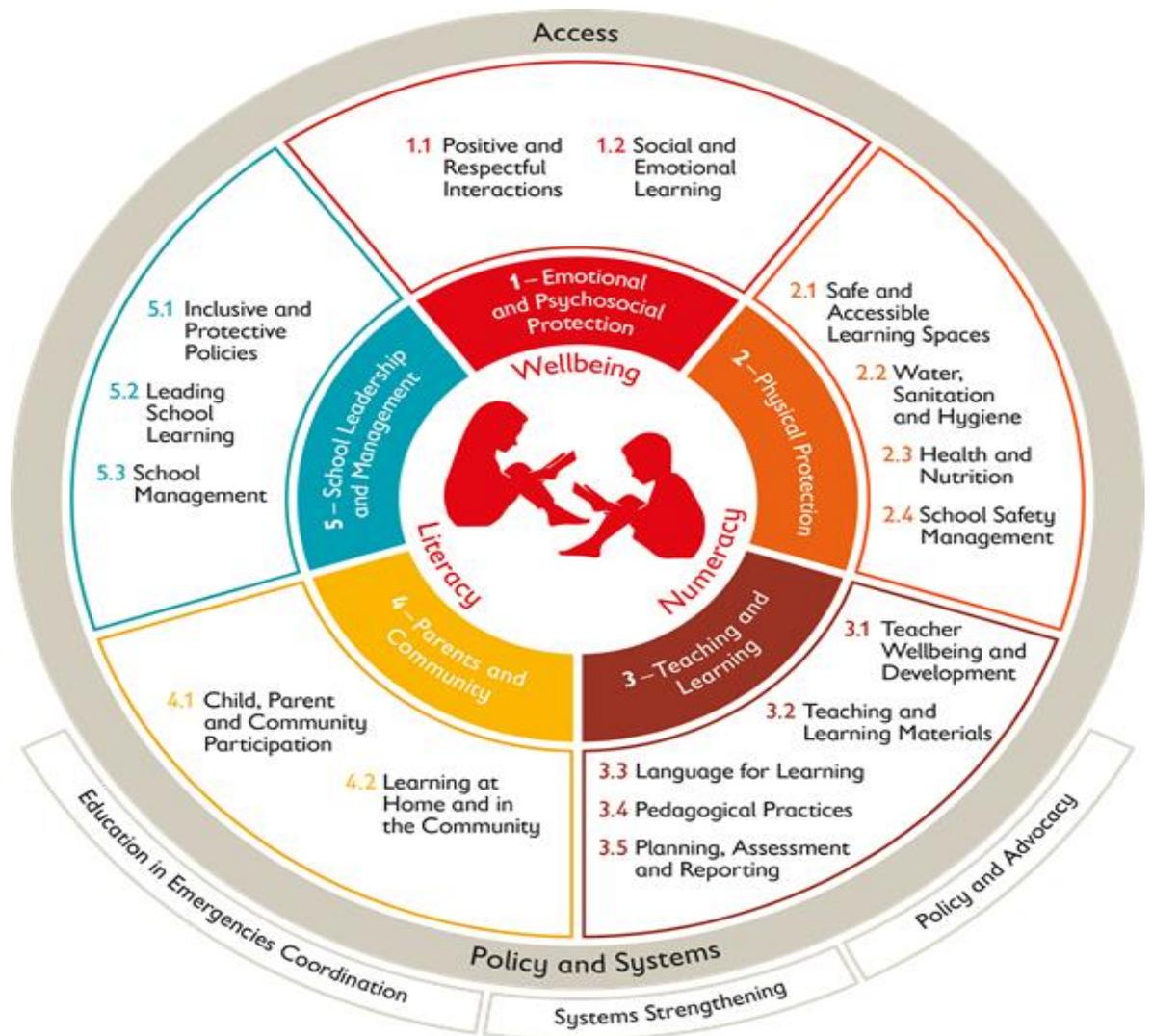
Dans cette section, nous présentons et discutons les interventions DPE et ILET, leurs théories du changement et leur mise en œuvre en RDC et au Niger. Cette section répond en partie à la question de recherche 2, qui vise à analyser les effets des interventions DPE et ILET sur la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants. La section 7 procède ensuite à une évaluation quantitative de leur impact sur les enseignants et les élèves en RDC. L'analyse réalisée dans cette section utilise les données quantitatives et qualitatives collectées pour ce projet, ainsi que les documents, rapports et présentations internes de Save the Children.

6.1 Développement professionnel des enseignants

6.1.1 Théorie du changement de la DPE - principes et composantes

Les théories du changement des composantes DPE et ILET sont étayées par le Quality Learning Framework de Save the Children, qui est la théorie du changement générale des programmes d'éducation de Save the Children. Le Quality Learning Framework (QLF) décrit la meilleure compréhension qu'a Save the Children de ce qui constitue une éducation de base de qualité. Le concept d'environnement d'apprentissage de qualité a vu le jour en 2009, sous l'impulsion d'un désir d'articulation commune de la qualité dans la programmation de l'éducation au sein de Save the Children, en mettant l'accent sur les programmes de développement. Depuis 2009, il s'est transformé en QLF, qui décrit cinq fondements qui fournissent une base pour le bien-être et l'apprentissage de tous les enfants : la protection émotionnelle et psychosociale ; la protection physique ; l'enseignement et l'apprentissage ; les parents et la communauté ; et la direction et la gestion de l'école. La figure 6.1 décrit le CQL.

Figure 6.1 Cadre d'apprentissage de la qualité de Save the Children



Source : Save the Children (2017). Reproduit avec l'autorisation de l'auteur.

La qualité de l'enseignement est l'un des principaux facteurs déterminants de l'apprentissage et du bien-être des étudiants. L'approche de la formation professionnelle continue porte donc sur les composantes "Enseignement et apprentissage" du CQL, et plus particulièrement sur trois sous-composantes :

- 3.1 : Bien-être et développement des enseignants
- 3.3 : La langue d'apprentissage
- 3.4 : Pratiques pédagogiques.

L'approche de la formation professionnelle continue s'articule autour de deux aspects clés. Premièrement, un cours de développement professionnel qui vise à améliorer la qualité de l'enseignement, la motivation et le bien-être des

enseignants. Le cours vise à développer un ensemble de compétences convenues pour les enseignants : connaissances, aptitudes et attitudes, en plus d'accroître le sentiment d'appropriation des enseignants pour développer leur propre travail. Deuxièmement, le volet DPE vise à renforcer les systèmes éducatifs nationaux. Renforcer les systèmes signifie développer les capacités des chefs d'établissement, renforcer les mécanismes de supervision pédagogique du gouvernement et des organisations confessionnelles, et s'efforcer d'obtenir des changements politiques significatifs. En mettant l'accent sur les systèmes, la composante DPE vise à implanter durablement un environnement propice au développement continu des compétences professionnelles des enseignants. Dans les paragraphes suivants, nous décrivons comment la composante DPE vise à améliorer la qualité de l'enseignement et les résultats de l'apprentissage.

Principes de la DPE

Le volet DPE de BRiCE s'articule autour de cinq principes :

1. Besoins individuels et contexte
2. Compétence mesurée
3. Apprentissage multimodal à long terme
4. Intégrer les interventions dans les mécanismes de soutien existants
5. Amélioration des politiques et renforcement des systèmes.

Ensemble, ces cinq aspects sous-tendent la composante DPE, que nous décrivons à présent telle qu'elle est prescrite dans les documents de programme de Save the Children, avant de discuter de la mise en œuvre en RDC et au Niger.

Tout d'abord, la mise en œuvre du DPE est guidée par la reconnaissance de l'importance d'adapter les stratégies d'apprentissage aux défis auxquels les enseignants sont confrontés dans des contextes spécifiques, et implique les acteurs éducatifs, les pédagogies et le savoir-faire qui existent dans les contextes dans lesquels le projet a été mis en œuvre. Pour garantir une cohérence et une pertinence spécifiques au contexte, Save the Children a donc prescrit une analyse de la situation, qui évalue les systèmes de formation/DPE existants, les priorités en matière de DPE et de politique générale relative aux enseignants, ainsi que les expériences et les défis spécifiques des écoles et des enseignants. Le programme de DPE doit ensuite intégrer les normes nationales d'enseignement et impliquer les ministères nationaux de l'éducation, les organes et le personnel des gouvernements infranationaux, ainsi que les instituts de formation des enseignants dans les pays où le DPE est mis en œuvre.

Deuxièmement, la formation professionnelle continue commence généralement par un court atelier en milieu scolaire qui présente et explore un petit ensemble de compétences pédagogiques fondamentales (voir l'annexe A.3) après une formation des formateurs sur les compétences suivantes. Le cadre de compétences des enseignants est ensuite utilisé comme cadre pour que les enseignants s'évaluent eux-mêmes à l'aide d'un ensemble d'outils d'auto-évaluation des enseignants, d'évaluation des enseignants par les chefs d'établissement et d'observation des classes par les inspecteurs. Ce processus repose sur l'idée que les enseignants qui participent à l'évaluation de leurs propres compétences se sentent motivés, confiants, habilités et valorisés pour diriger leur propre apprentissage et développer l'autoréflexion, une compétence essentielle pour le développement professionnel. Il est important de noter que les compétences ne se limitent pas à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, mais prennent également en compte les besoins spécifiques au contexte, tels que la capacité à créer des environnements de classe positifs et inclusifs (compétences 11 et 12), ou les connaissances sur les soutiens psychosociaux (compétence 17). Ainsi, la composante DPE va au-delà d'une critique commune - et fondée - de la crise de l'apprentissage (Bold *et al.* 2017).

Troisièmement, l'apprentissage est à long terme et multimodal, ce qui signifie qu'il ne se limite pas à un format d'atelier unique, mais qu'il est intégré dans des processus plus longs d'ateliers avec un expert (généralement un fonctionnaire provincial de l'éducation), des cercles d'apprentissage par les pairs, ainsi que l'apprentissage et la supervision sur le lieu de travail. Ce processus d'apprentissage multimodal devrait s'articuler autour de six modules de base : (1) introduction aux composantes essentielles du programme d'alphabétisation ; (2) vocabulaire ; (3) lecture pour la compréhension ; (4) code de conduite ; (5) éducation sensible aux conflits ; et (6) éducation des filles. La formation à chaque module devrait durer six semaines. La recherche a montré que l'apprentissage pratique et expérimental sur le terrain est la forme d'apprentissage la plus efficace, et que l'apprentissage par les pairs et le soutien de tuteurs ou de mentors expérimentés peuvent améliorer de manière significative l'apprentissage pratique. L'apprentissage par les pairs présente d'autres avantages, car les réseaux de soutien aux enseignants peuvent améliorer leur bien-être, créer un sentiment d'appartenance à une communauté, développer des méthodes de travail plus efficaces et renforcer la voix et l'action collectives dans l'environnement scolaire. Ces processus interdépendants aideront les enseignants à identifier leurs objectifs personnels en matière d'enseignement.

Quatrièmement, l'approche d'apprentissage multimodale devrait être intégrée dans les mécanismes de soutien existants, tels que les organisations gouvernementales ou confessionnelles, les visites d'inspection ou les cercles d'apprentissage par les pairs dans les écoles. Ces institutions ont été identifiées par le biais d'une analyse situationnelle lors de la première étape du volet DPE.

Les enseignants sont plus motivés et plus enclins à dispenser un apprentissage de qualité lorsqu'ils ont le sentiment que la direction et l'administration de l'école les soutiennent. En effet, l'apprentissage collectif et encadré des enseignants peut devenir durable si une politique et une culture de soutien, de retour d'information constructif et de mentorat sont intégrées au système éducatif par l'implication des acteurs de l'éducation et de la direction de l'école.

Cinquièmement, l'intervention du DPE tente d'améliorer l'environnement politique général et de renforcer le système éducatif par le biais d'une série de mesures.

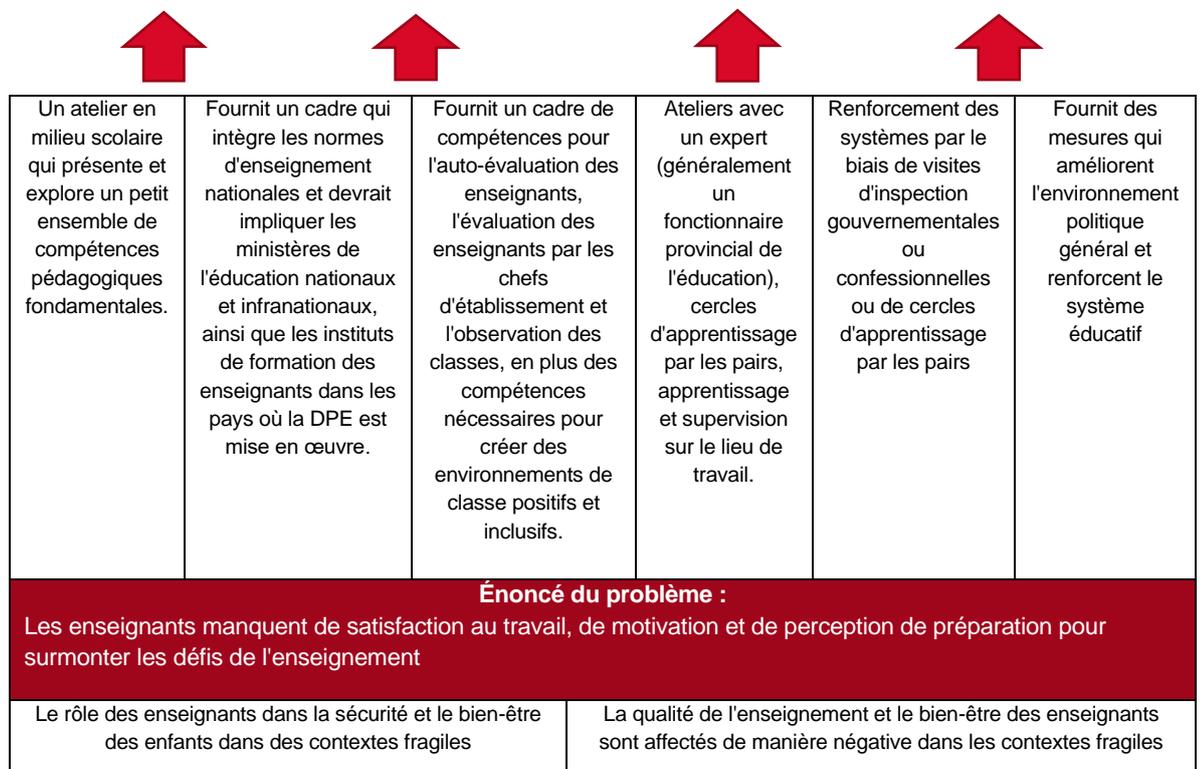
Enfin, l'amélioration de la motivation et du bien-être des enseignants est un thème transversal et un objectif intermittent. En effet, la théorie du changement est étayée par le fait (avéré) que les enseignants qui suivent un développement professionnel multimodal se sentent plus valorisés, mieux équipés et plus motivés pour dispenser un enseignement et un apprentissage de qualité dans leur classe. La motivation et le bien-être des enseignants améliorent la qualité de l'enseignement (voir section 4). Les enseignants qui se sentent plus motivés et soutenus sont plus susceptibles d'être présents à l'école et de dispenser un enseignement de qualité, et moins susceptibles d'adopter des comportements négatifs tels que maltraiter ou punir physiquement les élèves.

Le bien-être des enseignants est également soutenu par les composantes du cycle d'action communautaire (CAC) et de l'ILET (voir section 6.2), car les enseignants sont plus motivés et plus susceptibles de dispenser un apprentissage de qualité lorsqu'ils ont le sentiment que la communauté dans laquelle ils enseignent est engagée et soucieuse d'améliorer l'environnement d'enseignement et d'apprentissage. Le tableau 6.1 résume notre interprétation de la théorie du changement de la DPE, sur la base de notre analyse des documents de la DPE de Save the Children et des principes sous-jacents de la DPE. Ce tableau ne doit toutefois pas être considéré comme la théorie définitive du changement de la DPE de Save the Children. Save the Children élabore actuellement une nouvelle théorie du changement pour son approche Enabling Teachers, qui englobe la DPE et informera les futurs projets.

Tableau 6.1 Théorie du changement de la DPE

Objectif : les enseignants dispensent un enseignement et un apprentissage de qualité dans leurs classes et sont moins susceptibles d'adopter des comportements négatifs tels que la violence ou la punition physique des élèves.

Réduction du recours aux châtiments corporels dans les salles de classe	Amélioration de la gestion de la classe	Les garçons et les filles ont davantage accès à des environnements d'apprentissage sûrs qui contribuent à leur bien-être émotionnel, psychologique et physique.	Les données probantes alimentent l'élaboration des politiques et l'action aux niveaux national, régional et mondial	Amélioration de la sensibilité au conflit de l'éducation dans les zones cibles
Impact				
Les enseignants sont mieux équipés pour dispenser une éducation et un apprentissage de qualité	Amélioration du bien-être des enseignants, qui se sentent plus soutenus	Motivation accrue des enseignants	Les enseignants se sentent plus valorisés	Amélioration de la confiance en soi des enseignants
<p>Le développement professionnel des enseignants permet d'adapter les stratégies d'apprentissage aux défis auxquels les enseignants sont confrontés dans des contextes spécifiques, et d'impliquer les acteurs éducatifs, les pédagogies et les savoir-faire existants.</p>				



Source: Les auteurs eux-mêmes, élaborés sur la base de documents fournis par Save the Children.

6.1.2 DPE en RDC

Bien qu'il existe une politique nationale de formation continue des enseignants du primaire en RDC (*Politique Nationale de Formation Continue des Enseignants du Primaire*), elle est à peine fonctionnelle. La formation initiale des enseignants du primaire a lieu dans les écoles secondaires. Comme les écoles secondaires luttent pour offrir un enseignement de qualité, la formation initiale des enseignants est enfermée dans un cercle vicieux : des enseignants du secondaire insuffisamment formés forment de nouveaux enseignants, qui deviennent à leur tour des enseignants du primaire insuffisamment formés, et ainsi de suite.

Alors que la plupart des enseignants (de l'école primaire) satisfont aux exigences formelles d'avoir terminé la filière pédagogique à l'école secondaire (Meysonnat et Torrano 2020) les compétences des enseignants sont en moyenne insuffisantes lorsqu'elles sont comparées à des critères standard : lors d'une évaluation de la lecture en début de scolarité (EGRA) réalisée en 2012, seuls 50 % des enseignants du primaire ont réussi la partie compréhension de la lecture, et seuls 36 % ont réussi la partie écrite (*ibid.*).

La formation continue en cours d'emploi est également très limitée en RDC. La majorité des enseignants n'ont pas accès à des guides pédagogiques structurés alignés sur le programme et les manuels scolaires. Le Service National de Formation (SERNAFOR), le département de formation des enseignants créé en 1984, "n'a pas fonctionné correctement depuis 1990 (Mokonzi Bambanota et Kadongo 2010). Depuis lors, à notre connaissance, aucune approche systémique visant à réformer ou à revigorer le SERNAFOR n'a été entreprise. L'inspection fonctionne, et les inspecteurs rendent visite aux enseignants dans les salles de classe et fournissent un retour d'information, mais la fréquence et la valeur de ces visites ne sont pas claires.

C'est dans ce contexte que la composante DPE du programme d'éducation BRiCE a été mise en œuvre dans les écoles BRiCE de Fizi et d'Uvira. Comme nous le verrons, la mise en œuvre de la DPE - comme les autres composantes du projet BRiCE - s'est heurtée à de graves difficultés liées à l'évolution du contexte, mais elle a bénéficié d'un soutien et d'une approbation solides de la part des partenaires, des enseignants et des parties prenantes.

Aperçu de la mise en œuvre

Le tableau A.6.1 de l'annexe A.6 résume le calendrier de mise en œuvre de la DPE en RDC, sur la base des informations fournies par le personnel du programme BRiCE de Save the Children. Le calendrier montre également les perturbations importantes survenues dans les écoles au cours de la période du projet, notamment les fermetures d'écoles résultant de la politique Covid-19 du gouvernement, les inondations à Uvira et les grèves dans les écoles liées à la mise en œuvre de la politique de *gratuité*.

Bien que cela ait évidemment entraîné des retards dans la mise en œuvre des modules DPE, tous les modules ont été complétés dans toutes les écoles du projet BRiCE à Uvira et Fizi à la fin du mois de février 2022, date de fin des activités du programme BRiCE en RDC. Cependant, les retards ont fait que les modules n'ont pas toujours été mis en œuvre pendant la période convenue pour la méthodologie d'évaluation quantitative. Notamment, trois modules - éducation des filles, code de conduite et éducation sensible aux conflits - qui devaient être mis en œuvre avant la collecte de données à mi-parcours dans les 24 écoles de la Cohorte 2 ont été mis en œuvre après la collecte de données à mi-parcours. Nous discutons des implications pour l'évaluation quantitative dans la section 7.

Le tableau 6.2 présente le nombre moyen d'enseignants masculins, d'enseignantes et d'enseignants en général par école ayant participé au module DPE dans les écoles BRiCE d'Uvira et de Fizi, sur la base des enquêtes menées auprès des écoles. Ce tableau indique également le nombre moyen d'enseignants par école et par cohorte. Il est clair que, selon les directeurs d'école, presque tous les enseignants (hommes et femmes) des écoles BRiCE ont participé au DPE. Cela correspond aux données fournies par les enseignants dans le tableau 6.4.

Tableau 6.2 Participation à la DPE en RDC

Nombre moyen d'enseignants par école ayant participé au DPE	Écoles de la cohorte 2		Écoles de la cohorte 3	
	Ligne médiane	Ligne d'arrivée	Ligne médiane	Ligne d'arrivée
Homme	14.10 (14.25)	14.79	-	9.36*** (9.48)
Femme	5.25 (5.3)	5.12	-	4.2 (4.4)
Dans l'ensemble	19.35 (19.41)	19.91	-	13.56*** (13.88)

Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données de l'enquête.

Notes : t-test p-value * <0,1 ** <0,05 ***<0,01. Enquête de fin d'année scolaire. Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre moyen d'enseignants dans les écoles. Les écoles de la cohorte 3 devaient recevoir le DPE après la collecte des données à mi-parcours, c'est pourquoi cette colonne est vide.

Le tableau 6.4 présente également la participation des enseignants aux différents modules de FPC dans les deux cohortes, parmi les enseignants ayant participé à la FPC, selon notre enquête finale. Il est important de noter qu'au moment de la collecte des données finales, le nombre d'enseignants ayant participé au DPE était très différent entre la Cohorte 2 et la Cohorte 3. Cela s'explique également par les retards dans la mise en œuvre des modules et par le fait que la collecte des données de fin de projet n'a pas pu être retardée davantage en raison des échéances du projet.

Il est également important de noter que le DPE était initialement composé des six modules de base décrits à la section 6.1.1, mais qu'un module supplémentaire, la gestion des grandes classes, a été ajouté après l'introduction de la politique de *gratuité*. Deux modules supplémentaires sur Covid-19 ont ensuite été ajoutés. L'ajout de ces modules a probablement entraîné des retards supplémentaires dans la mise en œuvre.

Perception des modules par les enseignants

Dans l'ensemble, la composante DPE du projet BRiCE a été bien accueillie, comme nous l'avons souligné dans le rapport à mi-parcours et comme l'ont également signalé les cadres supérieurs de Save the Children. Tous les enseignants et directeurs d'école (100 %) ont déclaré avoir trouvé le volet DPE de BRiCE utile. C'est encourageant, mais il est difficile d'exclure totalement un biais de désirabilité sociale.

Il est important de garder à l'esprit que Save the Children a compensé les frais de déplacement et d'hébergement. Il est difficile d'évaluer avec précision le degré d'incitation de ces compensations (50 % des enseignants ont déclaré qu'elles étaient suffisantes pour couvrir les frais de déplacement, mais seulement 5 % ont déclaré qu'elles étaient suffisantes pour couvrir les frais d'hébergement). Toutefois, de nombreuses données empiriques suggèrent que ces compensations n'ont pas un effet neutre sur la participation et la satisfaction, et qu'elles constituent souvent une source de revenu de *facto* - en fait, 50 % des enseignants ont convenu que les compensations devraient être suffisamment élevées pour permettre aux travailleurs d'épargner de l'argent.

Tableau 6.3 Perception de la DPE en RDC

	Enseignants	Chefs d'établissement
% de ceux qui l'ont jugé utile	100	100
Pourcentage de personnes qui s'attendent à ce que l'école continue à dispenser des formations par le biais de cercles pédagogiques à l'avenir	97.21	100

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Enquêtes finales auprès des enseignants et des écoles. 2,70 % des enseignants (sur 685 enseignants = 18 enseignants) ont indiqué qu'ils n'avaient pas participé à la formation professionnelle continue et 1 enseignant ne savait pas s'il avait participé à la formation professionnelle continue. Les 49 enseignants ont tous indiqué que les enseignants de leur école participaient à la formation professionnelle continue.

Le tableau 6.4 fournit des informations sur l'achèvement des différents modules de DPE par les enseignants et sur leur perception de la durée des modules. Dans l'ensemble, seuls 2,56 % des enseignants interrogés (2,36 % dans la Cohorte 2 et 2,75 % dans la Cohorte 3) ont déclaré ne pas avoir participé à la formation, principalement parce qu'ils étaient en congé ou en voyage. Cependant, cela ne signifie pas que la majorité des enseignants avaient suivi les sept modules au moment de l'enquête finale. En moyenne, les enseignants de la cohorte 2 avaient suivi 6,1 des sept modules (les six modules de base et le module de gestion des classes nombreuses), tandis que les enseignants de la cohorte 3 n'avaient suivi que cinq modules (différence significative à $p < 0,001$, même après ajustement pour les regroupements).

Tableau 6.4 Participation et perception du DPE en RDC

Modules DPE	% d'enseignants ayant suivi ce module en 2021			Perception des enseignants sur la durée du module		
	Tota l	C 2	C3	Longueur correcte (% des enseignants)	Trop court (% des enseignants)	Trop long (% des enseignants)
Introduction à l'écriture et à la lecture	94	94	93	55	42	5
Lecture	97	96	97	53	43	4
Vocabulaire	95	95	94	52	45	3

Gestion des grandes classes	95	96	93	57	39	4
Éducation sensible aux conflits	71	94	42	56	41	3
Éducation des filles	59	82	30	56	41	3
Code de conduite	51	69	28	57	39	4

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Ce tableau est basé sur tous les enseignants ayant participé au DPE (685 enseignants sur 704) :
 Ce tableau est basé sur l'ensemble des enseignants ayant participé au DPE (685 enseignants sur 704).

Comme le montre le tableau 6.4, les modules sur l'éducation sensible aux conflits, le code de conduite et l'éducation des filles étaient moins susceptibles d'avoir été complétés par les enseignants de la Cohorte 3. Cela est dû à des retards dus à des grèves, à Covid-19 et au fait qu'une extension sans frais n'était pas possible pour la programmation en RDC et que la ligne d'arrivée ne pouvait donc pas être reportée. Les trois derniers modules n'avaient pas été complétés dans les écoles de la Cohorte 3 au moment de la collecte des données de fin de projet. La majorité des enseignants ont déclaré que la durée était appropriée. Seuls 3 à 5 % des enseignants les ont jugés trop longs, alors qu'une grande partie d'entre eux souhaitaient des modules plus longs.

Analyser le DPE en RDC selon ses principes

Pour répondre à la question 2 - comment la formation professionnelle continue a affecté la qualité de l'enseignement et le bien-être - nous examinons la mise en œuvre de la formation professionnelle continue en RDC à la lumière des cinq principes clés de la formation professionnelle continue présentés ci-dessus, à savoir : (1) les besoins individuels et le contexte ; (2) la mesure des compétences ; (3) l'apprentissage multimodal à long terme ; (4) le lien avec les mécanismes de soutien existants ; et (5) l'amélioration de la politique et le renforcement des systèmes. L'analyse se fonde sur les données qualitatives recueillies dans le cadre du projet, ainsi que sur les documents, rapports et présentations internes de Save the Children.

– Principe 1 : besoins individuels et contexte

Contextualiser le programme de formation professionnelle continue en fonction des besoins locaux et individuels.

Dans l'ensemble, la composante DPE a été adaptée au contexte du système éducatif congolais. Bien qu'une analyse de la situation n'ait pas été

réalisée sous forme écrite comme prescrit,³⁶ , il est très probable qu'une partie importante de l'analyse de la situation ait été réalisée de manière implicite, étant donné la vaste expérience du personnel dirigeant de BRiCE en RDC et l'engagement antérieur de Save the Children dans le système éducatif congolais, par exemple, par le biais du projet REALISE.

En outre, lors de la phase de lancement du projet BRiCE, un atelier a été organisé avec des experts en éducation à Uvira et Fizi afin de contextualiser les lignes directrices de Save the Children en matière de DPE par rapport à la politique nationale existante en matière de formation continue des enseignants. Les activités de DPE ont été adaptées aux différents types de forums d'échange pédagogique prévus par cette politique. Les modules de renforcement de l'alphabétisation ont été adaptés au programme national d'alphabétisation en langue française et aux modules de l'OPEQ (Opportunities for Equitable Access to Quality Basic Education), qui avaient déjà été approuvés par le ministère de l'éducation. Les modules DPE se sont inspirés de le programme REALISE d'éducation des filles financé par le Foreign, Commonwealth & Development Office et d'autres programmes, tels que l'OPEQ et le Projet d'amélioration de la qualité de l'éducation (PAQUED), financé par l'Agence américaine pour le développement international (USAID).

En outre, l'équipe du projet BRiCE à Save the Children a répondu à l'évolution des circonstances et des défis des enseignants, ce qui a conduit à des changements dans la composante DPE. Suite à la mise en œuvre de la politique de *Gratuité* en septembre 2019 en RDC, un module supplémentaire de DPE a été proposé aux enseignants sur la gestion des grandes classes (basé sur un module utilisé dans le programme REALISE), sur la base d'une demande faite par le personnel de BRiCE sur le terrain, elle-même reflétant les discussions avec le personnel scolaire dans les écoles BRiCE. De plus, suite à la pandémie de Covid-19, deux modules sur l'éducation pendant le Covid-19³⁷ ont été ajoutés dans les écoles de BRiCE en RDC. Au Niger, ces modules supplémentaires n'ont pas été ajoutés au DPE, mais un rappel de 15 minutes sur les mesures de protection contre le Covid-19 a été ajouté avant chaque session de formation, sur la base des directives nationales.

Les perturbations répétées dans les écoles, ainsi que le contexte d'urgence à Fizi et Uvira, marqué par des niveaux élevés de violence (voir section 5), ont rendu difficile pour le personnel de Save the Children l'exécution de certaines des autres procédures standard de l'approche DPE, telles que la

36 Le document "DPE DRC course curriculum design and delivery. Incorporating situation analysis" ne semble pas avoir été finalisé. Le document du projet BRiCE "Annexe 7 : Additional Context Analysis" est une analyse pertinente mais ne contient pas de lien avec la DPE.

37 Un module spécifique pour les enseignants et un autre sur le retour à l'école en toute sécurité après un blocage.

révision de la théorie du changement après trois mois, qui a généralement lieu sur la base des informations fournies par le rapport de base (et à nouveau après le rapport de mi-parcours). Comme il fallait plus de six mois pour produire les rapports, et que la politique de *gratuité* et Covid-19 ont créé des difficultés supplémentaires, différentes priorités sont apparues dans le programme, ce qui a nécessité des réactions et des adaptations rapides.

Prendre en compte le bien-être, la motivation et la sécurité des enseignants.

BRiCE a entrepris d'améliorer la motivation et le bien-être des enseignants par le biais d'incitations non monétaires, notamment en renforçant les compétences des enseignants et en consolidant les réseaux de soutien aux enseignants. BRiCE n'a toutefois pas ciblé les salaires des enseignants ; comme indiqué dans le rapport intermédiaire, ceux-ci constituent l'un des principaux facteurs de motivation et de bien-être des enseignants. Bien qu'il soit impossible pour un seul projet d'aborder durablement cette question complexe, il est néanmoins important de reconnaître les effets des bas salaires des enseignants sur leur motivation, leur bien-être et leur rotation, qui sont significatifs.

Dans le rapport de base, nous avons noté que presque tous les enseignants ont cité l'augmentation des salaires comme leur principale préoccupation. Plus particulièrement, de nombreux enseignants des *nouvelles unités* ont abandonné la profession à la suite de la politique de *gratuité* (rapport intermédiaire, section 4.4). Le bien-être des enseignants est toujours affecté par les dynamiques politiques et économiques (Brandt et Lopes Cardozo 2022). En ce qui concerne la socio-écologie du bien-être des enseignants, le programme DPE implique les niveaux individuel, scolaire et communautaire, mais n'accorde qu'une attention limitée aux facteurs nationaux ou structurels (Falk *et al.* 2019), en particulier la rémunération insuffisante des enseignants, qui est sans doute un énorme défi pour toute personne opérant dans le système éducatif congolais. Bien que l'on ne puisse pas dire qu'il s'agisse d'une limitation de l'intervention, car cela ne faisait pas partie de ses objectifs, cela constitue néanmoins un obstacle et un défi importants pour tout projet qui se concentre sur le bien-être des enseignants.

Cela ne signifie pas pour autant que le personnel de BRiCE et les activités menées dans le cadre du DPE n'ont pas pris en compte les préoccupations des enseignants en matière de salaires. En effet, le personnel de Save the Children entend fréquemment les plaintes des enseignants concernant les bas salaires, les retards de paiement et le statut d'emploi *non-mécanisé* des enseignants. Save the Children a mis en place des systèmes de responsabilisation dans toutes les communautés bénéficiaires. Les plaintes

peuvent être déposées via une ligne téléphonique gratuite ; selon le personnel national de Save the Children, toute plainte reçue concernant les salaires des enseignants a été transmise aux autorités provinciales de l'éducation (PROVED), qui ont promis de contacter le Service d'inspection et de rémunération des enseignants (SECOPE) - le service chargé de la rémunération des enseignants - tout en reconnaissant qu'il n'y a pas de solution rapide. La politique de *gratuité* et les décisions politiques qui y sont associées, telles que les zones de rémunération, ont changé la donne, mais n'ont pas résolu le problème de fond.

D'autres grands programmes d'éducation en RDC ont également été réticents à s'engager directement sur les salaires des enseignants, mais cela reste une préoccupation urgente. Une solution possible consiste à mieux prendre en compte le lien entre les salaires des enseignants, la motivation et la qualité de l'apprentissage dans les interventions éducatives axées sur le bien-être. À cet égard, il convient d'étudier plus en profondeur le temps que les enseignants sous-payés consacrent à des activités secondaires génératrices de revenus. Lors des ateliers organisés à Uvira en janvier 2022, les enseignants ont souligné qu'ils n'étaient souvent pas en mesure de travailler sur des questions liées à l'école l'après-midi, car ils devaient s'occuper d'autres activités.

Un programme expérimental ouvert pourrait permettre aux plans d'amélioration des écoles d'inclure des incitations financières pour les enseignants. Cela donnerait à la communauté scolaire une plus grande marge de manœuvre pour dépenser la subvention pour l'amélioration de l'école en fonction de ses priorités. Certaines communautés pourraient également considérer que, pour les interventions éducatives axées sur le bien-être des enseignants, le meilleur rapport qualité-prix dans l'allocation des fonds du projet est d'augmenter les salaires des enseignants. Les enseignants devraient alors signer un contrat pour institutionnaliser leur engagement à consacrer plus de temps aux questions liées à l'école le matin et l'après-midi. Cette composante du programme pourrait s'inspirer des principes du financement basé sur la performance (Falisse *et al.* 2012 ; Renmans *et al.* 2016). Il soulèverait toutefois des questions quant à la durabilité et à l'extensibilité.

Le cas échéant, proposer un développement professionnel spécifique à la crise.

Le programme DPE contient un module sur l'éducation sensible aux conflits. Il se concentre principalement sur la protection des enfants : comment les conflits violents affectent les élèves ; comment cela affecte leur apprentissage ; comment les enfants affectés peuvent être soutenus (par exemple en les orientant) ; et comment appliquer l'heuristique des premiers secours psychologiques "écouter, protéger, connecter". D'autres

documents proposent des activités en classe et des éléments pour l'auto-apprentissage et l'apprentissage par les pairs, ainsi qu'une analyse critique de l'éducation dans les contextes touchés par les conflits (en utilisant l'idée des "deux visages de l'éducation"). Le personnel du projet et les inspecteurs ont élaboré une note technique pour contextualiser le module, qui est également participatif et permet aux enseignants de réfléchir à ces aspects en s'appuyant sur leur propre expérience.

Nous notons trois améliorations possibles. Premièrement, il aurait été utile d'explicitier les liens entre le module et les cours et pratiques existants dans le système éducatif congolais (voir section 8).³⁸ Deuxièmement, le module ne se réfère à aucun exemple particulier en RDC (sauf une fois, à côté d'autres pays), et encore moins au contexte de l'Est congolais. Notre recherche sur les multiples enchevêtrements entre l'éducation et la dynamique des conflits violents pourrait être utile pour ajouter des exemples plus concrets et développer des pédagogies pour y faire face. Troisièmement, le module d'éducation sensible aux conflits contient peu d'informations sur les effets des conflits violents sur les enseignants eux-mêmes - une question sur laquelle ce projet de recherche s'est concentré de manière significative. Le module d'enseignement développé dans le cadre du projet de recherche BRiCE, qui est présenté dans l'Annexe A.1 et sera incorporé dans le programme d'études de l'ISP Bukavu, aborde ces points. Il pourrait être utilisé comme ressource pour développer ces aspects dans la programmation du DPE.

– Principe 2 : compétences mesurées

L'évaluation des compétences est un élément important de l'approche DPE. Dix-huit compétences ont été convenues (voir annexe A.3) au début du projet, avec le principe sous-jacent que les enseignants doivent être impliqués dans leurs propres évaluations pour développer des approches réflexives de l'enseignement. Nos entretiens qualitatifs n'ont pas donné de résultats significatifs sur la mesure dans laquelle l'auto-évaluation des enseignants les responsabilise et accroît leur motivation. Les évaluations internes des compétences des enseignants réalisées par Save the Children (par cohorte) contiennent des informations utiles sur la progression des enseignants entre les différents niveaux de compétence, mais ne parlent pas de la théorie sous-jacente du changement.

Le point principal que nous pouvons noter est un défi permanent concernant l'évaluation des compétences des enseignants : Comment le faire d'une manière pratique et réaliste autre que l'autodéclaration des enseignants et l'anecdote des accompagnateurs" (conseiller principal de

38 De nombreux enseignants ont souligné que le cours d'éducation civique et morale était l'espace où ils abordaient les questions relatives à la violence armée.

Save the Children). Ce problème est pertinent à la fois pour le suivi des projets à l'aide d'outils MEAL et, dans notre cas, pour l'évaluation IDS/ISP Bukavu de BRiCE. En effet, comme spécifié dans la méthodologie, la composante quantitative de cette évaluation s'est également appuyée sur des mesures auto-déclarées pour évaluer les pratiques des enseignants et la qualité de l'enseignement.

Certaines évaluations, telles que le programme PAQUED mené par l'Education Development Center, se sont appuyées sur des observations en classe.³⁹ Toutefois, ces méthodes nécessitent une formation intensive des observateurs en classe, ce qui a constitué un défi pour ce projet de recherche, comme indiqué dans la section sur la méthodologie, et peut placer les enseignants dans une situation inconfortable, comme le souligne également le guide de mise en œuvre de la DPE de BRiCE.

– Principe 3 : apprentissage multimodal à long terme

Une tentative de réforme gouvernementale a consisté à créer des espaces d'apprentissage interscolaire et par les pairs, comprenant l'unité pédagogique sur deux niveaux de classe, avec l'école comme cellule de base, et un réseau de proximité sur une poignée d'écoles voisines (USAID 2021a).⁴⁰ Bien que, dans la pratique, les échanges entre enseignants aient été limités au niveau de l'école, cette structure institutionnelle a créé un point d'entrée pour les interventions de Save the Children dans le domaine de l'éducation :

Il est évident que nous avons trouvé un grand nombre d'interventions différentes pour les enseignants en RDC. La plupart d'entre elles étaient des formations en face à face... Mais en fait, la politique, telle que nous l'avons examinée, prévoyait un développement professionnel pour les enseignants et incluait un espace pour la pédagogie à la base, à l'école et au niveau du cluster. (Membre du personnel de Save the Children).

S'appuyant sur des recherches plus larges, BRiCE a cherché à déplacer l'accent des ateliers en face à face vers l'apprentissage multimodal continu, en espérant de meilleurs résultats et une réduction des coûts. La formule 20-30-50 a été utilisée : 20 % du temps est consacré aux ateliers, 30 % aux cercles d'apprentissage par les pairs et 50 % à l'apprentissage autonome

39 L'évaluation a porté sur l'utilisation par les enseignants des pratiques d'alphabétisation introduites par le programme de lecture. Les changements dans les pratiques des enseignants ont été évalués à l'aide d'un outil d'observation quantitatif dans une leçon de démonstration, où les enseignants ont été invités à introduire une nouvelle lettre ou une nouvelle relation entre une lettre et un son (Centre de développement de l'éducation 2014).

40 Les traductions sont celles des auteurs.

"en essayant de nouvelles idées en classe ou par l'auto-apprentissage" (Guide de mise en œuvre de la DPE). La majeure partie des 50 % est liée à la pratique des stratégies et des techniques apprises par les enseignants pendant les cours, plutôt qu'à des études ou des activités supplémentaires en dehors des heures de cours.

Les forums d'échange pédagogique n'étaient pas opérationnels, surtout pas entre les écoles en raison d'un manque de budget pour le transport. Les enseignants expérimentés étaient généralement très âgés. (Membre du personnel de Save the Children)

Dans le même ordre d'idées, le projet ACCELERE ! a mis en œuvre un modèle à plusieurs niveaux pour soutenir les enseignants au niveau de la classe, de l'école et du regroupement scolaire (USAID 2021b). Les cercles d'apprentissage des enseignants, en particulier, ont fait l'objet d'une certaine attention dans les projets et les recherches (Frisoli 2013 ; Lund 2020 ; USAID 2021a). En utilisant les données de nos enquêtes, parmi les modules de DPE mis en œuvre en RDC, l'activité préférée des enseignants était "formation en face à face" et l'activité la moins appréciée était "cercles de pairs" (analyse du rapport final). Les données secondaires d'ACCELERE !, qui était opérationnel dans plusieurs provinces, reflètent cette conclusion. Lorsqu'il a été demandé aux directeurs d'école et aux enseignants " d'identifier les activités du projet qui, selon eux, ont contribué de manière significative à l'amélioration des compétences des élèves en lecture et en écriture " (USAID 2021a : 53), seul un quart des directeurs et des enseignants ont évalué positivement les réseaux de soutien par les pairs.

La distribution de matériel d'enseignement et d'apprentissage et la formation en face à face des enseignants étaient clairement les éléments les plus appréciés. Nous ne savons pas si les enseignants ont reçu une "indemnité de transport" pour les formations, ce qui aurait pu être une raison particulière pour laquelle ils ont apprécié la formation en face-à-face.

Le personnel de terrain de Save the Children a également noté que les enseignants utilisaient les cercles d'apprentissage par les pairs pour discuter de questions qu'ils n'aborderaient pas habituellement. Ces cercles ont donc une valeur intrinsèque car ils ont créé un espace sûr, moins soumis aux hiérarchies et aux pressions de la profession.

Enfin, le fait que les enseignants soient souvent occupés à des activités secondaires génératrices de revenus le matin ou l'après-midi peut nuire à leur capacité à " s'autoformer ", même si la majorité des activités autodirigées dans le cadre de la DPE ont été intégrées dans les activités de

classe existantes. Comme le soulignent Wolf *et al.* (2015 : 33), "les programmes de DPE qui alourdissent la charge de travail des enseignants sans leur apporter de soutien ou qui ne répondent pas à leurs besoins peuvent entraîner l'épuisement et la démotivation des enseignants". Ce sentiment a été repris lors de deux ateliers organisés à Uvira en janvier 2022 avec des enseignants et des partenaires des écoles BRiCE de Fizi et d'Uvira, qui ont souligné à plusieurs reprises que les enseignants étaient rarement en mesure de mener à bien les activités autodirigées du DPE, voire pas du tout.

Néanmoins, dans notre enquête finale, 100 % des chefs d'établissement ont déclaré qu'ils continueraient à dispenser des formations dans le cadre des cercles d'apprentissage par les pairs.

– Principe 4 : lien avec les mécanismes de soutien existants

Comme indiqué dans la section précédente, le réseau de soutien aux enseignants est insuffisamment équipé et peine à fonctionner en raison de lourdes contraintes : Les inspecteurs sont mal formés et les informations contenues dans leurs rapports sont souvent incomplètes et ne sont pas intégrées dans un rapport national unique qui pourrait être utilisé efficacement par les décideurs en matière d'éducation - ou qui n'est pas publié du tout. (Mokonzi Bambanota et Kadongo 2010).

Une étude révèle des indices d'un réseau de soutien fonctionnel : "les descriptions par les enseignants du soutien qu'ils reçoivent indiquent que les responsables de l'éducation visitent régulièrement leurs classes et leur fournissent un retour d'information sur leur enseignement. Les chefs d'établissement indiquent qu'ils visitent régulièrement les salles de classe et fournissent un retour d'information aux enseignants qu'ils supervisent. (IBTCI 2020). Le principal élément de " soutien " dans le système éducatif congolais est constitué par les inspecteurs qui visitent les écoles et fournissent un retour d'information basé sur l'observation des classes. En même temps, la relation ambivalente entre les écoles et les inspecteurs est bien connue, car les écoles doivent généralement payer les frais de voyage, de nourriture et de logement des inspecteurs. L'ISP Bukavu a formé les inspecteurs à la didactique, à la pédagogie et aux technologies de l'information et de la communication. Selon le personnel de Save the Children, "l'inspecteur principal de la province a reconnu que Save the Children avait énormément contribué à la formation des inspecteurs et qu'ils n'avaient jamais reçu un tel soutien".

Bien que les parents ne soient pas explicitement mentionnés dans le guide de mise en œuvre de la DPE, l'engagement des parents et des communautés - par le biais des composantes CAC et ILET - se situe à la jonction entre la DPE et l'ILET, car les enseignants sont supposés être plus

motivés et plus susceptibles de fournir un apprentissage de qualité lorsqu'ils sentent que la communauté au sein de laquelle ils enseignent est engagée. Dans le cas de BRiCE, les parents ont également leur mot à dire en ce qui concerne les plans d'amélioration de l'école.

– Principe 5 : amélioration des politiques et renforcement des systems

L'objectif principal de BRiCE est de créer des environnements d'apprentissage et des systèmes éducatifs de qualité dans les contextes de crise. L'accent mis sur l'élaboration des politiques est ancré dans le résultat 1.3 du cadre logique de BRiCE,⁴¹ et dans le cinquième principe de la composante DPE de BRiCE.⁴² Bien qu'il n'y ait pas de théorie du changement spécifique pour la composante "amélioration des politiques" de BRiCE, l'objectif de renforcer les systèmes est un sujet transversal dans toutes les activités. En effet, le renforcement des capacités des inspecteurs de l'éducation, des administrateurs et des institutions (par exemple, les cercles d'apprentissage des enseignants) a des effets positifs après la fin du projet. Par exemple, certains enseignants dont les écoles n'étaient pas ciblées par BRiCE se sont rendus dans des écoles BRiCE pour apprendre de manière informelle auprès d'enseignants formés.

Les conversations entre enseignants et les échanges dans les *forums* d'échange *pédagogique* sont des canaux par lesquels les idées de DPE sont partagées et diffusées : En tant que conseillers pédagogiques, nous demandons aux enseignants des écoles ne bénéficiant pas du DPE d'adopter également ces idées, tandis que les enseignants demandent à avoir accès au matériel " (conseiller pédagogique). Un atelier a été organisé en août 2021 avec toutes les autorités éducatives de la province éducative du Sud-Kivu II afin d'intensifier les interventions du projet. Chaque district éducatif a conçu un plan de diffusion pour étendre les activités de DPE à d'autres écoles et pour maintenir un suivi régulier dans les écoles bénéficiaires afin d'accroître la durabilité.

D'une manière générale, le volet DPE du projet BRiCE a cherché à inclure les inspecteurs pédagogiques dans son approche, afin de renforcer les systèmes de soutien existants et de former les inspecteurs aux approches DPE. Les inspecteurs ont joué un rôle important dans la mise en œuvre des approches DPE, en contribuant à l'adaptation des différents modules par le biais d'ateliers de formateurs, en menant des sessions en face-à-face avec les enseignants et leurs chefs d'établissement au niveau de l'école, et en organisant des visites pédagogiques pour soutenir et accompagner les

41 Une base de données est développée sur les besoins, l'accès et la qualité de l'éducation, fournissant une base solide pour l'élaboration de politiques et l'action au niveau national, régional et mondial. (BRiCE Annexe C - Version finale de la demande complète).

42 Renforcer les systèmes de formation des enseignants et promouvoir l'amélioration des politiques (BRiCE Full application final).

enseignants dans la mise en œuvre des compétences de chaque module. Le projet incluait également des institutions existantes de formation des enseignants, et notamment l'ISP Bukavu, la plus grande université de formation des enseignants dans l'est de la RDC. Malgré des retards importants dans l'implication de l'ISP Bukavu, celui-ci a finalement organisé un atelier en juillet 2021 et un atelier de recyclage en avril 2022 pour les inspecteurs pédagogiques de Fizi et d'Uvira.

Données probantes et amélioration des politiques

Le résultat 1.3 du cadre logique relie l'amélioration des politiques au développement d'une base de données probantes sur les besoins, l'accès et la qualité de l'éducation. Les rapports, les notes politiques, les blogs et les événements en ligne produits et organisés par IDS répondent à ce résultat et seront utilisés pour informer l'élaboration des politiques (voir l'annexe A.5 pour une liste des résultats). En outre, la collecte de données MEAL de la DPE et de l'ILET a permis d'obtenir des quantités importantes de données sur les besoins éducatifs. En effet, la DPE et l'ILET collectent différents types de données :⁴³ (1) DPE : enquête sur les compétences des enseignants ; (2) DPE : observations en classe ; (3) ILET : questionnaires structurés ; et (4) ILET : groupes de discussion. Les équipes MEAL collectent des quantités considérables de données, mais ce qu'il en advient à un niveau supérieur à celui de l'ILET n'est pas clair. La citation suivante illustre l'objectif d'utiliser ces données au-delà des objectifs spécifiques du projet :

L'idée est d'utiliser les données à des niveaux plus élevés, et pas seulement pour le SIP [plan d'amélioration de l'école]. Au niveau local/national, il y a une collaboration étroite avec les fonctionnaires, donc la question finale est de savoir comment tirer parti de ces données au niveau gouvernemental".
(Conseiller principal de Save the Children).

Défense des intérêts

Save the Children est actuellement co-responsable du groupe de travail national sur l'éducation et de différents groupes de travail provinciaux. Dans le même temps, un conseiller principal de Save the Children a souligné que :

BRiCE n'a pas été conçu comme un grand projet à Kinshasa, il n'y a pas de membre de l'équipe BRiCE à Kinshasa, contrairement à REALISE⁴⁴ ... Le bureau national de la RDC a

43 Bien que cette section se concentre sur le DPE, le DPE et l'ILET MEAL ne peuvent être dissociés lorsqu'il s'agit de développer une base de données probantes pour obtenir un impact politique.

44 Un projet du Girls' Education Challenge financé par le Foreign, Commonwealth & Development Office (Bureau des affaires étrangères, du Commonwealth et du développement).

essayé, et c'est compréhensible, de minimiser son programme d'influence et de communication parce qu'il y a toujours beaucoup de choses qui doivent être soulevées et abordées.

Néanmoins, les preuves développées par BRiCE ont été transmises aux autorités congolaises. Le personnel de BRiCE a également participé à l'atelier des Assises de Promotion Scolaire (Promo-Scolaire) organisé à Baraka par le PROVED. Les ateliers Promo-Scolaire réfléchissent et planifient les questions éducatives, organisés annuellement aux niveaux sous-provincial, provincial et national, où chaque partenaire de l'éducation peut présenter ses activités. Lors de cet atelier, BRiCE a présenté ses activités et ses défis, y compris les problèmes rencontrés en matière de motivation et de rémunération des enseignants. Le PROVED aurait présenté ces défis lors de l'atelier national Promotion-Scolaire à Kinshasa.

Lors d'un atelier d'apprentissage sur le projet BRiCE organisé en mai 2022, l'équipe MEAL de Save the Children a toutefois noté que le plaidoyer limité de BRiCE au niveau national constituait un obstacle à la diffusion des approches ILET et DPE au-delà des écoles ciblées par BRiCE. En effet, alors que les enseignants, les directeurs d'école et les inspecteurs qui ont participé à BRiCE étaient désireux de diffuser l'approche, le fait qu'il n'y ait pas eu d'impulsion correspondante " du haut vers le bas " a rendu les choses plus difficiles.

Principaux obstacles au renforcement des systèmes

Le renforcement du système éducatif congolais se heurte à plusieurs obstacles. Tout d'abord, les canaux formels de mobilité ascendante des connaissances n'ont guère été opérationnels. Le cas des réunions annuelles nationales, provinciales et sous-provinciales de Promo-Scolaire pour évaluer, discuter et planifier les questions de gouvernance éducative souligne cette dynamique. Bien que les ateliers Promo-Scolaire soient généralement opérationnels aux niveaux sous-provincial et provincial, et que des rapports soient produits, les connaissances générées par ces ateliers ne sont pas centralisées et discutées au niveau national. Au lieu de cela, les décisions clés - par exemple, concernant l'ouverture de nouvelles écoles (Brandt 2017) ou l'enregistrement des enseignants (rapport Midline) - sont prises par des intermédiaires administratifs et politiques. Par conséquent, les données ascendantes ne sont pas suffisamment intégrées dans les politiques.

Le fait que des politiques clés, telles que la *Gratuité* ou la bancarisation, aient été conçues et mises en œuvre sans grande consultation des enseignants ou des administrateurs de l'éducation souligne également cette dynamique (Brandt et De Herdt 2020). Deuxièmement, les syndicats d'enseignants sont normalement des acteurs clés dans le renforcement des systèmes éducatifs. Cependant, les syndicats d'enseignants congolais sont fragmentés, peu représentés dans les zones rurales et souvent entravés par des manipulations

politiques. Les syndicats collectent et diffusent des informations sur certains aspects, mais l'impact de leurs activités reste flou. Troisièmement, comme expliqué dans la section 3.1.2, divers chocs ont affecté le système éducatif congolais et le projet BRiCE au cours des quatre dernières années. Le renforcement des systèmes devient un objectif très ambitieux lorsque le personnel du projet et les autorités gouvernementales gèrent les impacts de la politique de *Gratuité*, de la crise de Covid-19, des grèves des enseignants et des inondations.

6.1.3 DPE au Niger

Aperçu de la mise en œuvre

Le tableau A.6.2 de l'annexe A.6 résume le calendrier de mise en œuvre de la DPE au Niger, sur la base des informations fournies par le personnel du programme BRiCE de Save the Children. Comme on peut le constater, les perturbations globales du système éducatif ont été moins nombreuses au Niger qu'en RDC pendant la durée du projet, les fermetures d'écoles causées par Covid-19 ayant été moins longues qu'en RDC. Suite à une consultation avec le Ministère de l'Education, il a été décidé que six modules par an étaient trop nombreux, et il a été convenu que quatre modules seraient mis en œuvre, les deux restants étant mis en œuvre l'année suivante. Cela explique en partie pourquoi, comme en RDC, la mise en œuvre de trois modules - éducation des filles, code de conduite et éducation sensible aux conflits - a partiellement chevauché la collecte de données à mi-parcours. Cependant, il y a eu quelques retards au Niger, en particulier à Diffa où l'insécurité a fait que les quatre modules n'ont pas été achevés au cours de la deuxième année dans les écoles de la Cohorte 2. Cependant, les retards ont été moins importants qu'en RDC. Tous les modules ont néanmoins été complétés dans toutes les écoles à la fin du projet.

Le tableau 6.5 montre le nombre moyen d'enseignants ayant participé au DPE par école au Niger, selon l'enquête auprès des chefs d'établissement. Comme on peut le voir, le nombre moyen d'enseignants par école ayant participé est plus faible qu'en RDC ; mais il est important de garder à l'esprit que le projet BRiCE a été mis en œuvre dans plus d'écoles au Niger qu'en RDC, et que le nombre moyen d'enseignants par école est plus faible au Niger qu'en RDC. Comme en RDC, presque tous les enseignants (hommes et femmes) des écoles BRiCE ont participé au DPE.

Tableau 6.5 Participation au DPE au Niger

Niger	Écoles de la cohorte 2		Écoles de la cohorte 3	
	Ligne médiane	Fin de ligne	Ligne médiane	Fin de ligne
Nombre moyen d'enseignants par école ayant participé au DPE				
Homme	2.71 (2.74)	1.38	-	2.36* (2.5)
Femme	9.57 (9.6)	9.97	-	8.11 (10.44)
Dans l'ensemble	12.25 (12.31)	11.02	-	10.47 (13)

Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données de l'enquête.

Notes : t-test p-value * <0,1 ** <0,05 *** <0,01. Enquête de fin d'année scolaire. Les chiffres entre parenthèses correspondent au nombre moyen d'enseignants dans les écoles. La DPE a été mise en œuvre dans les écoles de la Cohorte 3 après la collecte des données à mi-parcours, ce qui explique que cette colonne soit vide.

Ceci est cohérent avec les données rapportées par les enseignants dans le tableau 6.7. L'équilibre entre les sexes dans la participation au DPE reflète l'équilibre entre les sexes au sein du corps enseignant au Niger, qui se caractérise par une proportion beaucoup plus élevée d'enseignantes.

Perception des modules par les enseignants

Comme le montre le tableau 6.6, la grande majorité des chefs d'établissement et des enseignants qui ont participé au DPE dans les écoles BRiCE du Niger ont trouvé le programme utile, et la grande majorité d'entre eux ont également déclaré que les écoles continueraient à proposer des formations aux enseignants à l'avenir. Comme en RDC, un biais de désirabilité sociale ne peut être exclu et ces chiffres doivent être pris avec une certaine dose d'analyse critique, mais ils indiquent néanmoins une détermination dans les écoles BRiCE au Niger à poursuivre le travail au-delà de la fin du projet BRiCE.

Tableau 6.6 Perceptions du DPE au Niger

	Enseignants	Chefs d'établissement
% de ceux qui l'ont jugé utile	99.81	98.57
Pourcentage de personnes qui s'attendent à ce que l'école continue à dispenser des formations par le biais de cercles pédagogiques à l'avenir	96.41	100

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : 12,65 % des enseignants (sur 532 enseignants = 77 enseignants) ont indiqué qu'ils ne participaient pas à la formation professionnelle continue ; 1,14 %, soit un chef d'établissement sur 71, a indiqué que les enseignants de son établissement ne participaient pas à la formation professionnelle continue.

Comme le montre le tableau 6.7, la majorité des enseignants ont également déclaré que la durée des modules était appropriée. Seuls 2 à 3 % des enseignants les ont jugés trop longs, tandis qu'une grande partie d'entre eux ont indiqué que les modules étaient trop courts. Comme en RDC, cela peut s'expliquer par le fait que le DPE suit un modèle 20-30-50, 50 % de la formation étant dispensée dans le cadre d'activités autodirigées. Comme en RDC, les enseignants préfèrent généralement les formations en face à face avec le personnel de Save the Children ou de ses partenaires, et la composante autodidacte est généralement moins appréciée, étant donné le peu de temps et de ressources que les enseignants peuvent consacrer aux activités autodidactes.

Tableau 6.7 Participation et perception du DPE au Niger

Niger	% d'enseignants ayant suivi ce module en 2021			Perception des enseignants sur la durée du module		
	Total	C2	C3	Longueur correcte (% des enseignants)	Trop court (% des enseignants)	Trop long (% des enseignants)
Introduction à l'écriture et à la lecture	80	72	89	57	40	3
Lecture	93	88	97	57	40	3
Vocabulaire	93	90	96	58	39	3
Éducation sensible aux conflits	48	82	16	54	43	3
Éducation des filles	76	80	72	55	43	2
Code de conduite	82	82	81	56	42	2

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Ce tableau est basé sur tous les enseignants ayant participé au DPE (532 enseignants sur 609) ; Ce tableau est basé sur tous les enseignants ayant participé au DPE (532 enseignants sur 609) ; deux enseignants ne savaient pas s'ils avaient participé au DPE.

Comme indiqué dans le rapport intermédiaire, une question sous-jacente concernant la FDP et la formation des enseignants en général est celle des effets potentiellement contre-productifs de l'intense contractualisation de la profession enseignante au Niger : les enseignants sous contrat temporaire sont

confrontés à de sérieuses limitations de leurs perspectives de carrière. Cependant, cela ne signifie pas que les enseignants sous contrat temporaire sont moins intéressés par la FDP, ni qu'ils sont moins motivés. En effet, comme l'a montré le rapport Midline, ainsi que d'autres analyses (Yenikoye Ismael et Tanko 2018) les enseignants sous contrat temporaire ne sont pas moins motivés, ni moins efficaces que les enseignants sous contrat permanent.

Analyser le DPE selon ses principes

Nous analysons maintenant la mise en œuvre du DPE au Niger selon les cinq principes sous-jacents présentés précédemment, à savoir : (1) les besoins individuels et le contexte ; (2) la compétence mesurée ; (3) l'apprentissage multimodal à long terme ; (4) le lien avec les mécanismes de soutien existants ; et (5) l'amélioration des politiques et le renforcement des systèmes. Nous précisons lorsque l'analyse effectuée pour la RDC est pertinente pour le Niger et lorsqu'il n'y a pas de points supplémentaires à faire spécifiquement pour le Niger. Étant donné les difficultés rencontrées lors de la dernière phase de collecte de données qualitatives au Niger, ainsi que les difficultés générales liées à la recherche au Niger résultant de l'absence d'un homologue de recherche au Niger, nos données empiriques qualitatives sont plus minces pour le Niger que pour la RDC. Lorsque cela s'avère pertinent, nous complétons notre analyse avec les présentations et les rapports de Save the Children.

– Principe 1 : besoins individuels et contexte :

Au début du projet BRiCE en octobre 2018, un atelier de huit jours impliquant le personnel du ministère de l'Éducation national et provincial et le personnel de Save the Children a eu lieu à Niamey pour adapter le contenu du DPE au contexte nigérien. L'objectif principal de cet atelier était de s'assurer que l'approche DPE était cohérente avec la stratégie du ministère nigérien de l'Éducation et contextualisée. Des ajustements ont été apportés à l'approche DPE, notamment au niveau du langage et de la formulation, afin de garantir la cohérence avec la stratégie du ministère. Les notions de "*savoir*", "*savoir-faire*" et "*savoir-être*" des enseignants, qui font partie de la stratégie éducative du Niger, ont été ajoutées au DPE. Un deuxième atelier a été organisé en juin 2020 à Maradi pour discuter des aspects techniques du DPE, ce qui a conduit à d'autres adaptations, notamment une modification de la définition des compétences des enseignants et des seuils de compétence, étant donné que certaines des compétences ciblées par le DPE étaient définies comme des sous-composantes de compétences plus larges par la stratégie d'éducation du Niger.

Un autre point clé de la discussion a été le calendrier, les experts nigériens estimant que six modules par an, c'était trop. Ils ont estimé qu'il était plus réaliste de mettre en œuvre quatre modules par an, ce qui a finalement été

fait. En conséquence, certains indicateurs (par exemple, le nombre d'enseignants formés par an) ont été adaptés. Malgré les efforts déployés pour adapter le DPE au contexte national de l'éducation, plusieurs enseignants interrogés lors de la collecte des données qualitatives de fin de projet ont déclaré qu'ils avaient trouvé quelque peu compliqué que le DPE comporte des modules, des stratégies et des notions différents de ceux de la stratégie générale d'apprentissage du gouvernement (par exemple, la *Stratégie de planification de l'enseignement-apprentissage*) et d'autres documents politiques tels que le *Référentiel des compétences au Niger*, qui comprend six compétences. Des différences de formulation, même minimes, peuvent créer une certaine confusion parmi les formateurs et les enseignants, ce qui justifie encore davantage de veiller à ce que ces approches soient cohérentes avec les approches nationales.

En ce qui concerne la mise en œuvre de la DPE, les taux de rotation, d'abandon et d'absentéisme des enseignants figurent parmi les principales difficultés signalées par le personnel de BRiCE.⁴⁵ En effet, de nombreux enseignants inscrits aux formations DPE ne les ont pas terminées ou ont été absents pendant une grande partie de la formation. Compte tenu de l'importance des formations en face à face pour la mise en œuvre d'autres composantes de l'approche DPE, ces absences peuvent constituer des obstacles majeurs aux interventions. Selon le personnel de Save the Children, le facteur le plus important expliquant l'absentéisme et l'abandon de la DPE était l'insécurité, en particulier à Diffa. Comme l'a noté le personnel de BRiCE, une seule attaque suffit à provoquer l'exode des enseignants d'une zone, les amenant à abandonner les formations DPE.

Un autre facteur mentionné par le personnel de BRiCE est lié à la composition du corps enseignant, qui compte une grande majorité d'enseignantes. Un certain nombre d'enseignantes ont quitté les formations DPE avant la fin parce qu'elles ont déménagé pour suivre les rendez-vous professionnels de leur mari. Il y a également eu de nombreuses absences dues à des grossesses parmi les enseignants des écoles BRiCE, ce qui signifie que de nombreux enseignants n'ont pas terminé la formation DPE. Les facteurs à l'origine de ces départs et absences étant des réalités nigériennes incontournables, les approches de DPE devront éventuellement s'y adapter. Une réflexion plus poussée sur le DPE pourrait se concentrer sur le développement d'approches flexibles permettant de prendre en compte les absences prolongées liées aux grossesses ou aux déplacements des enseignants dans différentes régions.

En ce qui concerne le retour d'information des enseignants sur l'approche DPE, comme en RDC, beaucoup ont souligné que la compensation

45 Ces informations sont basées sur les présentations faites par le personnel de Save the Children BRiCE lors d'un événement d'apprentissage externe qui s'est tenu le 24 mai 2022.

financière pour les formations était insuffisante. Ce point a été discuté précédemment dans le cas de la RDC et a également été souligné dans le rapport à mi-parcours.

Les entretiens qualitatifs ont également souligné que les enseignants et les directeurs d'école ont apprécié la formation PSS. Cela a été le cas non seulement pour les enseignants de Diffa, où Boko Haram a été le plus actif et où l'insécurité est plus élevée qu'à Zinder, mais aussi pour ceux de Zinder. À Zinder, les enseignants ont réalisé que la PSS ne concerne pas uniquement la violence armée et les conflits armés, mais qu'elle aborde également d'autres formes de conflits et de défis pour le bien-être des enseignants. Ils ont déclaré que le contenu de la formation était très pertinent par rapport à leur expérience et à leur situation.

En outre, les entretiens de fin de programme ont souligné que les élèves et de nombreux enseignants ont généralement apprécié les formations sur la discipline positive, mais qu'il faut un certain temps pour que le personnel de l'école adopte de telles notions. Les difficultés liées à la mise en œuvre de la discipline positive sont devenues particulièrement évidentes lorsque les enseignants ayant participé à la DPE ont partagé leurs idées avec des enseignants d'autres écoles. Ces derniers étaient parfois farouchement opposés à l'abandon des châtiments corporels, craignant que cela ne sape leur autorité. Nous reviendrons sur la discipline positive à la section 8.3.

– **Principe 2 : compétence mesurée**

Voir le principe 2 dans la section RDC (6.1.2) - il n'y a pas d'éléments supplémentaires significatifs concernant le Niger.

– **Principe 3 : apprentissage multimodal à long terme**

Les enseignants nigériens ont apprécié les TLC, qui n'existaient pas avant le projet BRiCE, bien qu'il y ait eu des Cellules d'*Animation* Pédagogique du Ministère de l'Éducation. Bien que ces cellules aient permis à des enseignants expérimentés de partager leurs connaissances avec des enseignants moins expérimentés, selon nos interlocuteurs, l'accent n'a pas été mis sur l'échange de connaissances entre enseignants. Les TLC mis en place dans le cadre du DPE, en revanche, ont incité les enseignants à s'exprimer et à discuter de leurs difficultés, en échangeant des idées et des bonnes pratiques. Certaines personnes interrogées ont noté que les TLC sont particulièrement utiles pour les enseignants timides, car ils les motivent à s'exprimer dans un espace sûr, ainsi que pour les enseignants qui n'ont pas entièrement compris le contenu des ateliers en personne, car ils peuvent profiter des idées et des interprétations des autres enseignants sur le contenu.

Parmi les exemples concrets de pratiques d'enseignement partagées avec d'autres enseignants au cours du TLC qui ont été évoqués lors des entretiens, citons : la présence de représentations visuelles de lettres dans les salles de classe pour montrer comment elles s'écrivent ; la concentration des efforts sur l'enseignement des mots de haute fréquence ; le développement d'activités ludiques autour de la lecture ; et l'encouragement des élèves à travailler en binôme dans le cadre de diverses activités. Une personne interrogée a déclaré qu'elle avait partagé les approches pédagogiques apprises au cours du programme DPE avec un groupe d'enseignants travaillant sur un Certificat d'Aptitude à *la Profession*, notamment la stratégie consistant à faire travailler les élèves en petits groupes avant de partager leurs idées dans des groupes plus importants. Dans l'ensemble, les enseignants ont déclaré que les TLC et les *Cellules d'Animation Pédagogique* étaient complémentaires.

En ce qui concerne les plaintes exprimées lors des entretiens, certains enseignants ont déclaré qu'ils n'avaient pas reçu de documents à l'issue des ateliers. En outre, comme nos données quantitatives à mi-parcours l'avaient déjà suggéré, plusieurs enseignants ont déclaré qu'ils n'appréciaient pas l'observation en classe. La principale explication de ce sentiment dans nos entretiens qualitatifs était que les enseignants avaient l'impression d'être évalués et jugés lors des observations en classe, ce qui alourdissait leur travail. Il est important de souligner que ces observations ne sont pas conçues pour critiquer, juger ou classer les enseignants, mais qu'elles constituent plutôt des opportunités de développement professionnel.

– **Principe 4 : lien avec les mécanismes de soutien existants**

Comme indiqué ci-dessus, les TLC peuvent être complémentaires des *Cellules d'Animation Pédagogique*.

– **Principe 5 : amélioration des politiques et renforcement des systèmes**

Comme en RDC, le renforcement des systèmes a été un objectif transversal du projet BRiCE qui, au Niger, a travaillé en étroite collaboration avec un projet financé par Norad sur l'éducation dans les contextes fragiles. Ensemble, ces projets plaident en faveur d'une réflexion au niveau national sur une stratégie pour l'éducation dans les situations d'urgence, car la stratégie d'éducation du Niger n'en comporte pas actuellement. Comme l'a fait remarquer un membre du personnel de Save the Children, le projet BRiCE "nous a donné l'occasion - également en collaboration avec l'UNICEF - de plaider et de travailler sur un tel document". BRiCE a joué un rôle clé dans l'exploitation du thème de l'éducation dans les situations d'urgence, également au niveau national.

En outre, l'équipe du projet BRiCE a cherché à diffuser l'approche et les résultats du DPE au-delà des écoles BRiCE, au niveau régional et national : notamment en organisant des Ateliers de Capitalisation à Zinder et Diffa, auxquels les inspecteurs pédagogiques provinciaux ont été invités, ainsi qu'au niveau national où une équipe de cinq personnes du ministère et des directions régionales ont été chargées d'intégrer l'approche. Bien qu'il soit trop tôt pour dire si cela a conduit à des changements durables, l'approche semble avoir été bien accueillie.

Cependant, l'une des limites au renforcement des systèmes que le personnel de Save the Children a relevée est la diffusion limitée de l'approche et des résultats dans les écoles normales du Niger, bien que certains superviseurs et inspecteurs aient été formés à l'approche. Compte tenu de l'importance de ces écoles normales, une approche plus intégrée pourrait permettre une implantation plus durable de l'approche dans le secteur de l'éducation nigérien.

6.2 Améliorer les environnements d'apprentissage ensemble (ILET)

6.2.1 Théorie du changement de l'ILET - principes et composantes

Suite au développement de l'ensemble initial de QLF, le besoin d'un outil similaire pour les contextes d'urgence a été reconnu - un outil suffisamment adaptable et flexible pour être utilisé dans les différentes phases d'une crise. Avec la volonté de mieux répondre au besoin de preuves plus nombreuses et de meilleure qualité de ce qui fonctionne dans la programmation de l'éducation en situation d'urgence (EiE), et une recommandation pour la localisation des réponses humanitaires, la composante ILET a été lancée en juin 2016 avec des fonds de la Direction générale de la protection civile européenne et des opérations d'aide humanitaire (ECHO) et du ministère norvégien des Affaires étrangères. Développé par Save the Children Norvège, ILET est un ensemble d'évaluations visant à améliorer les environnements d'apprentissage dans les contextes humanitaires grâce à la participation de la communauté.

Objectifs

L'intervention de l'ILET vise à améliorer l'environnement d'apprentissage des enfants dans les contextes de crise humanitaire en renforçant la sécurité physique, en soutenant le bien-être des enfants, en promouvant l'apprentissage actif et en encourageant les enfants, les parents et les communautés scolaires à développer une compréhension commune de la nature et de l'objectif d'une éducation de qualité.

L'ILET cherche à remédier à une limitation essentielle des interventions éducatives dans les contextes humanitaires : l'absence d'une compréhension commune parmi les enfants, les enseignants et les acteurs de l'éducation sur la nature et l'objectif d'une éducation de qualité. Cela résulte souvent de leur manque de participation aux processus de prise de décision dans les écoles, ainsi qu'aux évaluations de l'éducation, qui ont trop souvent des résultats et des mesures étroitement définis et déterminés de l'extérieur. Pour résoudre ce problème clé, l'ILET vise à favoriser le développement d'un cadre commun de compréhension des environnements d'apprentissage de qualité en développant des processus participatifs et réfléchis de partage d'informations et de prise de décision qui impliquent les enfants, les parents et les enseignants et qui reflètent leurs priorités.

Processus

Par l'intermédiaire de l'ILET, regroupée avec les autorités locales au sein des équipes CAC, les comités de parents et les COGES ont été formés à leurs rôles et responsabilités dans les SIP, à l'élaboration des plans d'amélioration, à la bonne gouvernance des écoles et à la gestion financière des SIP. Les priorités des plans d'amélioration ont été définies en fonction des besoins des écoles et, surtout, Save the Children a veillé à ce que les enfants participent à l'élaboration et à l'analyse des besoins des écoles. Ce processus participatif vise à favoriser une meilleure compréhension des données et des informations relatives aux écoles et permet aux élèves, aux parents et aux enseignants de demander des comptes aux responsables et aux acteurs de l'éducation. Il garantit également que la prise de décision est plus efficace pour créer des environnements d'apprentissage plus sûrs et de meilleure qualité pour les enfants.

Basée sur le QLF de Save the Children, cette évaluation participative des besoins examine l'environnement scolaire selon cinq critères liés à la protection émotionnelle et psychosociale, à la protection physique, à l'enseignement et à l'apprentissage, à la participation des parents et de la communauté, ainsi qu'à la direction et à la gestion de l'école. Elle permet aux membres de la communauté scolaire de mieux comprendre les problèmes de leurs écoles, au-delà de l'aspect physique. Le principal résultat de cet exercice est de mettre en évidence les besoins des écoles regroupées selon les critères susmentionnés.

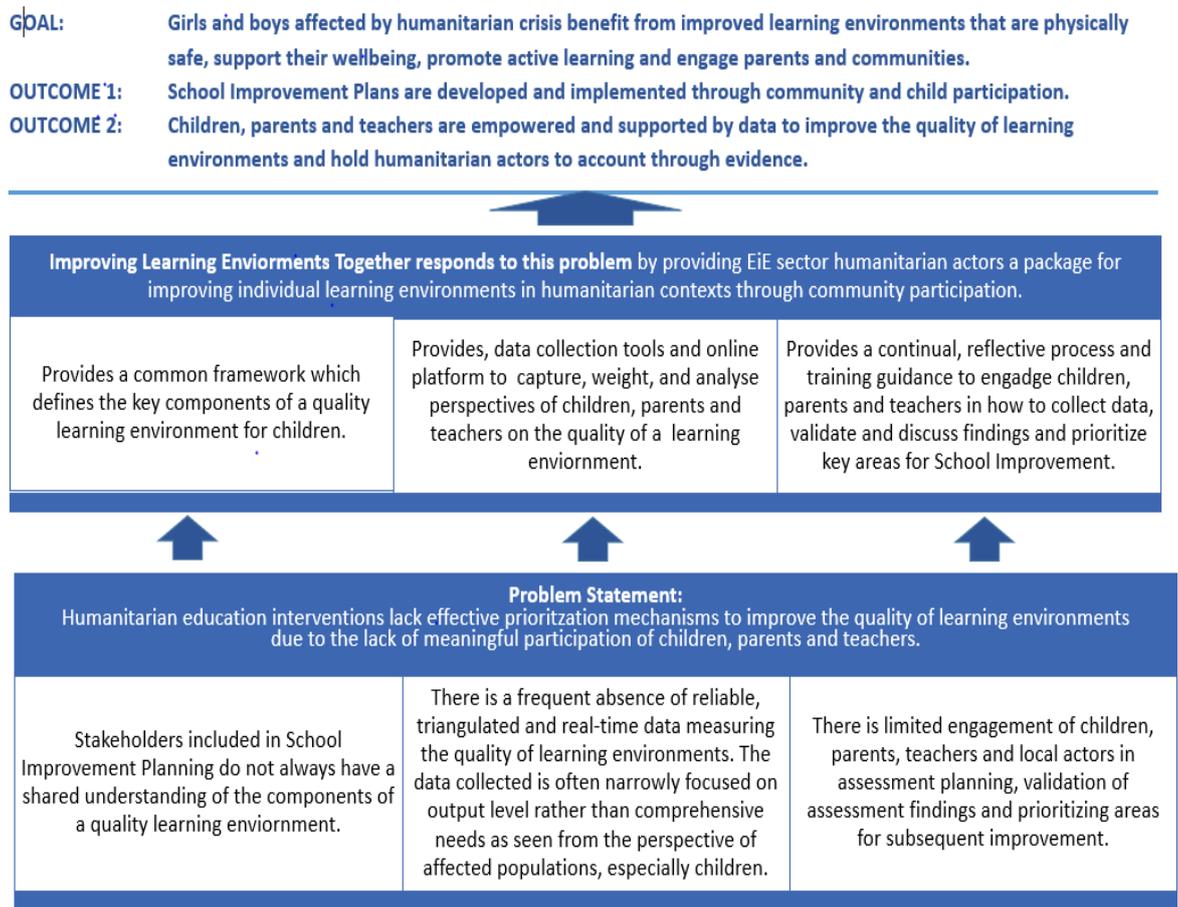
L'ILET s'appuie sur une boîte à outils simple et prête à l'emploi, qui comprend des listes de contrôle pour l'école, des entretiens structurés avec le chef d'établissement et les enseignants, des discussions de groupe avec les enseignants et les parents, des consultations avec les élèves et des observations en classe afin de prendre en compte les différentes perspectives et priorités et de garantir l'alignement sur les normes minimales du Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence (INEE) en matière de qualité de l'éducation. Les questionnaires existent sous différents formats

(rapide léger, rapide, standard, standard plus) pour s'adapter à différentes circonstances. L'équipe nationale décide du format à utiliser en fonction du temps et de l'accès. Les questionnaires contiennent un espace pour les commentaires supplémentaires des personnes interrogées.

Les informations recueillies sont présentées sous la forme d'une fiche de rapport au directeur de l'école et au comité de gestion de l'école, qui sont ensuite soutenus dans l'élaboration d'un plan d'action stratégique. Save the Children fournit un soutien technique et de renforcement des capacités aux COGES pour qu'ils dirigent le développement du SIP, en veillant à ce que les enseignants et les élèves soient effectivement consultés. Ces résultats sont présentés dans les écoles lors de séances de restitution et chaque école a la possibilité de les comparer avec la situation sur le terrain afin de déterminer si les bulletins scolaires donnent une image exacte de la situation de l'école. Dans les deux cas, les membres de la communauté peuvent ajuster le bulletin et hiérarchiser les besoins.

Après avoir complété les SIP, Save the Children fournit aux SMC de petites subventions (2 000 USD), réparties sur une période de trois mois, pour mettre en œuvre les activités d'amélioration prioritaires qu'ils ont identifiées. Les activités d'amélioration financées dans le cadre de l'ILET sont, par exemple, le soutien récréatif aux élèves, l'amélioration de la sécurité à l'école par l'installation de clôtures appropriées et l'amélioration de l'infrastructure scolaire telle que l'accès à l'eau potable. Le système de bulletin est conçu pour être adopté par les écoles afin de fournir un outil durable garantissant la poursuite des pratiques participatives au-delà de la fin officielle du projet. La figure 6.2, élaborée par Save the Children, résume la théorie du changement de l'ILET.

Figure 6.2. Théorie du changement de l'ILET



Source : Save the Children (2018). Reproduit avec l'autorisation de l'auteur.

6.2.2 L'ILET en RDC

Dans l'ensemble, la collecte des données ILET a connu de nombreuses difficultés et retards (Interview d'un informateur clé 1). En RDC, le questionnaire ILET standard a été initialement utilisé dans les écoles BRiCE. Le personnel senior de Save the Children l'a décrit comme " exigeant en termes de main-d'œuvre ". La collecte de données ILET a été effectuée par cohortes. La collecte des données en RDC ayant pris du retard en raison des grèves des enseignants, l'équipe a modifié le format. Les cohortes 1 et 2 (30 écoles) ont utilisé la version standard, tandis que la cohorte 3 (25 écoles) a utilisé la version rapide. Pendant les grèves, il était impossible d'utiliser la version standard, car elle nécessite des observations en classe.

Les équipes de BRiCE ont cherché à inclure les autorités éducatives dans la mise en œuvre de l'ILET. Les inspecteurs du ministère de l'éducation (MEPST) ont été formés à l'ILET et aux méthodes de collecte de données, et ont participé à la supervision des SIP. Ils ont également joué un rôle dans la diffusion de l'approche au-delà des écoles BRiCE.

Le tableau 6.8 examine l'intervention de l'ILET en RDC, selon les données rapportées par Save the Children. Distinguant les écoles des Cohortes 2 et 3, il montre quand Save the Children a financé un SIP, quand l'amélioration de l'école a été achevée et à quoi les fonds ont été consacrés. Toutes les écoles ont reçu un montant égal. Les écoles de la Cohorte 3 ont reçu et investi les fonds un an plus tard que les écoles de la Cohorte 2. Les écoles ont utilisé ces fonds pour réaliser plusieurs types d'améliorations (par exemple, la construction ou la réhabilitation de salles de classe, l'achat de fournitures scolaires, la construction de clôtures ou de toilettes, et le raccordement de l'école à l'eau potable). Entre les deux cohortes, il n'y a pas de différence statistique dans les choix faits par les écoles. Selon l'enquête auprès des écoles, toutes les écoles ont participé à l'intervention ILET et toutes ont déclaré que l'intervention avait été utile.

Tableau 6.8 Investissements scolaires dans le cadre de l'ILET (selon Save the Children)

	Toutes les écoles	Écoles de la cohorte 2 (n=24)	Écoles de la cohorte 3 (n=25)
Mois où Save the Children a fourni une bourse SIP		avril-mai 2020	Mai-juin 2021
Montant de la bourse de Save the Children au SIP		2 000 DOLLARS AMÉRICAINS	2 000 DOLLARS AMÉRICAINS
Mois au cours duquel l'amélioration de l'école a été achevée		Août 2020	Août 2021
Améliorations de l'ILET	% d'écoles		
Salle de classe construite	14.29	16.67	12.00
Salle de classe réhabilitée	26.53	29.17	24.00
Achat de fournitures de classe (pupitres, livres)	26.53	16.67	36.00
Construction d'une clôture d'école	12.24	12.50	12.00
Construction de latrines	30.61	37.50	24.00
Raccordement à l'eau potable établi	4.08	0.00	8.00

Source : Données propres aux auteurs, basées sur les données fournies par Save the Children le 17 mars 2022.

Note : Le nombre total d'écoles dans les Cohortes 2 et 3 est de 49 (24 dans la Cohorte 2 et 25 dans la Cohorte 3). Certaines écoles ont réalisé des améliorations dans plusieurs catégories.

Le tableau 6.9 présente les réponses des directeurs d'école concernant l'intervention de l'ILET dans l'enquête scolaire. Ces données ont été collectées en juin 2021 et ne couvrent que les écoles qui avaient reçu des fonds de l'ILET au moment de la collecte des données de fin de projet, à savoir 27 des 49 écoles BRiCE d'Uvira et de Fizi. Bien que cela signifie que nos informations concernant la mise en œuvre et les effets de l'ILET sont incomplètes, cela était inévitable étant donné les retards.⁴⁶ C'est également l'une des raisons des divergences possibles entre ce tableau et le précédent, basé sur les données fournies par Save the Children, qui ont été collectées à un stade ultérieur à celui de la collecte des données de fin de projet. L'autre raison possible est que les enseignants de la Cohorte 3 ont pu avoir une compréhension de l'intervention différente de celle rapportée par Save the Children (Tableau 6.8).

Tableau 6.9 Investissements scolaires dans le cadre de l'ILET (selon les enseignants et chefs d'établissement interrogés)

ILET	Toutes les écoles	Écoles de la cohorte 2	Écoles de la cohorte 3
Nombre d'écoles ayant reçu de l'argent de Save the Children pour l'ILET (sur 49)	27	21	6
Montant moyen reçu (francs congolais)	3,678,519	3,662,857	3,733,333
	% d'écoles		
Aucune amélioration	7.41	4.76	16.67
Salle de classe réhabilitée	37.04	42.86	16.67
Construction d'un nouveau toit	11.11	14.29	0.00*
Construction d'une clôture d'école	18.52	19.05	16.67
Construction de latrines	29.63	33.33	16.67
Ajout d'un forage	0.00	0.00	0.00
Construction de salles de classe	22.22	19.05	33.33
Embauche de nouveaux enseignants	3.70	4.76	0.00
Embauche de personnel de soutien	0.00	0.00	0.00
Nettoyage de l'école	33.33	38.10	16.67
Achat de fournitures de classe	40.74	42.86	33.33
A fait d'autres choses	18.52	19.05	16.67

Source : Les auteurs, sur la base de l'enquête de fin d'année scolaire.

Note : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été exclues. Le "montant moyen reçu" ne prend en compte

46 Etant donné que les écoles de la RDC étaient en grève pendant tout l'automne 2021, la décision de réaliser la phase intermédiaire en juin 2021 était la bonne, sinon il n'aurait pas été possible de réaliser la collecte de données finale dans les délais prévus par le projet.

que les écoles qui ont reçu de l'argent dans le cadre de l'ILET. De même, les pourcentages d'écoles apportant des améliorations spécifiques sont basés sur le nombre d'écoles ayant reçu de l'argent. Plusieurs types d'améliorations étaient possibles dans les écoles. Différence testée avec un modèle de régression simple (avec le groupe binaire comme contrôle), erreurs de regroupement au niveau de l'école ; valeur p * <0,1 ** <0,05 ***<0,01.

Les fonds ont été transférés en mai-juin 2021 à ces écoles. Le montant reçu par les écoles était le même, avec de légères différences entre les écoles de la Cohorte 2 et celles de la Cohorte 3 en raison des variations du taux de change. En termes d'améliorations apportées par les écoles, le tableau 6.9 montre que la construction et la réhabilitation de salles de classe et la construction de toilettes sont les améliorations les plus courantes. Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les deux cohortes (à l'exception de l'embauche de personnel de soutien, qui représente un ratio trop faible d'écoles pour être significatif).

Dans l'ensemble, les données qualitatives et quantitatives montrent clairement que les enseignants, les directeurs d'école et les acteurs éducatifs des écoles BRiCE en RDC ont apprécié l'intervention de l'ILET. Dans le cadre de la première phase du protocole ILET, et avant qu'elles n'aient élaboré leur SIP, les écoles ont reçu des fiches de rapport qui décrivaient la situation dans leurs écoles et les priorités en termes d'améliorations. Comme le montre le tableau 6.10, la grande majorité des enseignants et des directeurs des écoles BRiCE en RDC ont trouvé le bulletin utile, notamment parce qu'il leur a permis de comprendre les faiblesses concernant la qualité de l'enseignement, ainsi que d'évaluer les problèmes et les priorités concernant les bâtiments et les infrastructures scolaires.

Tableau 6.10 Perceptions de l'ILET en RDC (telles que rapportées par les enseignants et directeurs d'école interrogés)

	%	
	Enseignants	Chefs d'établissement
Considéré comme utile par :	89*	79.59
Raisons pour lesquelles il a été utile :		
- comprendre les faiblesses de la qualité de l'enseignement	79.91	72.5
- évaluer les problèmes liés aux bâtiments et aux infrastructures	62.85	85

- évaluer les questions relatives aux ressources humaines (par exemple, l'attitude du personnel, l'absentéisme, etc.)	44.86	57.5
- la possibilité de discuter avec les principales parties	21.5	25
- l'occasion de prendre des mesures attendues depuis longtemps	22.9	27.5

Source : Les auteurs, sur la base de l'enquête finale auprès des enseignants et de l'enquête auprès des écoles.

Note : Le nombre d'observations d'enseignants est de 428 ; 18,47 % des enseignants ont indiqué que l'école n'avait pas reçu de bulletin ; 20,74 % des enseignants ne savaient pas si l'école avait reçu un bulletin (nombre total d'enseignants dans l'enquête finale = 609) ; 18,36 % des directeurs d'école (9 sur 49) ont indiqué que l'école n'avait pas reçu de bulletin.

* Six enseignants ne savaient pas si le bulletin était utile ou non.

6.2.3 L'ILET au Niger

Au début du projet BRiCE, des efforts ont été faits pour adapter le protocole ILET au contexte nigérien, notamment aux normes nationales d'éducation au Niger, telles que les normes de qualité et d'équité pour les écoles élémentaires nigériennes. De plus, au Niger, l'intervention de l'ILET a été intégrée à la composante CAC du projet BRiCE, suite à des discussions sur les complémentarités des deux approches et la nécessité d'harmoniser les interventions dans les écoles BRiCE. L'intégration a nécessité l'adaptation des deux modules : alors que le protocole ILET a été développé pour les situations d'urgence, le CAC ne l'a pas été, et les adaptations ont été nécessaires pour s'assurer que certains segments de la population, tels que les réfugiés, étaient incorporés dans l'approche.⁴⁷ Cela a conduit à des différences dans les modalités de mise en œuvre de l'ILET au Niger, notamment le fait que Save the Children n'a pas financé les SIP dans les écoles de la Cohorte 2, mais que les communautés ont plutôt mobilisé des fonds dans le cadre de la CAC. Au Niger, le questionnaire standard de l'ILET a été utilisé pour toutes les cohortes.

Le tableau 6.11 fournit des informations sur le décaissement des fonds pour les SIP, selon les données de Save the Children, ainsi que des informations sur les choix d'investissement faits par les écoles.

47 Présentation de l'ILET par Save the Children lors de l'événement d'apprentissage du 24 mai 2022.

Tableau 6.11 Investissements scolaires dans le cadre de l'ILET (selon Save the Children)

	Toutes les écoles	Écoles de la cohorte 2 (n=35)	Écoles de la cohorte 3 (n=36)
Mois où Save the Children a fourni une bourse SIP		[Information non fournie]	Sept.-Déc. 2021
Montant de la bourse de Save the Children au SIP (francs CFA)		[Information non fournie]	980,890
Mois d'achèvement des travaux d'amélioration de l'école		Mars 2021	Non achevé en mars 2022
Améliorations de l'ILET	% d'écoles		
Amélioration de l'environnement scolaire	60.56	40.00	80.56
Recrutement de personnel non enseignant	5.63	0.00	11.11
Salle de classe réhabilitée	33.80	60.00	8.33

Source : Les auteurs se basent sur les données de l'enquête.

Notes : Ces informations ont été fournies par Save the Children le 21 mars 2022 ; le nombre total d'écoles dans les cohortes 2 et 3 est de 71 (35 dans la cohorte 2 et 36 dans la cohorte 3) ; certaines écoles ont procédé à plusieurs améliorations.

Le tableau 6.12 est basé sur les données collectées par le biais des enquêtes auprès des écoles. Comme en RDC, la collecte de données en fin de parcours a eu lieu avant que toutes les écoles n'aient reçu les fonds ILET ; seules 31 des 71 écoles avaient reçu les fonds au moment de la collecte de données en fin de parcours. Pour les écoles de la Cohorte 2 au Niger, environ 40 % des écoles n'ont pas reçu les fonds SIP de Save the Children en 2020 en raison de retards. Beaucoup de ces écoles ont cependant compté sur les fonds mobilisés par la communauté pour démarrer leur SIP. Toutes les écoles ont maintenant reçu les fonds de Save the Children.

Tableau 6.12 Investissements scolaires dans le cadre de l'ILET (selon les enseignants et chefs d'établissement interrogés)

ILET	Toutes les écoles	Écoles de la cohorte 2	Écoles de la cohorte 3
Nombre d'écoles ayant reçu de l'argent de Save the Children pour l'ILET (sur 71)	31	6	25
Montant moyen reçu (francs CFA)	651,512.30	60,833.33	793,275.20
	% d'écoles		
Aucune amélioration	25.81	0.00	32.00***
Salle de classe réhabilitée	32.26	50.00	28.00
Construction d'un nouveau toit	0.00	0.00	0.00
Construction d'une clôture d'école	12.90	0.00	16.00**
Construction de latrines	6.45	0.00	8.00
Ajout d'un forage	6.45	0.00	8.00
Construction de salles de classe	29.03	16.67	32.00
Embauche de nouveaux enseignants	9.68	16.67	8.00
Embauche de personnel de soutien	3.23	0.00	4.00
Nettoyage de l'école	32.26	33.33	32.00
Achat de fournitures de classe	22.58	50.00	16.00*
A fait d'autres choses	0.00	0.00	0.00

Source : Les auteurs s'appuient sur l'enquête de fin de programme.

Note : Les écoles de la cohorte 1 (pilote) ont été supprimées. Le "montant moyen reçu" ne prend en compte que les écoles qui ont reçu de l'argent dans le cadre de l'ILET. De même, les pourcentages d'écoles apportant des améliorations spécifiques sont basés sur le nombre d'écoles ayant reçu de l'argent pour l'ILET. Plusieurs types d'améliorations sont possibles dans les écoles qui ont reçu de l'argent dans le cadre de l'ILET. Différence testée avec un modèle de régression simple (avec le groupe binaire comme contrôle), erreurs de regroupement au niveau de l'école ; valeur p * <0,1 ** <0,05 ***<0,01.

Dans l'ensemble, les données qualitatives et quantitatives collectées, ainsi que les commentaires recueillis par le personnel de Save the Children BRiCE, prouvent que le protocole ILET a été apprécié dans les écoles BRiCE de Zinder et Diffa au Niger. Comme le montre le tableau 6.13 ci-dessous, la grande majorité des enseignants et des directeurs d'école ont trouvé utile la fiche de

rapport fournie aux écoles BRiCE avant l'élaboration de leur SIP, en particulier en ce qui concerne l'évaluation des capacités en matière de qualité de l'enseignement, les priorités en termes d'infrastructures et de bâtiments, ainsi que l'évaluation des forces et des faiblesses en termes de ressources humaines. D'autres commentaires présentés par Save the Children⁴⁸ montrent que les directeurs d'école ont particulièrement apprécié le fait que l'évaluation portait non seulement sur des aspects tangibles de la scolarité tels que l'infrastructure de l'école, mais aussi sur des aspects intangibles tels que l'environnement d'apprentissage.

Parmi les aspects positifs relevés lors d'un atelier d'apprentissage externe de BRiCE au cours duquel le retour d'information sur l'ILET a été présenté, les efforts visant à créer une compréhension commune et une appropriation de l'éducation ont été notés. Les partenaires de l'ILET ont indiqué que dans plusieurs villages, les gens ont cessé de percevoir l'école comme étant "dans le village" pour la percevoir comme étant "du village". Les entretiens qualitatifs ont également noté que les activités mises en place autour des écoles dans le cadre de l'école animée étaient un aspect apprécié de l'ILET ; par exemple, les textes affichés sur les murs renforçaient la passion des enfants pour l'apprentissage (directeur d'école).

En outre, comme l'a fait remarquer un représentant de l'une des organisations partenaires, l'un des points forts de l'ILET a été de favoriser la " prise de conscience " de l'importance de l'éducation au-delà des écoles BRiCE, auprès des maires, des inspecteurs et d'autres fonctionnaires par le biais de l'Équipe de Mobilisation Communautaire. Le même représentant a noté qu'il existait une volonté collective de poursuivre ces formes d'action collective et de conscientisation au-delà de la fin du projet.

L'une des difficultés signalées dans le même atelier était qu'il était souvent difficile d'atteindre les niveaux de participation recommandés dans l'approche ILET, en particulier en ce qui concerne la participation des enfants. En effet, la participation des enfants à la prise de décisions concernant les écoles a parfois été limitée par les conceptions culturelles du rôle des enfants.

Tableau 6.13 Perceptions de l'ILET au Niger (selon les enseignants et chefs d'établissement interrogés)

	%	
	Enseignants	Chefs d'établissement
Considéré comme utile par :	81*	100
Raisons pour lesquelles il a été utile :		
- comprendre les faiblesses de la qualité de l'enseignement	71.43	82.54
- évaluer les problèmes liés aux bâtiments et aux infrastructures	43.84	66.67
- évaluer les questions relatives aux ressources humaines (par exemple, l'attitude du personnel, l'absentéisme, etc.)	33.99	55.56
- la possibilité de discuter avec les principales parties	7.39	14.29
- l'occasion de prendre des mesures attendues depuis longtemps	22.17	47.62

Source : Les auteurs, sur la base de l'enquête finale auprès des enseignants et de l'enquête auprès des écoles.

Note : Le nombre d'observations d'enseignants est de 203 ; 31,20 % des enseignants ont indiqué que l'école n'avait pas reçu de bulletin ; 35,47 % des enseignants ne savaient pas si l'école avait reçu un bulletin (nombre total d'enseignants dans l'enquête finale = 609) ; 11,27 % des directeurs d'école (8 sur 71) ont indiqué que l'école n'avait pas reçu de bulletin.

* Dix-neuf enseignants ne savaient pas si le bulletin était utile ou non.

7. L'impact du DPE et de l'ILET sur les enseignants et les élèves

Cette section étudie l'impact des interventions DPE et ILET sur les enseignants et les élèves. Après avoir expliqué l'approche d'évaluation dans la section 7.1, nous analysons les effets conjoints des interventions sur la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants dans la section 7.2, sur les résultats d'apprentissage des étudiants dans la section 7.3 et sur l'environnement d'apprentissage des étudiants dans la section 7.4.

7.1 Approche de l'évaluation

7.1.1 Conception de la recherche

La plupart des cadres d'évaluation reposent sur une idée simple : comparer les observations qui ont bénéficié d'une intervention - souvent appelées groupe de traitement - avec un groupe de contrôle composé d'observations contrefactuelles (c'est-à-dire des observations qui n'ont pas bénéficié de l'intervention mais qui sont par ailleurs équivalentes au groupe d'intervention sur le plan de l'observation). Il est souvent difficile de trouver ou de créer un groupe de contrôle crédible.

Dans cette recherche, nous profitons de la mise en œuvre progressive des interventions DPE et ILET : 24 écoles en RDC et 35 écoles au Niger ont été sélectionnées au hasard pour bénéficier des interventions en 2019/20. Ce groupe est connu sous le nom de Cohorte 2. Le groupe restant de 25 écoles en RDC et 36 écoles au Niger qui ont été sélectionnées pour bénéficier des interventions au cours de l'année académique 2020/21 est connu sous le nom de Cohorte 3. Veuillez noter que : (1) comme nous l'expliquons plus loin, les fermetures d'écoles liées au Covid-19 ont retardé le calendrier de mise en œuvre des interventions ; et (2) la Cohorte 1 ne fait pas partie de la présente évaluation - elle se compose de six écoles en RDC et de dix écoles au Niger où les interventions ont été pilotées et affinées.

Tableau 7.1 Répartition des écoles par cohortes

	Cohortes de la RDC				Cohortes du Niger		
	1 (pilote)	2	3		1 (pilote)	2	3
Fizi	3	10	16	Zinder	10	21	30
Uvira	3	14	9	Diffa	0	14	6
Total	6	24	25	Total	10	35	36

Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Note : L'école 220 (Yelwa) a été abandonnée au Niger ; les collectes de données n'ont pas été effectuées dans les écoles pilotes au Niger.

La présente évaluation est un essai contrôlé randomisé. L'idée centrale d'une telle approche est que la répartition aléatoire entre les groupes maximise les chances que les cohortes soient comparables et que le contrefactuel soit crédible : il n'y a aucune raison pour qu'une école donnée se retrouve dans un groupe plutôt que dans un autre. Lorsque nous effectuons un test d'équilibre sur un ensemble complet de caractéristiques des écoles et des enseignants observées au départ, nous trouvons des groupes qui sont similaires à presque tous les égards (voir le tableau A3.9 à l'annexe 3). Étant donné la taille relativement petite de nos échantillons d'écoles, il n'est pas improbable de trouver des différences entre les cohortes sur quelques variables ; en effet, nous trouvons un nombre plus faible d'élèves inscrits et d'enseignants dans les écoles du groupe de contrôle.

Notre analyse tient compte de ce déséquilibre, comme nous l'expliquons dans la section suivante. En théorie, la mise en œuvre progressive offre la possibilité de comparer les écoles, les enseignants et les élèves à trois stades différents : (1) pas de mise en œuvre du tout ; (2) immédiatement après la mise en œuvre ; et (3) un an après la fin des interventions. Une telle conception devrait nous permettre d'estimer à la fois les "effets de traitement de base" - l'effet initial attendu des interventions - et les "effets décalés" ultérieurs qui se manifestent plus longtemps après la fin des interventions initiales. L'étude de la dynamique des interventions est souvent très utile, car elle permet de mettre en lumière les voies empruntées par les changements et indique si des renforcements externes sont nécessaires pour maintenir l'effet initial ou si des processus d'auto-renforcement se produisent.⁴⁹

Dans la pratique, cependant, notre situation est légèrement plus compliquée en raison des retards de mise en œuvre expliqués dans la section 6. Nos effets de référence - la différence entre la ligne médiane et la ligne de référence - saisissent les effets d'un ensemble d'interventions qui comprennent : (1) la plupart des modules du DPE, à l'exception de l'éducation sensible aux conflits,

49 Pour une présentation détaillée de la conception de la recherche de l'évaluation, voir la Conception de la recherche. (Justino *et al.* 2019) et le rapport de référence (Marchais *et al.* 2020).

du code de conduite et (en partie) de l'éducation des filles ; et (2) l'ILET, mais les fonds de l'ILET n'ont été déboursés que dans 40 % des écoles de la Cohorte 2 au Niger. Étant donné que les interventions initiales n'étaient pas terminées au moment de la ligne médiane, nous appelons nos effets décalés - la différence entre la ligne d'arrivée et la ligne médiane - des "effets de traitement retardés". Ils comprennent à la fois un effet décalé proprement dit - l'effet d'avoir eu cet ensemble pendant six (RDC) ou neuf (Niger) mois - et l'effet d'avoir fraîchement reçu le reste des interventions (l'éducation sensible aux conflits, le code de conduite et les modules d'éducation des filles).

Enfin, avant de présenter nos données, il est important de noter que d'autres interventions ont été mises en œuvre dans le cadre de BRiCE afin d'améliorer la qualité des environnements d'apprentissage, telles que le CAC et la cartographie des conflits, mais elles ont été déployées dans toutes les écoles BRiCE en même temps. Le cadre logique de BRiCE rend compte de la progression et des effets de ces interventions, mais elles ne font pas l'objet de l'évaluation de la recherche IDS, qui se concentre sur le DPE et l'ILET.

7.1.2 Données

Les données proviennent des trois séries d'enquêtes - initiale, intermédiaire et finale - qui étudient de multiples aspects de la vie des enseignants et des enfants, ainsi que l'environnement dans lequel ils évoluent. Pour les enseignants, les principaux résultats de l'évaluation sont le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement (voir les sections 4.1 et 4.2). Pour les élèves, les principaux résultats de l'évaluation sont l'apprentissage et le bien-être des élèves. L'apprentissage des élèves s'est concentré sur l'alphabétisation, à l'aide du Early Grade Reading Assessment (EGRA). Bien que la numératie ne soit pas un domaine cible essentiel des interventions, nous l'avons mesurée à l'aide de l'Early Grade Maths Assessment (EGMA) afin de donner une indication de la progression globale des élèves.

Comme pour les autres variables de résultats, nous disposons d'informations sur ces évaluations de l'apprentissage à tous les points d'évaluation. Pour le bien-être des élèves, l'International Social and Emotional Learning Assessment (ISELA) de Save the Children a été adapté pour mesurer trois composantes : la motivation personnelle, la conscience sociale et l'empathie, ainsi que l'environnement stimulant. Étant donné que nous examinons chaque résultat sous plusieurs angles, il y a au total 65 indicateurs pour les enseignants et 33 pour les élèves. Le nombre d'indicateurs reflète l'objectif de fournir une évaluation complète de l'impact que ces interventions ont eu sur les enseignants et les élèves.

Les indicateurs sont utilisés pour construire une série d'indices, qui synthétisent les informations sur un certain nombre d'aspects liés. Pour ces indices, chaque indice de variable de résultat est la moyenne standardisée de ses composantes

(également standardisées) (voir Kling, Liebman et Katz 2007) calculée en soustrayant la moyenne du groupe de contrôle et en la divisant par l'écart-type du groupe de contrôle. Ainsi, l'indice a une moyenne de zéro et un écart-type de un pour le groupe de contrôle, et aucun élément ne se voit attribuer un poids déraisonnable dans l'indice. L'interprétation de l'impact sur l'indice est donc basée sur les écarts types.

L'observation des variables qui composent chaque indice, comme nous le faisons dans les sections 7.2, 7.3 et 7.4, permet d'expliquer comment les indices sont construits. Les indices sont construits à l'aide d'indicateurs dont l'échelle est telle que des valeurs plus élevées indiquent que les déclarations qui les composent ont des valeurs considérées comme "plus positives". Ainsi, par exemple, pour l'indice des attitudes des enseignants à l'égard du genre - qui comprend des informations sur leurs opinions concernant les rôles des hommes et des femmes à la maison et en classe, ainsi que leurs perceptions du développement futur des enfants - des valeurs plus élevées indiquent des opinions plus neutres à l'égard du genre. Au fur et à mesure que chaque indice est décortiqué et que ses composantes sont analysées séparément, nous fournissons des indications sur les moteurs de l'effet de l'intervention sur les indices. Au fur et à mesure que l'étude progresse, l'analyse est reproduite pour étudier les effets différenciés selon le sexe.

L'échantillon est composé d'enseignants et d'enfants choisis au hasard dans chacune des 49 écoles situées dans 20 villages d'Uvira et de Fizi en RDC, et dans 71 écoles de Diffa et de Zinder au Niger. Pendant près de trois ans (voir section 2.1.1), 637 jeunes élèves ont été suivis en RDC et 694 au Niger (avec un âge moyen de 9,42 ans lors de l'enquête de base et de 11,95 ans lors de l'enquête finale pour la RDC ; et de 10,15 et 12,74, respectivement, au Niger). Pour les enseignants, 704 ont été suivis en RDC et 609 au Niger.⁵⁰ Nous pensons que l'échantillon est représentatif de la population d'enfants et d'enseignants de ces écoles. Pour plus d'informations sur l'ensemble des données, y compris le cadre d'échantillonnage, voir la conception de la recherche. (Justino *et al.* 2019) le rapport de base (Marchais *et al.* 2020) et le rapport de mi-parcours (Gupta *et al.* 2022).

Comme expliqué ci-dessus, notre approche se concentre sur les effets standardisés qui impliquent une remise à l'échelle de tous les indicateurs. Cela est nécessaire pour traiter autant de variables de résultats que nous le faisons, mais augmente également le risque de perdre la trace des valeurs non standardisées avant l'intervention (au départ pour l'effet de traitement de base et à mi-parcours pour l'effet de traitement différé). Les valeurs non standardisées peuvent nous aider à comprendre si un indicateur était élevé ou faible au départ ; toute bonne évaluation d'impact doit les prendre en compte sérieusement (par exemple, ce n'est pas tout à fait la même chose d'améliorer

un indicateur qui était déjà faible que d'améliorer, de la même ampleur, un indicateur dont le score était déjà plus proche de la perfection). Dans notre analyse, nous nous référons donc fréquemment à l'annexe 3, qui contient les statistiques descriptives et présente les valeurs des variables de résultats au départ, à mi-parcours et à la fin du projet.

Enfin, bien que cette section porte principalement sur l'impact mesuré par nos enquêtes, nous avons inclus du matériel qualitatif lorsqu'il permet d'expliquer ou de nuancer certains résultats.

7.1.3 Modèle d'évaluation

Cette section fournit des détails techniques sur le modèle d'évaluation. Pour les lecteurs non spécialistes, le point le plus important à garder à l'esprit est que l'évaluation repose sur un modèle de différence dans la différence : nous évaluons si les deux groupes - de contrôle et de traitement - ont des performances différentes sur un ensemble d'indicateurs clés au fil du temps. Étant donné que ces deux groupes étaient similaires à presque tous les égards avant les interventions DPE et ILET, et qu'il n'y avait aucune raison particulière pour qu'une école bénéficie de l'une ou l'autre intervention plus tôt ou plus tard qu'une autre école, il est très probable que les différences entre les deux groupes aient été déclenchées par les interventions.

Formellement, notre approche empirique consiste à estimer les paramètres du modèle (1), β_1 et β_2 car ces paramètres fourniront l'effet moyen de l'intervention sur la durée du programme. Il existe plusieurs indicateurs pour la variable de résultat ($y_{i,t}$), et deux paramètres principaux (β 's) sont estimés pour chaque résultat.

$$y_{i,t} = \alpha + \beta_1 T_{i,t}^F + \beta_2 T_{i,t}^S + \Gamma X_{i,t} + A_t + \epsilon_{i,t} \dots (1)$$

En d'autres termes, l'objectif empirique est d'estimer les coefficients pour retrouver l'effet causal de l'intervention. β pour récupérer l'effet causal de l'intervention. Pour ce faire, on utilise la méthode des moindres carrés ordinaires et on exploite la variation exogène de l'intervention apportée par la randomisation. Les paramètres d'intérêt mesurent l'impact de l'intervention sur les résultats ($y_{i,t}$) étudiés sur les deux périodes.

Tout d'abord, la variable $T_{i,t}^F$ prend la forme d'une variable dichotomique, prenant la valeur zéro pour les écoles non traitées (c'est-à-dire les écoles qui n'ont pas bénéficié de l'intervention) et une valeur positive après traitement (c'est-à-dire après avoir bénéficié de l'intervention). Cela signifie que pour le groupe de traitement (écoles de la cohorte 2), la variable prend une valeur positive à partir de 2020 et pour le groupe de contrôle (écoles de la cohorte 3)

seulement lors du balayage de 2021.⁵¹ La deuxième variable, $T_{i,t}^S$ suit une logique similaire, prenant une valeur positive dans la mesure où le projet a été mis en œuvre pendant plus d'une période (uniquement pour la Cohorte 3 en 2021) et zéro dans le cas contraire. On peut montrer que la variable de traitement $T_{i,t}^S$ est équivalente à un terme d'interaction entre le premier traitement $T_{i,t}^F$ et une variable binaire mesurant le temps d'exposition au traitement. En tant que telle, la variable $T_{i,t}^S$ peut être considéré comme équivalent à $(T_{i,t}^F * \text{Time})$, où Time est une variable binaire dans la période post-intervention (Twisk *et al.* 2018).

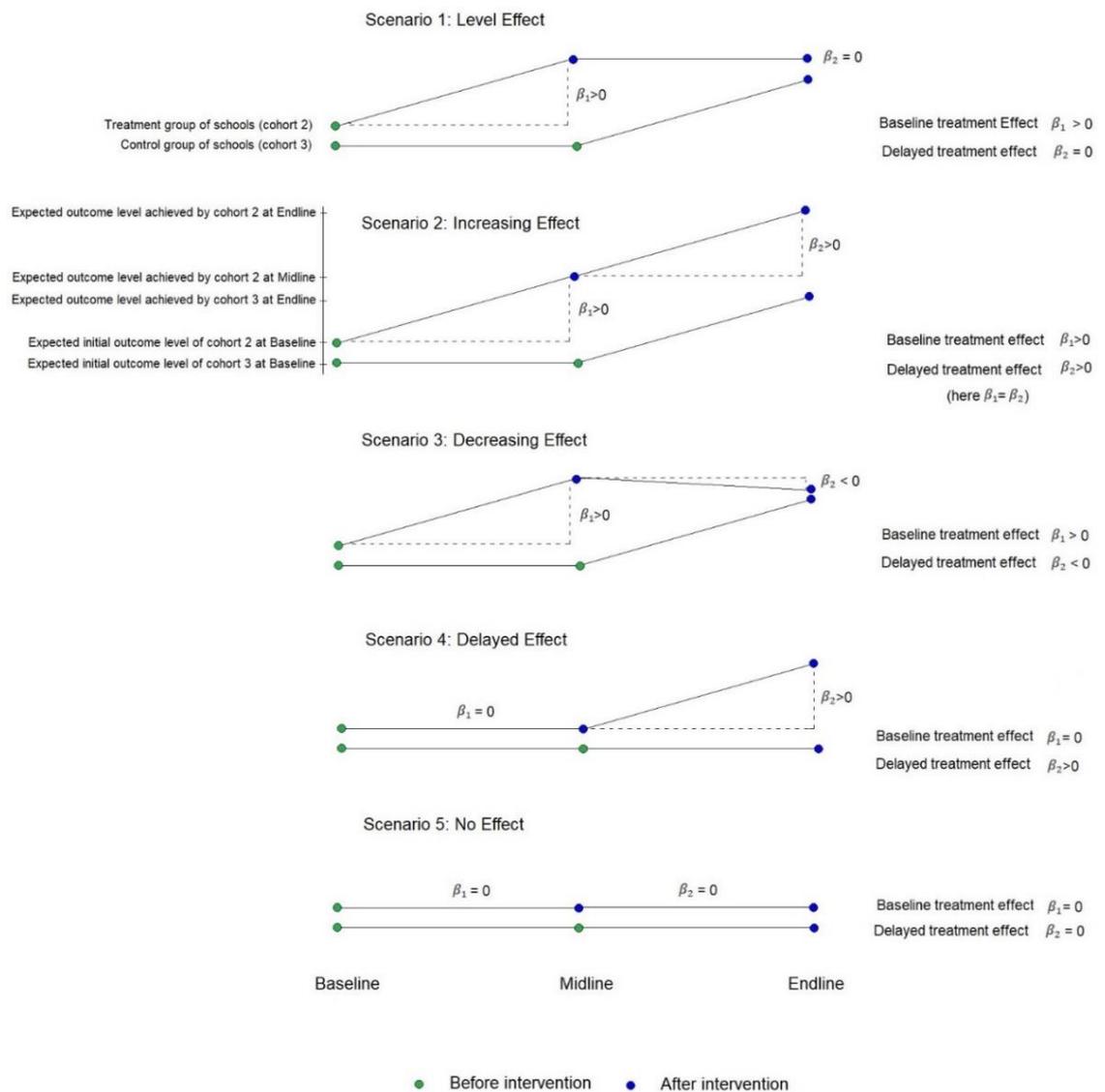
Dans certaines de nos spécifications, les variables de traitement, $T_{i,t}^F$ et $T_{i,t}^S$ sont mises à l'échelle pour refléter les ressources par élève données à chaque école dans le cadre de l'intervention de l'ILET. Le raisonnement sous-jacent est qu'une telle mesure des ressources par élève constitue une mesure de l'intensité du traitement reçu, puisque les écoles diffèrent en taille mais sont censées avoir reçu des ressources similaires.⁵² L'ajustement des variables de cette manière, plutôt que l'utilisation de variables binaires indiquant le traitement, donne des résultats très similaires au modèle des variables de traitement binaires, mais ils sont légèrement plus précis.

La figure 7.1 illustre les trajectoires alternatives des impacts et, par conséquent, des paramètres que nous estimons. Nous observons les écoles, les enseignants et les enfants sur trois périodes : une avant la mise en œuvre du programme (en vert) ; une autre, au cours de laquelle environ la moitié des écoles suivies ont commencé le programme (en bleu), l'autre moitié (en vert) n'ayant fait l'objet que d'une enquête ; et une troisième période au cours de laquelle toutes les écoles ont participé au programme.

51 Cela signifie qu'il ne capture pas seulement l'effet sur la Cohorte 2 mais aussi sur la Cohorte 3 (dans ce cas, le contrôle est également la Cohorte 3 mais dans une période de temps différente). Nous avons vérifié ces résultats en utilisant un modèle plus simple et plus conservateur dans lequel l'effet du traitement de base ne concerne que la cohorte 2 et nos résultats sont très similaires.

52 Il est utile de garder à l'esprit que l'effet des ressources peut ne pas être linéaire, en particulier si elles sont investies dans des infrastructures dont l'utilité n'est pas parfaitement corrélée au nombre d'utilisateurs.

Figure 7.1 Scénarios hypothétiques illustrant la dynamique des effets du traitement



Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Par conséquent, nous cherchons à estimer l'effet de l'intervention de manière à estimer deux effets distincts. Le premier est l'effet d'avoir bénéficié de certaines des interventions par rapport au fait de n'avoir bénéficié d'aucune intervention. La section 6 revient sur ce qui a été mis en œuvre au moment de la ligne médiane, ce que nous appelons "certaines des interventions". La seconde est l'effet d'avoir bénéficié de "certaines des interventions" pendant un certain temps (c'est-à-dire l'**exposition** à certaines des interventions) et d'avoir reçu la dernière partie des interventions par rapport au fait de commencer à recevoir ou d'avoir récemment reçu les interventions (encore une fois, en partie seulement ; la section 6 explique quelles interventions la Cohorte 3 avait reçues au moment des enquêtes de fin d'étude).

Les diagrammes de la figure tentent de visualiser la signification des paramètres estimés. Par exemple, le premier diagramme identifie un "effet de niveau", c'est-à-dire l'effet qui est détecté après la mise en œuvre du programme et qui se maintient pendant au moins une période supplémentaire. Le deuxième est un "effet croissant", une trajectoire d'impact qui augmente avec la durée d'exposition. Le troisième est un "effet décroissant", illustré dans ce diagramme par un effet positif initial qui diminue progressivement au fil du temps. Le quatrième est un "effet différé", représenté par un impact qui n'est pas observé immédiatement après la participation à l'intervention, mais avec un certain décalage. Le dernier diagramme caractérise un scénario dans lequel il n'y a pas d'effets détectables dans l'une ou l'autre période. Les trajectoires d'impact alternatives présentées ne sont pas exhaustives, puisque seuls les effets non négatifs sont illustrés. Toutefois, les diagrammes présentent les effets d'une manière stylisée pour montrer que de multiples structures d'impact peuvent apparaître et que, de ce fait, l'effet des interventions sur les différents indicateurs n'est pas nécessairement égal.

Le premier paramètre de l'équation, β_1 qui capte l'effet principal et initial des interventions, est l'effet évalué moins d'un an après leur mise en œuvre. En d'autres termes, β_1 est la différence de différence à mi-parcours par rapport à la ligne de base entre la Cohorte 2 et la Cohorte 3, la Cohorte 3 n'étant pas affectée par l'intervention. Cette estimation est typique des évaluations d'impact et doit être considérée, du point de vue de l'évaluation, comme une affirmation causale forte (quelle que soit la valeur qu'elle prend) ; dans ce rapport, nous l'appelons l'effet de traitement de base.

Dans notre modèle de panel à trois périodes, l'inclusion de ce que nous appelons un effet de traitement différé ($T_{i,t}^S$) est importante pour s'assurer que β_1 reste sans biais (une autre approche consisterait à ne prendre en compte que la ligne de base et la ligne médiane). Par exemple, si des effets décalés croissants sont présents et ne sont pas pris en compte, l'estimation de β_1 serait biaisée à la hausse.

La deuxième estimation, β_2 est désignée comme l'effet de traitement différé des interventions, qui s'ajoute à β_1 car il s'agit de la différence attendue entre (a) ceux qui ont bénéficié des interventions avant l'enquête de mi-parcours, et qui ont donc été exposés à plus de modules et ont eu le temps de les utiliser ou d'y réfléchir pendant une période supplémentaire, et (b) ceux qui ont bénéficié du programme pendant une seule période (relativement similaire à celle de la Cohorte 2, pendant l'enquête de mi-parcours). Ce paramètre permet de saisir les différences de résultats entre les groupes ayant des degrés d'exposition différents.

Par rapport à β_1 des hypothèses supplémentaires sont nécessaires pour que β_2 soit un estimateur sans biais des effets retardés. Avant de les examiner, il est utile de noter deux éléments. Premièrement, nous ne nous intéressons pas aux

effets à long terme au sens classique du terme : la différence que nous considérons ici n'est pas entre (a) la cohorte 2 entre la ligne d'arrivée et la ligne médiane, par rapport au groupe de contrôle, et (b) la même cohorte 2 entre la ligne médiane et la ligne de base, et toujours par rapport au groupe de contrôle.⁵³ Nous nous intéressons plutôt aux différences entre les cohortes ayant des degrés d'exposition différents. La comparaison se fait donc entre la ligne médiane et la ligne finale, entre (a) la Cohorte 2, qui a bénéficié de l'intervention au cours de la période précédente, et (b) la Cohorte 3, qui a nouvellement bénéficié de l'intervention. Deuxièmement, notre conception de l'évaluation ne nous permet pas d'évaluer directement les effets des interventions sur la Cohorte 3, étant donné qu'il n'y a plus de groupe de contrôle approprié entre la ligne médiane et la ligne finale.

L'hypothèse principale de cette approche pour capturer les effets retardés du traitement est que l'effet de l'intervention sur les deux groupes est le même (β_1). Si cette hypothèse se vérifie, il est alors possible d'attribuer une différence potentielle de résultats entre les deux groupes au cours de la troisième période d'analyse à un effet de traitement différé de l'intervention. Cette hypothèse n'est pas excessivement déraisonnable, étant donné que les deux groupes ont été générés de manière aléatoire à partir d'écoles de la même région, qu'ils étaient largement comparables au départ et qu'ils ont été soumis aux mêmes interventions.

Deux autres restrictions connexes non testables qui doivent être satisfaites pour garantir l'absence de biais sont les suivantes : (1) si aucun des deux groupes n'avait bénéficié des interventions, celles-ci seraient toujours équilibrées si elles étaient considérées à mi-parcours (c'est-à-dire qu'elles auraient suivi des tendances parallèles), et (2) les interventions auraient été déployées de la même manière pour les deux groupes, et les mêmes variables contextuelles interagiraient avec l'intervention de la même manière (voire pas du tout) en 2021 qu'elles l'ont fait en 2020. En d'autres termes, si ces hypothèses n'étaient pas respectées, l'estimation de β_2 capturerait les effets de traitement différés des interventions en conjonction avec les effets que les circonstances variables dans le temps ont lorsqu'elles interagissent avec l'intervention.

Mais le Sud-Kivu est une région turbulente, marquée par la violence, l'instabilité politique et, au cours de notre étude, par la politique de *gratuité* et la pandémie de Covid-19 (voir ci-dessous). C'est pourquoi nous ajoutons des contrôles temporels au modèle (pour tenir compte des facteurs variables dans le temps qui pourraient affecter la comparabilité entre les groupes) et que nous réalisons nos estimations pour chaque pays séparément. La section 8.2 montrera que la deuxième restriction peut être remise en question en raison d'une mise en

⁵³ Il s'agit là de la manière habituelle d'étudier les effets décalés (c'est-à-dire de comparer les effets de l'intervention une période après l'intervention ainsi que deux périodes après les interventions, toutes deux par rapport à un groupe de contrôle qui n'a pas bénéficié des interventions).

œuvre hétérogène des interventions ILET et DPE entre les cohortes 2 et 3 au moment de la ligne médiane et de la ligne finale, respectivement.

Deux changements contextuels importants sont intervenus au cours de notre étude : d'une part, la politique de *gratuité*, qui a modifié le système éducatif de manière significative, entraînant une forte augmentation des effectifs et des changements dans les conditions contractuelles des enseignants ; d'autre part, la pandémie de Covid-19, qui a notamment affecté directement les écoles par des fermetures de classes. Il est possible d'isoler les effets de la politique de *Gratuité* et de la pandémie de Covid-19 de nos estimations à condition que ces événements aient affecté les écoles des deux cohortes de manière similaire. Les effets fixes sur l'année nous permettent de contrôler les facteurs externes au cours de l'année (hors interventions), qui incluront Covid-19 et la politique *Gratuité*, mais aussi toutes sortes d'autres choses qui auraient pu se produire au cours de ces années. Les effets temporels ne permettent cependant pas de contrôler le fait que des éléments du contexte peuvent interagir directement avec la mise en œuvre des interventions de l'ILET et de la DPE.

Il existe également un risque que ces facteurs contextuels affectent différentes écoles et différents individus (enseignants et enfants) d'une manière systématiquement distincte en raison des différences de dotation (au sens large), ce qui fausserait alors notre évaluation de l'impact. Nous testons cette hypothèse dans les spécifications de robustesse, qui incluent des effets fixes d'unité comme contrôles, ce que nous faisons d'abord au niveau du village, puis au niveau de l'école et jusqu'au niveau de l'individu.⁵⁴ Les résultats de ces trois modèles sont similaires et sont également conformes au modèle qui ne contrôle que le temps et les variables démographiques générales des individus étudiés. L'inclusion de contrôles plus stricts au niveau de l'unité ne révèle aucune différence systématique, ce qui montre que le panel d'écoles est équilibré et que les effets identifiés ne sont pas dus à des différences constantes dans le temps (que ce soit au niveau des individus, des villages ou des écoles).⁵⁵

Les résultats sont présentés séparément pour les enseignants (section 7.2) et les étudiants (sections 7.3 et 7.4). Pour les enseignants, le grand nombre de variables est utilisé pour créer des indices similaires à ceux que nous avons

⁵⁴ À moins que le modèle ne comprenne des effets fixes d'unité, il contrôle le sexe, l'âge et la taille du ménage.

⁵⁵ Pour évaluer la sensibilité des résultats aux environnements dans lesquels le programme s'est déroulé, nous estimons également une spécification du modèle qui inclut les variables temporelles du salaire des enseignants et du nombre d'élèves par école, dans l'intention de tenir compte de deux des principaux changements résultant directement de la politique de *gratuité*. Il s'agit d'un ensemble de contrôles moins forts que ceux de la spécification de base, qui inclut les effets fixes de l'année. Dans l'équation (1), les contrôles du modèle sont représentés par $X_{i,t}$. Les résultats montrent que les estimations de ce modèle sont encore plus fortes que celles que nous présentons comme résultats principaux, ce qui montre que le contrôle de ces deux variables n'est pas suffisant pour rendre compte de tous les changements survenus au cours de cette période.

utilisés dans le rapport Midline.⁵⁶ Ensuite, chacun de ces indices est décortiqué afin d'examiner l'anatomie des effets de l'intervention sur chacun des indices. Les résultats pour les élèves sont ensuite présentés. Étant donné qu'un grand nombre des résultats observés chez les enfants sont des résultats de tests, ces effets ne sont pas regroupés en indices mais présentés séparément.

7.1.4 Limites

Quelques éléments méritent d'être gardés à l'esprit et invitent à la prudence lors de l'examen de certains de nos résultats :

1. Les effets de traitement différés cherchent à raconter l'histoire de la dynamique causale de l'intervention. Une condition nécessaire pour obtenir des estimations non biaisées de cet effet est de s'attendre à ce que les effets du traitement soient les mêmes d'une cohorte à l'autre. Il y a des limites à ce que le modèle nous permet de faire (voir ci-dessus). L'une des principales préoccupations est peut-être le fait que le calendrier de l'ensemble des interventions reçues par la Cohorte 2 diffère de celui de la Cohorte 3 (voir section 6), en particulier en RDC.
2. Les ajustements effectués pour refléter le "niveau d'intervention" reflètent en partie l'exposition différentielle au traitement entre les écoles. Elle utilise la seule mesure significative dont nous disposons : le financement par élève. Cette mesure est toutefois imparfaite pour deux raisons principales. Premièrement, nous ne disposons pas de données théoriques ou empiriques suggérant une relation linéaire entre les ressources supplémentaires et le "niveau de mise en œuvre" (le niveau de mise en œuvre peut tout aussi bien être considéré comme une question de seuils ou de rendements décroissants). D'autres modèles pourraient être testés, mais ils auraient aussi leurs limites et le choix de l'un ou de l'autre resterait une question de jugement. Deuxièmement, notre mesure du "niveau d'intervention" ne reflète pas la composante DPE. Il est possible de créer une mesure pour le niveau de mise en œuvre de la DPE, mais étant donné que les composantes de la DPE sont qualitativement différentes, elles ne s'additionnent pas facilement pour transmettre des informations significatives (par exemple, l'absence du module d'éducation sensible aux conflits n'est évidemment pas la même chose que l'absence du module d'introduction à la lecture et à l'écriture).
3. Lors de la construction des indices, nous utilisons toute la variation des variables fournie par l'échelle de Likert. En revanche, lorsque nous estimons les composantes des indices séparément, l'approche les réduit à des variables binaires, ce qui apporte une interprétation plus naturelle aux

56 Les indices sont normalisés autour de la moyenne et standardisés - une unité dans l'indice équivaut à un écart-type par rapport à la moyenne. Voir le rapport Midline pour les références et un exposé détaillé.

résultats, au prix d'une perte d'information de l'échelle de Likert. L'utilisation d'indicateurs de Likert au lieu de variables binaires améliore légèrement la positivité de certains résultats, mais ne les modifie pas fondamentalement : les signes ne sont pas affectés et la signification statistique est relativement proche.

7.1.5 Notes finales sur l'interprétation des résultats

Dans l'analyse qui suit, nous utilisons trois sources principales de données pour fournir une interprétation des résultats.

- 1. Effets de base et effets différés du traitement.** Comme indiqué à la section 7.1.3, les deux principaux coefficients à interpréter sont l'effet de base et l'effet différé du traitement, qui saisissent l'effet combiné des interventions de la DPE et de l'ILET sur les résultats d'intérêt au fil du temps. L'effet de traitement différé tire parti de notre troisième point de collecte de données, à la fin de l'étude, et fournit des informations supplémentaires utiles, pour deux raisons. Premièrement, en raison de retards importants dans la mise en œuvre du programme (dus notamment à des fermetures d'écoles), certains modules DPE n'ont pas été mis en œuvre avant la collecte de données à mi-parcours dans les écoles de la cohorte 2, ce qui signifie que l'effet de traitement de base ne tient pas compte de leurs effets. Deuxièmement, l'effet de traitement différé fournit des informations sur la dynamique temporelle des effets des interventions. Bien qu'il doive être interprété avec prudence, étant donné les limites soulignées, il fournit des informations sur un effet de renforcement potentiel des interventions.
- 2. Statistiques descriptives des résultats d'intérêt et des indicateurs du cadre logique.** Outre les coefficients d'estimation, nous utilisons des statistiques descriptives des indices de résultats et de leurs variables constitutives (voir annexe 3) pour affiner l'interprétation. Ces statistiques sont utiles pour plusieurs raisons. Par exemple, si les valeurs de base d'un résultat sont élevées en moyenne, il se peut qu'elles aient déjà atteint un seuil élevé, que les interventions ne pourront peut-être pas modifier de manière significative. Nous intégrons donc une interprétation de ces valeurs de référence pour situer et nuancer les résultats de l'évaluation que nous présentons.
- 3. Données qualitatives.** La troisième source de données que nous utilisons pour interpréter nos résultats est constituée par les entretiens qualitatifs réalisés en RDC et au Niger. Bien qu'ils ne correspondent pas toujours aux résultats de l'évaluation, ils fournissent des informations importantes sur certains des résultats clés.

7.2 Impact des interventions DPE et ILET sur les enseignants

Principales conclusions

- Les interventions ont affecté la qualité de l'enseignement différemment selon les pays. Au Niger, les indices relatifs aux interactions entre enseignants, au déroulement des cours et aux activités d'alphabétisation sont tous positifs. Ces effets semblent se renforcer au fil du temps. Ils sont principalement le fait des enseignantes. En RDC, le seul effet visible concerne les punitions corporelles. Des niveaux de référence différents peuvent expliquer la différence entre les pays. Le retard dans la mise en œuvre de certains modules de DPE peut expliquer l'absence d'effets sur les indices de qualité de l'enseignement.
- Les interventions ont amélioré le bien-être général des enseignants au Niger, mais pas en RDC, principalement grâce à la perception d'une amélioration de l'environnement d'enseignement et de l'environnement bâti, ainsi que de la sécurité de l'emploi. (L'amélioration de la sécurité de l'emploi se vérifie également en RDC, mais c'est la seule variable affectée).

Nous commençons par présenter notre évaluation des effets des interventions DPE et ILET sur les enseignants. Nous présentons les résultats pour la RDC et le Niger côte à côte plutôt que de manière agrégée. Ceci afin de tenir compte des différences significatives entre les deux pays (voir les sections précédentes) et parce que les effets de base et les effets du traitement différé englobent un ensemble légèrement différent de modules ILET et DPE dans chaque cas, comme l'expliquent les sections 6 et 7.1.1.

Nous commençons par présenter notre évaluation des effets globaux des interventions DPE et ILET sur les enseignants dans les écoles BRiCE du Niger et de la RDC. Pour les enseignants, les principaux résultats que nous évaluons sont la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants. Comme nous l'avons vu dans la section 4.2, la qualité de l'enseignement est évaluée à l'aide de sept indices : les attitudes à l'égard des châtiments corporels, les attitudes impartiales à l'égard du genre, l'éducation sensible aux conflits, les interactions des enseignants avec les autres enseignants, le déroulement des cours, le retour d'information aux élèves et l'utilisation des pratiques d'alphabétisation recommandées dans la salle de classe.

Le bien-être des enseignants est quant à lui évalué à l'aide de trois indices fondamentaux du bien-être professionnel des enseignants : la satisfaction professionnelle, la motivation professionnelle des enseignants et la perception qu'ont les enseignants de la facilité avec laquelle ils gèrent leur travail. Une

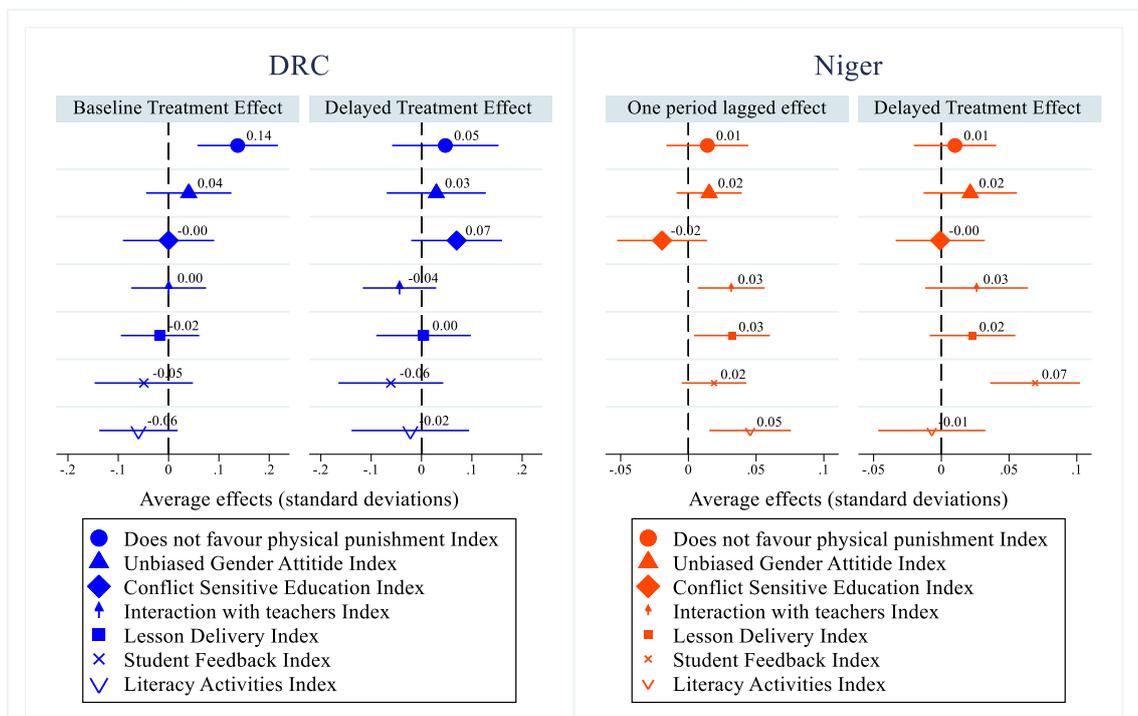
mesure du TSPT est ajoutée à ces composantes du bien-être professionnel des enseignants, à l'aide de la liste de contrôle du TSPT.

En présentant les résultats, nous fournissons également une interprétation des estimations spécifiques au genre lorsqu'il existe des différences significatives entre les sexes. Comme nous le verrons, les effets globaux sur les enseignants sont souvent dus à l'un des deux sexes. Dans d'autres cas, nous constatons que les effets qui sont statistiquement significatifs lorsque les deux sexes sont inclus ne le sont plus lorsque nous séparons l'échantillon par sexe, ce qui montre que l'augmentation de la taille de l'échantillon améliore la précision des estimations. Les résultats sont, logiquement, largement cohérents avec ceux du rapport Midline. Les statistiques descriptives de nos variables de résultats sur la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants figurent à l'annexe 3.

7.2.1 Qualité de l'enseignement

La figure 7.2 présente l'effet global sur les composantes qui forment le résultat de la qualité de l'enseignement par pays.

Figure 7.2 Evaluation des indices de qualité de l'enseignement en RDC et au Niger



Impact Evaluation on Teaching Quality Indexes for DRC (blue) and Niger (orange). Estimates from a balanced panel of teachers (3 periods). Confidence interval at a 95 percent level. Model estimated by country separately. Length of axis may vary by country. Outcome variables take a higher value upon improvement.

Source : Auteur de l'étude, sur la base des données.

Note : Des valeurs d'indice plus élevées indiquent de meilleurs résultats : moins de soutien pour punir physiquement les élèves ; plus d'interaction avec les autres enseignants ; des points de vue neutres sur les

rôles de genre ; plus d'engagement dans les pratiques d'enseignement sensibles aux conflits ; plus d'utilisation des techniques recommandées pour l'enseignement ; plus de retour d'information aux élèves et de renforcement de la relation enseignant-élève ; et plus d'utilisation de méthodes d'alphabétisation de qualité dans l'enseignement.

Le seul effet positif et statistiquement significatif des interventions sur la qualité de l'enseignement en RDC concerne les attitudes à l'égard des châtiments corporels. En revanche, au Niger, les attitudes à l'égard des châtiments corporels, bien que positives, ne sont pas statistiquement significatives. Nous reviendrons sur la question des châtiments corporels plus loin dans cette section et nous examinerons les indicateurs qui composent cet indice pour mieux comprendre la dynamique en jeu.

Au Niger, trois indices sont positifs et statistiquement significatifs lorsqu'on examine l'effet du traitement de base : l'indice d'interaction avec les enseignants, l'indice d'enseignement et l'indice d'activités d'alphabétisation. Lorsqu'on examine l'effet différé du traitement, l'indice de retour d'information des élèves est également positif et statistiquement significatif, ce qui suggère qu'il pourrait y avoir des effets de renforcement dans le temps.

Les effets positifs généraux sur la qualité de l'enseignement au Niger semblent tous étroitement liés à l'approche DPE et aux modules DPE. L'effet positif sur l'interaction entre les enseignants est très probablement un effet direct de l'approche DPE ; en effet, comme expliqué dans la section 6, l'approche DPE est basée sur l'idée de l'apprentissage et du soutien par les pairs, principes qui ont été mis en pratique par le biais des cercles d'apprentissage par les pairs et de l'encouragement constant des enseignants à s'appuyer sur le travail et le soutien des autres. Les indices des cours et des activités d'alphabétisation correspondent aux compétences des enseignants et aux pratiques d'enseignement qui sont directement visées par trois des modules de DPE sur la lecture et l'écriture, la fluidité de la compréhension et le vocabulaire. Les effets positifs détectés au Niger sur ces résultats en matière de qualité de l'enseignement peuvent donc être considérés comme des effets directs de ces modules.

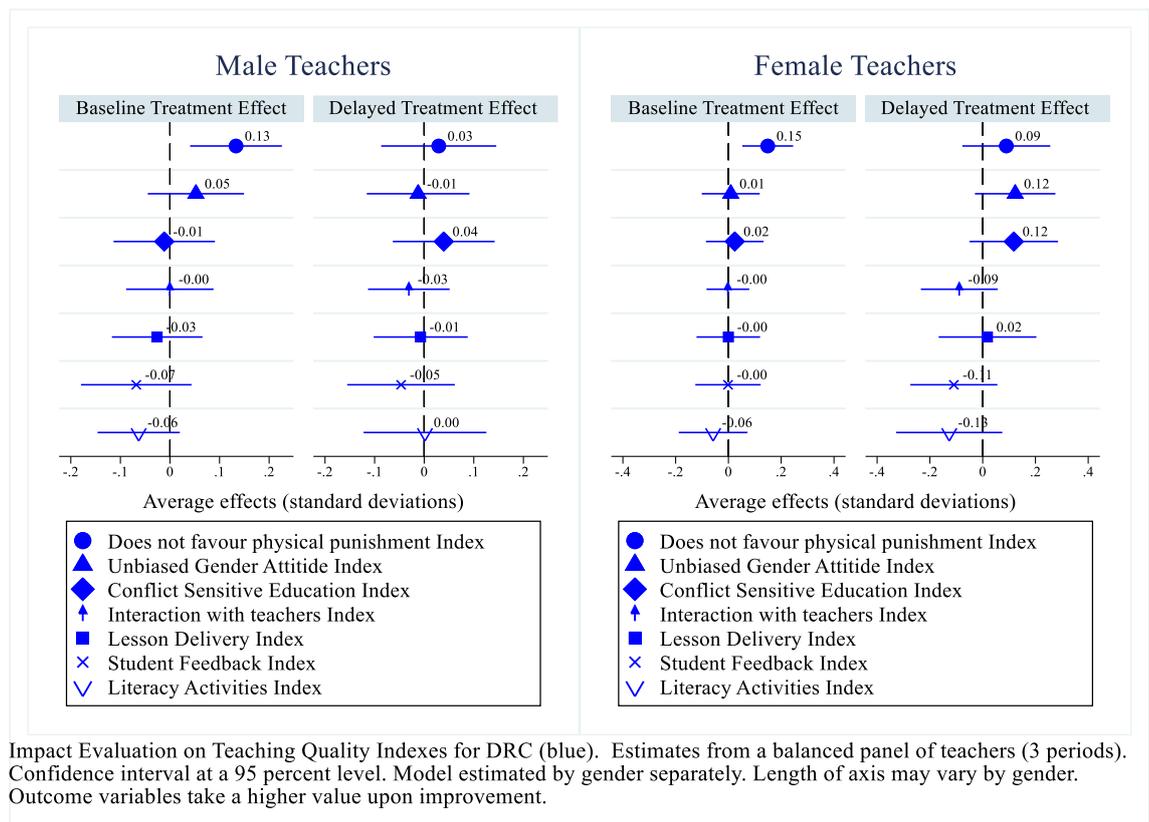
Parmi les trois modules qui ont été fournis en partie ou entièrement après la ligne médiane, comme prévu, l'éducation sensible aux conflits prend une valeur plus élevée - mais toujours non significative - dans les estimations de l'effet de traitement différé pour les deux pays.

Dynamique des genres

Les figures 7.3 et 7.4 nous permettent de vérifier si le genre peut produire des effets différenciés des interventions. Dans l'ensemble, les différences entre les sexes ne sont pas prononcées pour la majorité des indices composant la qualité de l'enseignement. Pour la RDC, l'effet positif sur l'indice d'attitude à l'égard des punitions corporelles est valable pour les enseignants hommes et femmes, avec

un effet légèrement plus fort et statistiquement plus significatif pour les enseignantes. Pour tous les autres indices en RDC, les effets ne sont pas statistiquement significatifs pour les enseignants hommes ou femmes.

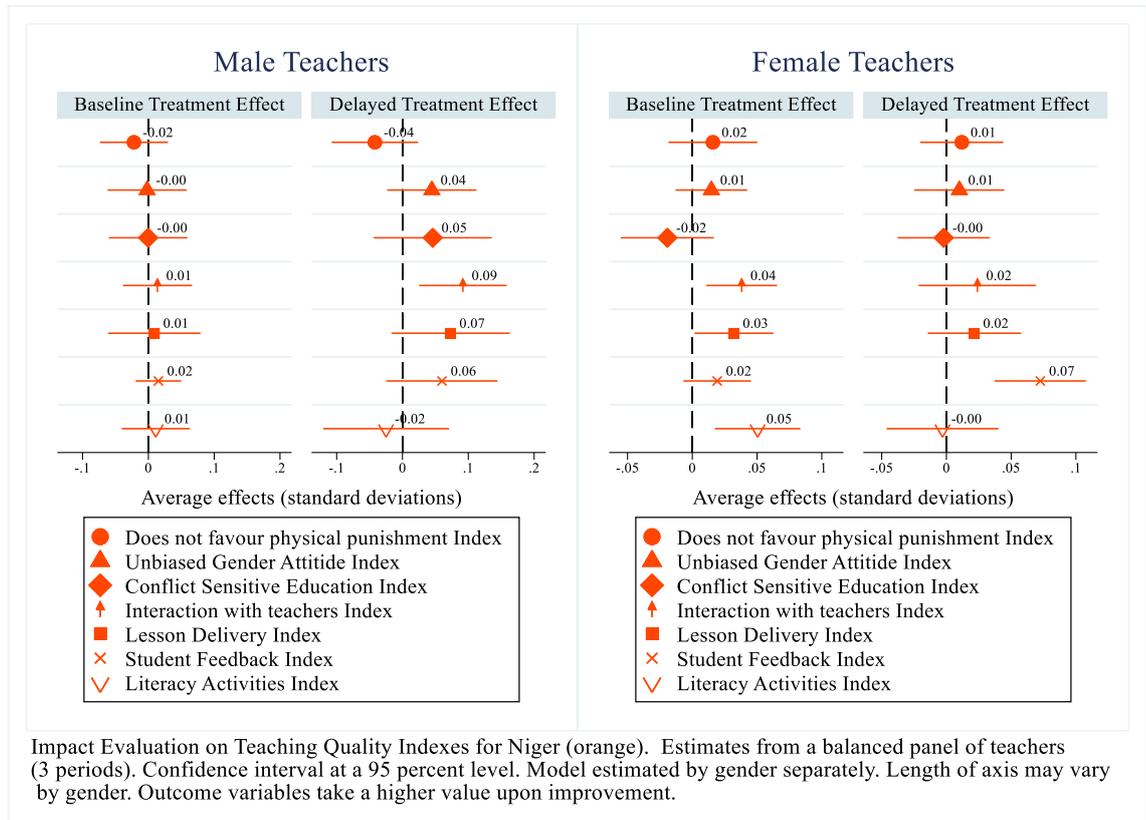
Figure 7.3 Effets de l'intervention sur la qualité de l'enseignement par sexe en RDC



Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Au Niger, cependant, les résultats montrent certaines différences entre les sexes. En effet, pour les indices d'interaction avec les enseignants, l'enseignement et les activités d'alphabétisation, les effets globaux positifs et statistiquement significatifs sont le fait des enseignantes, pour lesquelles les effets sont positifs et statistiquement significatifs, alors qu'ils ne sont pas statistiquement significatifs pour les enseignants (à l'exception de l'indice d'interaction avec les enseignants, pour lequel un effet de traitement différé est constaté pour les enseignants de sexe masculin). L'effet global positif du traitement différé pour l'indice de retour d'information des élèves est également dû aux enseignantes, pour lesquelles il est positif et statistiquement significatif, alors que pour les enseignants, il est positif mais pas statistiquement significatif.

Figure 7.4 Effets de l'intervention sur la qualité de l'enseignement par sexe au Niger



Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

L'ensemble de ces résultats montre que, malgré les environnements particulièrement difficiles dans lesquels elles ont été mises en œuvre et les graves perturbations survenues au cours de la période du projet, les interventions ont eu des effets positifs sur la qualité de l'enseignement au Niger et en RDC. Ces effets sont plus forts et plus significatifs au Niger qu'en RDC.

Une explication claire de cette différence entre les pays, en plus des différences de contexte, est que, comme expliqué tout au long de ce rapport, la RDC a connu beaucoup plus de perturbations au cours de la période du projet que le Niger - notamment en raison des fermetures d'écoles plus longues et de la mise en œuvre de la politique de gratuité. Nous avons mené une analyse supplémentaire pour évaluer l'impact de ces perturbations et nous avons trouvé un effet négatif clair et statistiquement significatif sur les résultats de la RDC (voir Figure A4.18 dans l'Annexe 4). Nous avons utilisé une extension du modèle principal, incluant à la fois les données du Niger et de la RDC, avec une variable de traitement Gratuité. L'analyse, dont les principaux résultats sont présentés dans l'Annexe 4, fournit des estimations des effets négatifs de la politique, qui sont statistiquement significatifs, sur quatre des sept indices de qualité de l'enseignement (livraison des leçons, interaction avec les enseignants, retour d'information de la part des élèves et attitudes non biaisées

en matière de genre).⁵⁷ Ainsi, il est probable que les effets positifs potentiels en RDC ont été "contrecarrés" par ces effets négatifs opposés, et que les interventions auraient été plus réussies s'il y avait eu moins de perturbations.

Un autre résultat notable qui découle de cette première série de résultats est qu'au Niger, les effets positifs sur la qualité de l'enseignement semblent être le fait des enseignantes. Cette différence de résultats entre les sexes suggère que les enseignantes - malgré les difficultés auxquelles elles sont confrontées au Niger en raison de leurs conditions d'emploi plus précaires (voir section 5.3 du rapport Midline) - qui constituent la majorité du personnel enseignant, semblent être plus "réactives" aux interventions.

Décortiquer la qualité de l'enseignement

Pour approfondir notre analyse des effets des interventions sur la qualité de l'enseignement, nous décomposons les indices de qualité de l'enseignement qui sont dignes d'intérêt : à savoir l'attitude à l'égard des châtiments corporels, le retour d'information des élèves, l'attitude impartiale à l'égard du genre et les activités d'alphabétisation. La désagrégation des autres indices de qualité de l'enseignement se trouve à l'annexe 4.

– Attitude des enseignants à l'égard des châtiments corporels

L'adoption d'une attitude positive à l'égard des élèves constitue l'un des principes fondamentaux de l'approche de Save the Children en matière d'enseignement, comme nous l'avons vu précédemment à propos du QLF. La discipline positive comprend, à la base, le rejet de toutes les formes de châtiments corporels et physiques infligés aux élèves. De telles pratiques persistent cependant dans les sphères domestiques et éducatives de nombreux pays.

Les valeurs de référence concernant les attitudes à l'égard des châtiments physiques montrent cependant qu'au Niger et en RDC, la grande majorité des enseignants des écoles BRiCE se déclarent contre les châtiments physiques. Près de 80 pour cent des enseignants en RDC et 77 pour cent des enseignants au Niger reconnaissent que les châtiments physiques ne sont pas appropriés pour les enfants qui n'ont pas terminé leurs devoirs ; et 82 pour cent en RDC et 92 pour cent au Niger déclarent que les formes plus extrêmes de châtiments physiques (utilisation d'une canne ou d'un autre objet pour frapper les élèves) ne sont pas appropriées.

57 Cette estimation nécessite que la condition de parallélisme des tendances se vérifie entre les pays pour fournir des estimations précises des effets de la politique de gratuité. Bien que la randomisation renforce la validité de cette hypothèse, il n'existe aucun moyen de vérifier si les écoles et les enseignants de ces deux pays suivent effectivement des tendances parallèles. En adoptant une approche prudente, c'est la principale raison pour laquelle l'estimation des principaux effets de l'intervention est effectuée pour chaque pays séparément (plutôt qu'avec des données nationales regroupées).

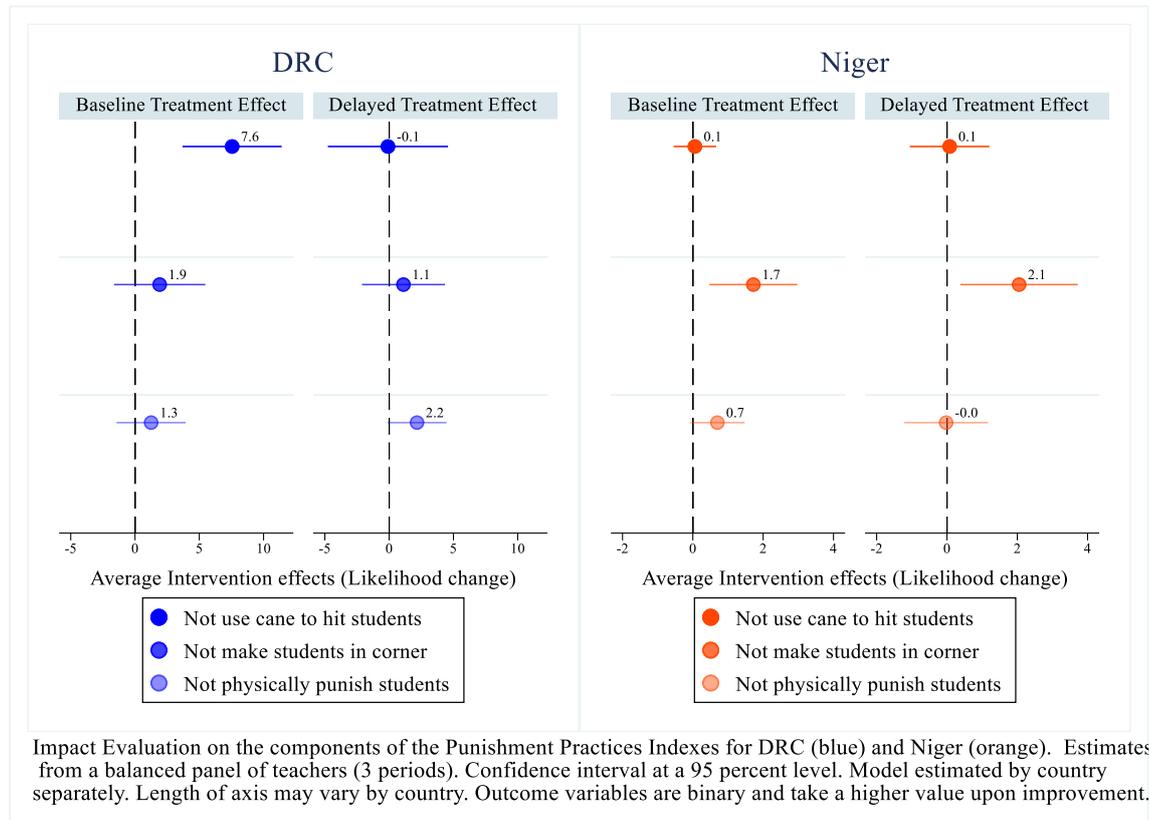
L'effet de base sur les attitudes à l'égard des châtiments corporels montre clairement que les interventions ont entraîné des changements dans les attitudes déclarées par les enseignants à l'égard des châtiments corporels infligés aux élèves en RDC et, dans une moindre mesure, au Niger. Cette différence peut s'expliquer par le fait que la situation au Niger était déjà meilleure au départ et que les quelques enseignants "purs et durs" restants ne changeront pas facilement d'avis. Les statistiques mentionnées ci-dessus, qui sont auto-déclarées et doivent être traitées avec précaution, suggèrent que les punitions physiques concernent une plus grande minorité d'enseignants en RDC qu'au Niger.

En se concentrant sur la RDC, la question centrale est la suivante : qu'est-ce qui a été efficace dans les interventions de la DPE et de l'ILET ? Le principal élément qui ressort est le module de code de conduite de la DPE, appelé module de "discipline positive" dans le rapport intermédiaire. Il contient du matériel pédagogique directement lié à la punition physique, expliquant ses conséquences négatives sur les élèves. Cependant, l'impact principal sur l'indice en RDC s'est produit avant la ligne médiane et le module de code de conduite n'a été mis en œuvre qu'un mois après la collecte des données de la ligne médiane, en novembre-décembre 2020 ; au Niger, le module de code de conduite était en cours de mise en œuvre pendant la ligne médiane.

L'explication la plus probable est que l'approche générale du projet BRiCE est à l'origine de l'effet, étant donné que les interventions ILET et DPE, ainsi que les politiques de sauvegarde de Save the Children, contiennent toutes des références aux effets néfastes des châtiments physiques sur les élèves. Dans l'ensemble, ces résultats, avec un "effet de traitement différé" globalement nul, suggèrent que le module sur le code de conduite n'a peut-être pas beaucoup d'impact et que ses effets se manifestent relativement peu de temps après l'intervention (lorsqu'ils se manifestent), en suivant une trajectoire d'"effet de niveau", comme le montre la figure 7.1.

Si nous décomposons l'indice de punition dans la figure 7.5, nous pouvons voir qu'un indicateur est clairement à l'origine de l'effet en RDC : le fait que l'utilisation d'une canne ou d'un bâton pour punir les élèves soit considérée comme acceptable ou non. Il s'agit de la proposition la plus extrême des trois, les deux autres n'étant pas affectées de manière substantielle par les interventions. Au Niger, nous constatons également un effet positif des interventions, mais sur ce qui est peut-être la moins extrême des trois propositions : les enseignants étaient 1,7 % plus susceptibles de désapprouver la pratique consistant à envoyer les élèves dans le coin de la classe peu après la mise en œuvre des interventions (par rapport aux écoles qui n'avaient pas bénéficié des interventions). Un an après la mise en œuvre des interventions, la cohorte d'enseignants était encore 2,1 % plus susceptible de désapprouver cette pratique, par rapport aux enseignants qui avaient reçu la première partie des interventions peu avant l'enquête.

Figure 7.5 Effets de l'intervention sur les attitudes à l'égard des châtiments corporels



Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Dans l'ensemble, les estimations positives indiquent que l'intervention contribue généralement à éliminer les attitudes favorables aux châtiments corporels dans ces écoles. Étant donné que la grande majorité des enseignants BRiCE s'étaient déjà déclarés opposés aux châtiments physiques des élèves lors de la collecte des données de base, il est probable que les interventions ont poussé un nombre important d'enseignants "réticents" restants dans la même direction. De même, il est important de garder à l'esprit que l'indice couvre les perceptions autodéclarées de ce qu'un enseignant devrait ou ne devrait pas faire - il ne s'agit pas d'une mesure des pratiques de punition réelles.

– Retour d'information sur les élèves et discipline positive

Au-delà de l'opposition à la punition physique des élèves, l'approche de la discipline positive encourage les pratiques d'enseignement qui sont favorables, participatives, inclusives et positives à l'égard des élèves. Ces principes sont transversaux aux approches DPE et ILET et ne sont pas incarnés par un module en particulier. D'une manière générale, nous n'avons pas trouvé de preuves substantielles de l'amélioration du retour d'information

aux étudiants : l'indice a à peine changé en RDC, et au Niger, nous n'avons trouvé que des effets de traitement différés qui suggèrent que le changement du système de retour d'information et de récompenses peut prendre un certain temps - ce qui n'est pas surprenant, étant donné que cela peut nécessiter des modifications dans le programme d'études. En examinant la ventilation de l'indice de retour d'information des élèves, l'effet au Niger semble être guidé par une amélioration générale des différents indicateurs, le "retour d'information spécifique" étant le seul indicateur significativement affecté. Il est important de noter que cet ensemble d'indicateurs est similaire et autodéclaré.

– Attitudes des enseignants à l'égard de l'égalité des sexes

Le genre est un autre thème transversal du programme d'éducation BRiCE. Encourager l'éducation des filles et développer des attitudes positives à l'égard de l'égalité des sexes dans l'éducation et au-delà est l'objectif du module DPE sur l'éducation des filles, et fait également partie de la théorie du changement des interventions DPE et ILET, ainsi que du CQL qui soutient le projet BRiCE (voir section 6).

Comme le montre la figure 7.2, nous n'avons pas détecté d'effet de base positif et statistiquement significatif des interventions sur l'indice non biaisé d'attitude à l'égard du genre dans aucun des deux pays. Il convient de noter que, pour le Niger et la RDC, le module DPE sur l'éducation des filles a été mis en œuvre entre les collectes de données à mi-parcours et à la fin du projet (voir le calendrier de mise en œuvre à l'annexe A.6), limitant ainsi le canal potentiel d'impact au stade de " l'effet de base " à l'approche transversale générale de la sensibilisation au genre. Le module DPE ne semble cependant pas avoir un grand impact : les effets de traitement différés sont également nuls. Les figures 7.3 et 7.4 montrent qu'il n'y a pas de différences globales entre les sexes dans ce résultat dans les deux pays.

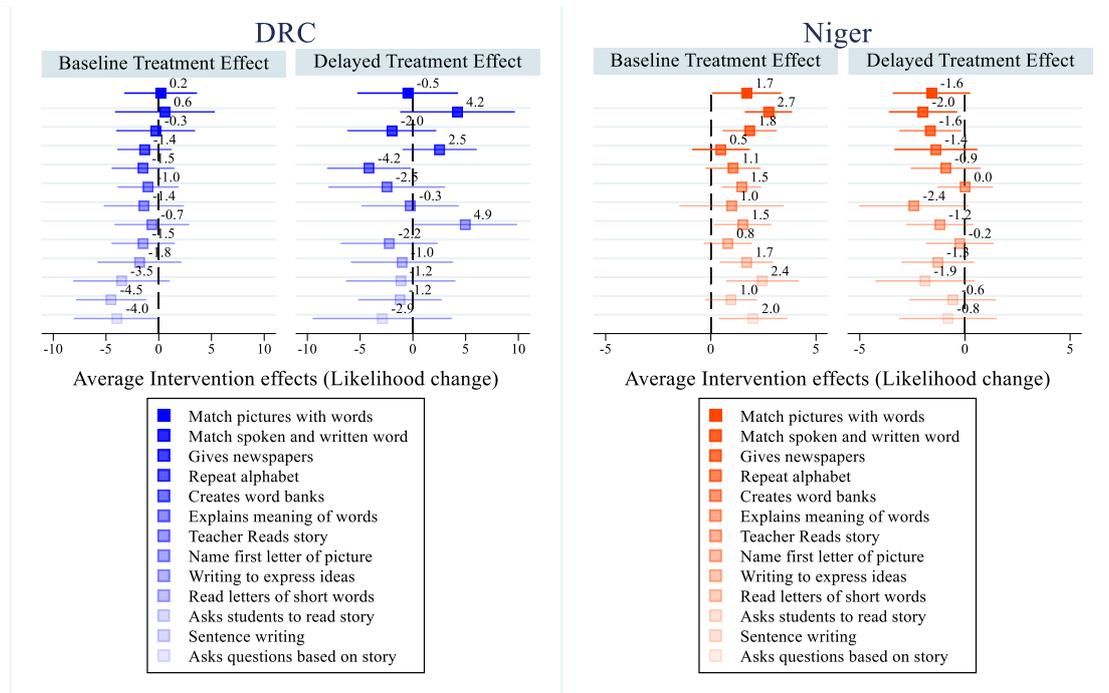
Si l'on considère les sous-composantes de l'indice, le tableau est très similaire pour le Niger (voir figure A4.5 à l'annexe 4). Cependant, en RDC, l'effet différé du traitement est positif dans quelques cas, les enseignants étant plus susceptibles de soutenir les affirmations suivantes : Les hommes n'ont pas le dernier mot à la maison" (6,6 pour cent) ; "Les hommes ne sont pas plus susceptibles d'être médecins" (3,8 pour cent) ; et "Les pères doivent faire la cuisine et le ménage" (4,4 pour cent). Il y a également un effet de traitement de base positif pour "L'enseignement convient mieux aux femmes" (plutôt qu'aux hommes), ce qui est quelque peu surprenant en RDC où la majorité du personnel enseignant est composée d'hommes. Les effets en RDC suggèrent que des changements d'attitude positifs pourraient être en cours, bien que lents. Il convient de garder à l'esprit que la formation DPE était plus proche de la ligne d'arrivée pour les enseignants de la RDC que pour ceux du Niger.

– Activités d'alphabétisation (pratiques)

En ce qui concerne les activités d'alphabétisation des enseignants, nous trouvons un effet positif et statistiquement significatif des interventions au Niger, mais pas en RDC. Cet effet, qui apparaît d'abord dans la Figure 7.2, est principalement dû aux enseignantes, comme on peut le voir dans la Figure 7.4. Comme indiqué précédemment, il s'agit d'une compétence des enseignants qui a été directement ciblée par trois des modules de DPE. De plus, le calendrier de mise en œuvre nous montre qu'au Niger et en RDC, les activités liées à l'alphabétisation ont été menées entre la ligne de base et la ligne médiane, ce qui nous conforte dans l'idée que nos estimations mesurent bien les effets de ces interventions.

Pour mieux comprendre ce résultat, la figure 7.6 présente une ventilation plus détaillée des estimations. Comme on peut le voir, 13 composantes de l'indice sont étudiées séparément et, comme précédemment, les estimations mesurent le changement attendu des points de probabilité dans l'utilisation de chaque pratique d'enseignement. L'une des conclusions des résultats est qu'au Niger, l'effet est dû à un grand nombre de pratiques (sept), ce qui montre que l'intervention a eu un effet significatif sur les pratiques d'enseignement générales.

Figure 7.6 Effets de l'intervention sur les pratiques d'enseignement



Impact Evaluation on the components of the Literacy Index for DRC (blue) and Niger (orange). Estimates from a balanced panel of teachers (3 periods). Confidence interval at a 95 percent level. Model estimated by country separately. Length of axis may vary by country. Outcome variables are binary and take a higher value upon higher practice.

Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Les résultats indiquent qu'une série d'effets positifs et significatifs se produisent après l'intervention, avec des preuves que certains des effets peuvent diminuer avec le temps, et pour deux composantes la trajectoire de l'impact est décroissante, comme dans le scénario 3 de la figure 7.1. Contrairement au Niger, les effets en RDC sont pour la plupart statistiquement nuls, avec des effets mitigés sur les deux sous-composantes statistiquement significatives.

7.2.2 Bien-être des enseignants

Nous allons maintenant nous pencher sur l'effet des interventions DPE et ILET sur le bien-être des enseignants. L'amélioration du bien-être des enseignants, tout comme l'amélioration de la qualité de l'enseignement, est l'un des principaux objectifs du projet BRiCE, et en particulier de l'intervention DPE. Le bien-être des enseignants peut être difficile à conceptualiser et à opérationnaliser, comme nous l'avons vu dans la section 4.1. Pour cette évaluation, nous le mesurons à l'aide de trois indices fondamentaux du bien-être professionnel des enseignants : la satisfaction professionnelle, la motivation professionnelle des enseignants et la perception qu'ont les enseignants de la facilité avec laquelle ils gèrent leur travail. Une mesure du Trouble du Stress Post-Traumatique (TSPT) est ajoutée à ces composantes du

bien-être professionnel des enseignants, à l'aide de la liste TSPT (voir la section 4.1 pour une description de cet indice). Tous ces indicateurs sont autodéclarés et auto-évalués, ce qui incite à la prudence car l'analyse repose sur l'hypothèse clé que les individus s'auto-évalueront et s'auto-évalueront de manière cohérente au fil du temps.

Comme indiqué dans la section 4.1, le bien-être des enseignants est influencé par un large éventail de facteurs structurels, immédiats, contextuels et personnels, dont beaucoup sont hors de portée des interventions éducatives telles que BRiCE. Les effets des interventions DPE et ILET sur le bien-être des enseignants peuvent donc largement être considérés comme des effets indirects, liés à des changements dans l'environnement de l'enseignement et de l'école plutôt qu'à des composants spécifiques des interventions.

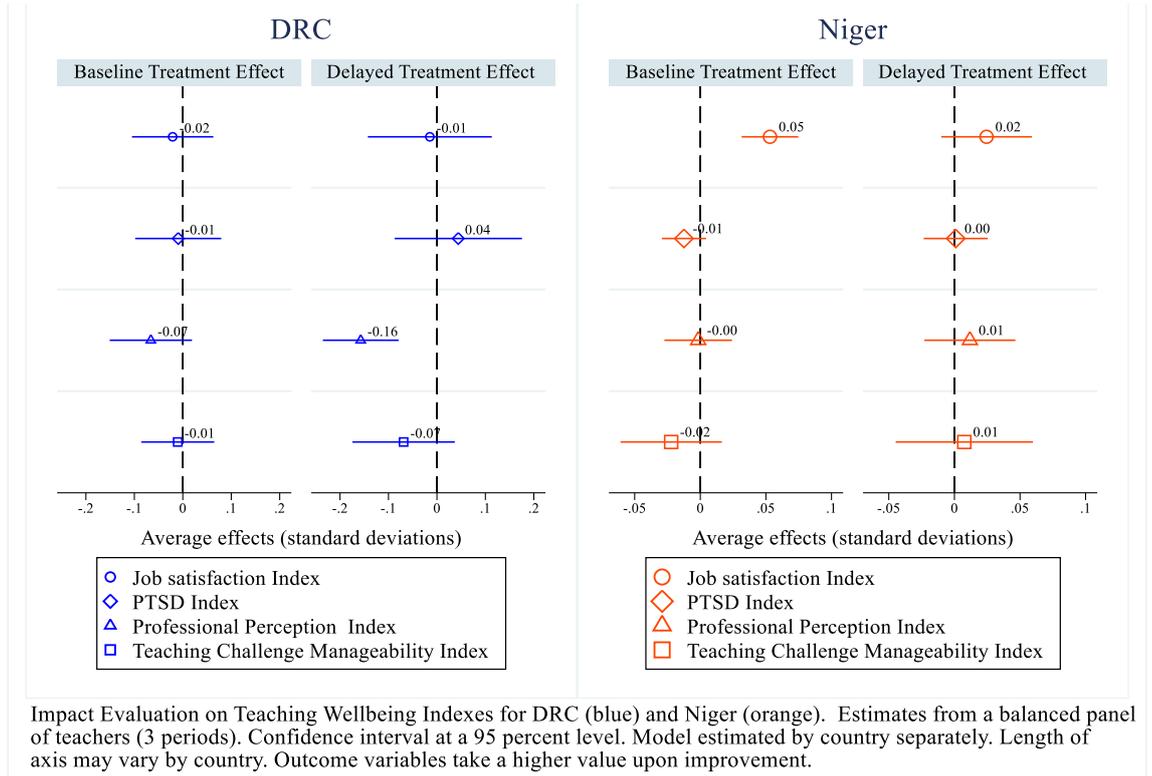
La figure 7.7 présente les résultats pour les quatre indices en RDC et au Niger. Deux résultats significatifs ressortent de cette figure. Premièrement, un effet de traitement différé négatif dans l'indice de perception professionnelle en RDC. Cet indice englobe les opinions sur le désir des enseignants de changer d'école, leur perception de leur propre influence sur les enfants et le fait qu'ils regrettent ou non d'être devenus enseignants. En étudiant les éléments qui composent l'indice, nous observons que cet effet négatif est principalement dû à la perception qu'ont les enseignants de leur influence sur les enfants. Nous n'avons pas actuellement d'explication à cet effet.

En effet, si la diminution globale de cet indice au cours de la période du projet peut s'expliquer par l'augmentation du nombre d'élèves résultant de la politique de gratuité et discutée précédemment, cela n'explique pas pourquoi ce serait davantage le cas dans les écoles ayant bénéficié des interventions DPE et ILET que dans les écoles qui n'en ont pas bénéficié. Une explication potentielle réside toutefois dans une prise de conscience accrue des défis pédagogiques engendrés par les interventions du projet. Une autre explication possible est liée à la discipline positive. Lorsque les enseignants ont été encouragés à mettre fin aux châtiments corporels et à adopter une discipline positive, ils ont pu avoir l'impression que leur autorité sur les élèves diminuait, car il faut du temps pour que les nouvelles pratiques portent leurs fruits.

L'autre résultat significatif de l'indice est un effet de traitement de base positif et statistiquement significatif de l'intervention sur l'indice de satisfaction professionnelle au Niger. Cet indice regroupe des informations sur sept aspects de la vie professionnelle des enseignants, y compris le fait que les enseignants sont satisfaits du niveau de sécurité de leur emploi, de l'infrastructure de l'école, de leur salaire, des heures de travail, du degré de coopération avec les parents et du matériel d'apprentissage de l'école. Dans les figures 7.8 et 7.9, nous décomposons l'échantillon et obtenons des résultats distincts pour les enseignants hommes et femmes. Cela montre une relative cohérence au sein des deux pays, en particulier pour la RDC ; tandis que pour le Niger, cela

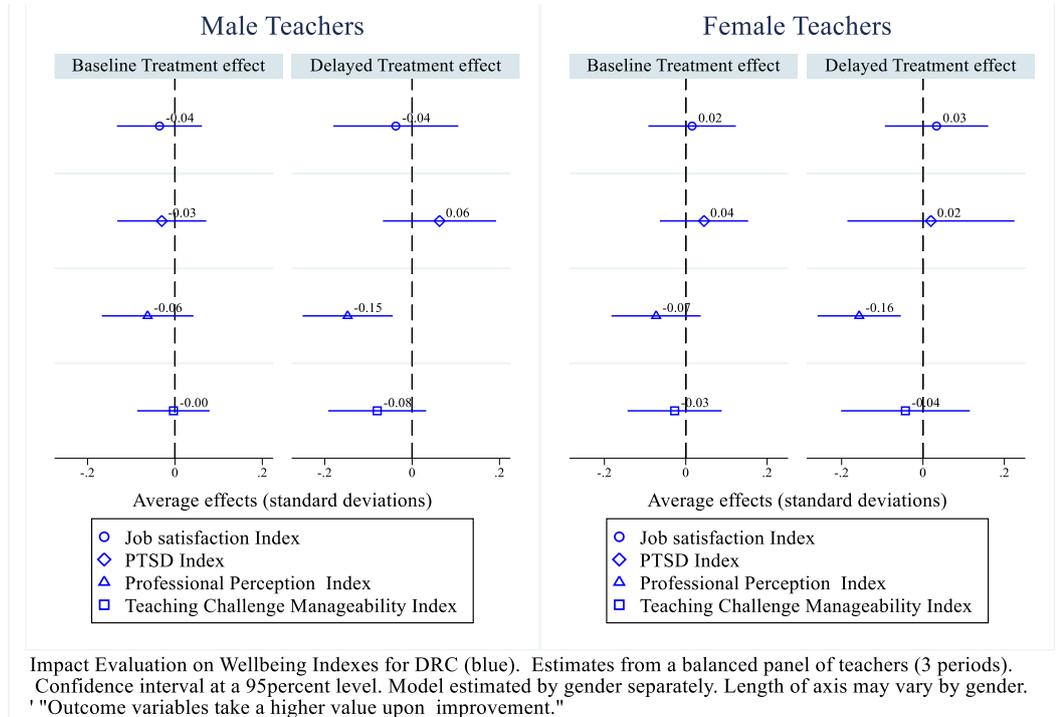
montre également que l'effet capturé dans l'indice de satisfaction au travail est tiré par les enseignantes.

Figure 7.7 Évaluation de l'impact sur le bien-être des enseignants en RDC et au Niger



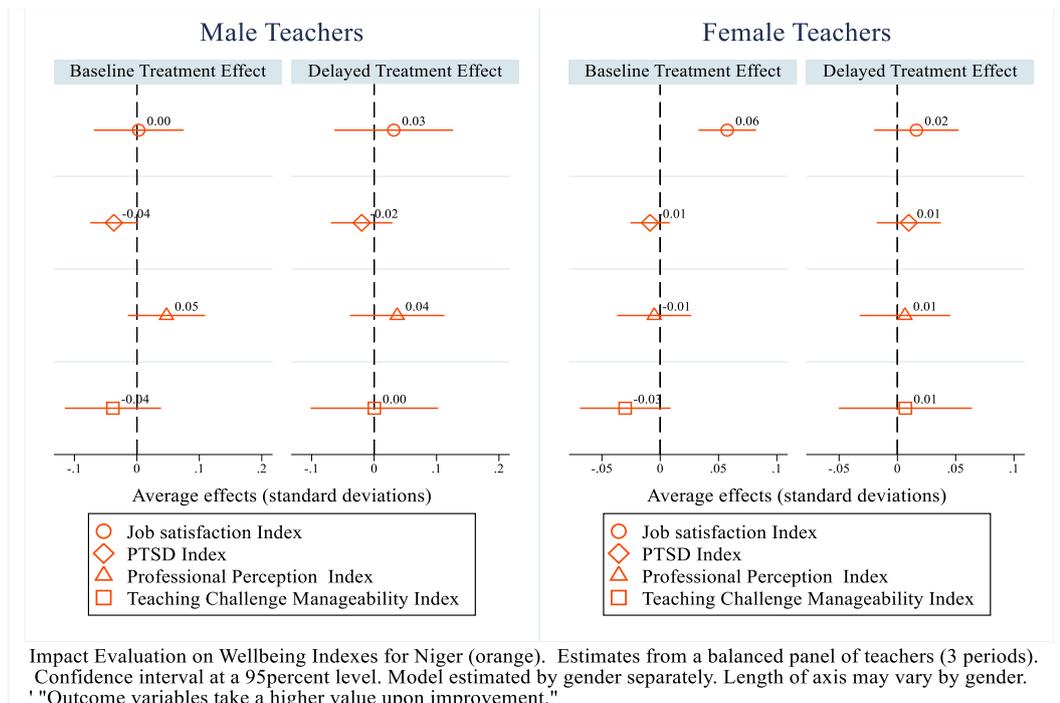
Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Figure 7.8 Evaluation de l'impact sur le bien-être des enseignants en RDC par sexe



Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Figure 7.9 Évaluation de l'impact sur le bien-être des enseignants au Niger, par sexe



Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

– Satisfaction professionnelle désagrégée

L'effet significatif du traitement de base de l'intervention sur l'indice de satisfaction professionnelle au Niger justifie un examen plus approfondi et nous le faisons dans la Figure 7.10 en examinant comment les différentes composantes ont été affectées par l'intervention. Toutes les composantes prennent une valeur positive au Niger (la situation en RDC est beaucoup plus mitigée). Deux composantes, en particulier, semblent être à l'origine des résultats : la sécurité de l'emploi et l'infrastructure scolaire (satisfaction à l'égard de l'environnement bâti).

L'effet sur la sécurité de l'emploi se maintient à la fois au Niger et en RDC, avec des enseignants 2,1 pour cent plus susceptibles d'être satisfaits de leur niveau de sécurité de l'emploi au Niger et 4,6 pour cent plus susceptibles en RDC par rapport au groupe de contrôle. Au Niger, mais pas en RDC, cet effet continue de se renforcer au fil du temps (bien que ce ne soit pas statistiquement significatif), comme le montre l'effet retardé du traitement pour ces variables. Il est difficile de déterminer exactement ce qui a pu provoquer cet effet dans les composantes DPE ou ILET. Sur la base du reste des données (y compris les données qualitatives), nous voyons deux principaux canaux possibles, qui ne s'excluent pas l'un l'autre.

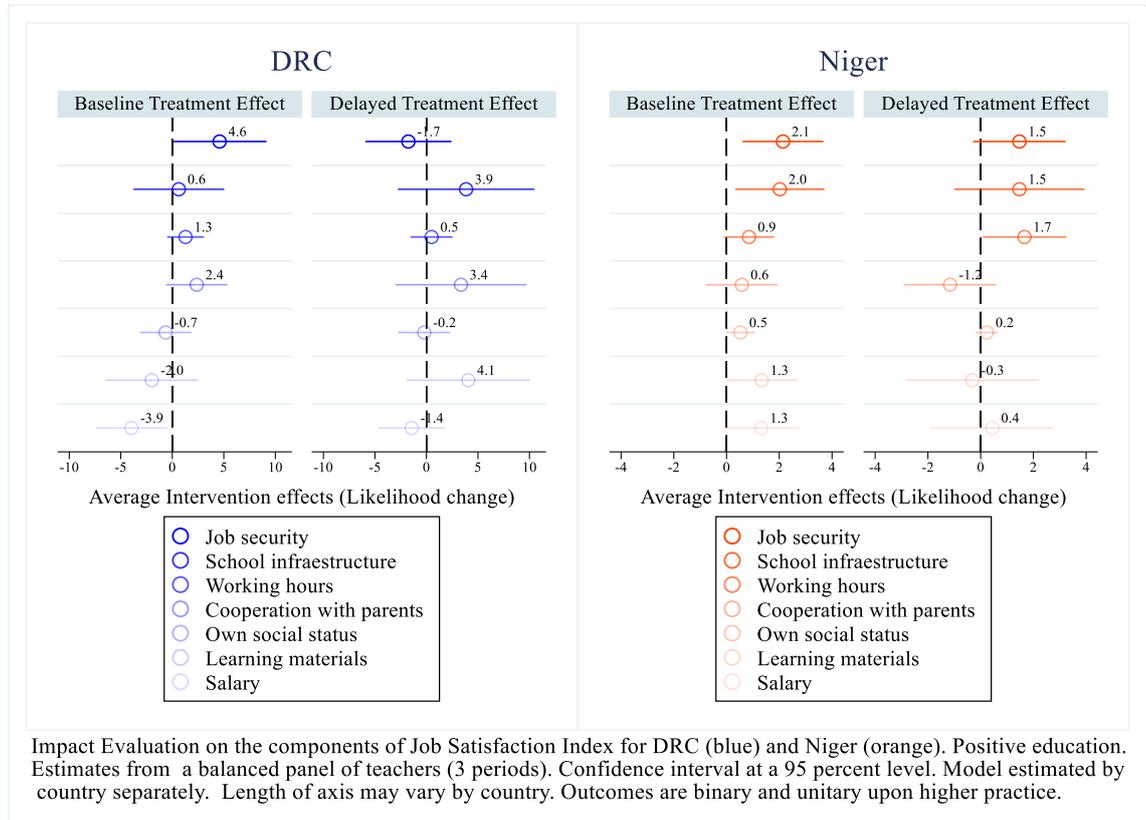
Il est possible que l'intervention ait permis aux enseignants de se sentir soutenus par une partie externe et qu'ils soient donc plus confiants quant à la sécurité de leur emploi à moyen terme : ils conserveraient au moins leur emploi jusqu'à la fin du projet BRiCE. Une deuxième possibilité est que les modules de DPE ont favorisé de meilleures pratiques d'enseignement, rendant les enseignants plus aptes à améliorer l'alphabétisation des enfants (comme nous l'avons vu dans la figure 7.6), à interagir d'une meilleure manière avec les enfants, etc. Par conséquent, les enseignants ont probablement perçu que le simple fait de participer aux modules de DPE indiquait qu'ils étaient appréciés en tant qu'enseignants, ce qui a eu une incidence sur leur perception de la sécurité de l'emploi.

L'effet sur l'infrastructure est surtout visible au Niger. Cet effet pourrait s'expliquer par l'intervention de l'ILET, car de nombreux investissements de l'ILET ont été alloués à l'amélioration de l'infrastructure scolaire. De même, un argument peut être avancé pour les matériels d'apprentissage, qui ont également été positivement affectés par l'intervention au Niger. Une explication possible des résultats divergents entre le Niger et la RDC est la différence dans l'enquête de base, la situation congolaise étant légèrement meilleure au départ.⁵⁸

Il est intéressant de voir que les interventions ont également été associées à une baisse de la satisfaction des enseignants concernant le salaire en RDC. Comme indiqué ci-dessus, les enseignants ont probablement pris conscience de l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement. Certains enseignants ont donc pu s'attendre à une plus grande compensation pour cette meilleure qualité d'enseignement, d'autant plus que la politique de *Gratuité* a été mise en œuvre simultanément entre la période de référence et la période à mi-parcours, amenant des groupes d'étudiants plus importants, ce qui pourrait également renforcer cet effet.

58 En comparant les écoles de la RDC aux écoles du Niger dans l'enquête de référence, nous constatons que les écoles BRiCE de la RDC avaient en moyenne (1) un plus grand nombre de salles de classe utilisées (différence significative), et (2) un score d'indice d'infrastructure scolaire plus élevé (différence significative). Cet indice combine des informations au niveau de l'école sur l'accès aux toilettes, l'électricité, l'accès au savon, l'accès à l'eau potable, l'accès à une aire de sport et le nombre de salles de classe utilisées. Cependant, les écoles du Niger avaient plus de chances d'avoir accès à l'eau potable que celles de la RDC (différence significative).

Figure 7.10 Évaluation de l'impact sur l'indice de satisfaction professionnelle en RDC et au Niger



Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

7.3 Impact des interventions DPE et ILET sur l'apprentissage des élèves

Principales conclusions

- Nous n'avons pas pu détecter d'effets du DPE et de l'ILET sur l'apprentissage cognitif des élèves en RDC. Nous constatons des effets positifs sur l'alphabétisation des garçons et le calcul des filles au Niger. Ces effets limités sur l'apprentissage des élèves, en particulier en RDC, ne sont pas surprenants compte tenu (a) de la fermeture des écoles pendant l'intervention, et (b) de la longue chaîne indirecte possible reliant les interventions DPE et ILET à l'apprentissage cognitif.
- La même explication s'applique probablement à l'absence générale d'effets des interventions sur l'apprentissage socio-émotionnel. Ici, nous trouvons de légers effets sur les garçons en RDC uniquement.

Nous passons maintenant à l'évaluation des interventions DPE et ILET sur les élèves. Tout d'abord, nous évaluons si des effets peuvent être détectés sur

l'apprentissage cognitif des élèves - en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul, ainsi que les compétences mathématiques - à l'aide des tests EGRA et EGMA. Nous examinons ensuite deux éléments de l'apprentissage socio-émotionnel des élèves : leur persévérance et leur empathie envers les autres élèves. Nous étudions l'impact de l'intervention sur les enfants à travers 39 indicateurs qui couvrent différents aspects de l'apprentissage, des compétences socio-émotionnelles et des perceptions de l'environnement d'apprentissage. Chacun de ces indicateurs est étudié séparément par pays et, au sein d'un même pays, par sexe, le cas échéant.

Lorsque nous analysons les résultats des enfants, nous les mettons en relation avec les résultats des enseignants étudiés dans la section précédente. Bien que l'intervention DPE ait été destinée aux enseignants, les améliorations souhaitées dans les pratiques pédagogiques et le bien-être des enseignants devraient avoir un impact sur les enfants, comme le reflète la théorie du changement de l'intervention. L'intervention ILET visait à améliorer l'environnement d'apprentissage des enfants, et les activités et ressources de l'ILET devaient avoir une incidence sur l'apprentissage, la sécurité et l'environnement bâti connexe (par exemple, par la construction d'une nouvelle salle de classe, la réhabilitation d'anciennes salles de classe, l'achat de livres, la construction de latrines et l'édification d'une clôture autour de l'école).

Les résultats présentés ci-dessous suivent le même modèle de régression que dans la section 7.1.3. Une différence très importante entre l'analyse du rapport final et celle du rapport intermédiaire est que, pour cette analyse finale, nous suivons un panel d'élèves de manière longitudinale. Nous analysons donc les effets des interventions sur les mêmes élèves au fil du temps, comme cela a été fait pour les enseignants. Cette approche n'a pas été suivie pour le rapport à mi-parcours, où nous avons utilisé une stratégie de remplacement. Les deux approches présentent des avantages et des limites : l'approche du rapport intermédiaire nous permet d'obtenir une plus grande puissance statistique grâce à un échantillon plus important, tandis que l'approche suivie dans le présent rapport final permet une plus grande précision dans l'évaluation des effets sur les élèves.

Les résultats sont ventilés par sexe et sont présentés à l'annexe 4 (à partir de la figure A4.19). Nous soulignons les différences notables dans les effets par sexe lorsque cela est pertinent. Les résultats ne sont pas ventilés par statut de handicap en raison du nombre insuffisant d'élèves handicapés dans les deux pays dans le panel d'élèves (41 élèves en RDC et 13 au Niger). Les statistiques descriptives pour nos variables de résultats sur la qualité de l'enseignement et le bien-être des enseignants se trouvent à l'Annexe 3.

7.3.1 Apprentissage cognitif : alphabétisation et calcul

Comme indiqué précédemment, ni l'intervention DPE ni l'intervention ILET n'étaient censées avoir des effets "directs" sur l'apprentissage cognitif et non cognitif des élèves. Le DPE, qui se concentre sur les enseignants, est censé avoir un effet indirect sur l'apprentissage des élèves, en améliorant la qualité de l'enseignement. L'ILET, qui se concentre sur l'environnement scolaire et la communauté dans son ensemble, est censé avoir un effet sur l'environnement d'apprentissage des élèves et, par ce biais, un effet indirect sur leur apprentissage cognitif et non cognitif.

Pour mesurer l'apprentissage cognitif des élèves, nous avons administré, au départ, à mi-parcours et à la fin de l'enquête, les tests EGRA et EGMA, qui sont largement utilisés dans la recherche et la politique en matière d'éducation. Les instruments détaillés se trouvent dans les annexes 1a et 1b ; une explication détaillée a été fournie dans les sections 5.3 et 5.4 du rapport de base. Les sous-tâches suivantes ont été mises en œuvre :

Alphabétisation

- tâche 1 de l'EGRA : Identification du son des lettres (50 lettres chronométrées) ;
- tâche 2 de l'EGRA : lecture de mots familiers (50 mots chronométrés) ;
- tâche 3 de l'EGRA : lecture de mots inventés (50 mots chronométrés) ;
- tâche 4 de l'EGRA : lecture de passages oraux (60 mots chronométrés) ;
- tâche 5 de l'EGRA : compréhension de la lecture (5 questions).

Numératie

- tâche EGMA 1 : Identification des nombres (25 nombres chronométrés) ;
- tâche EGMA 2 : discrimination quantitative (5 tâches chronométrées) ;
- tâche EGMA 3 : nombre manquant (5 tâches chronométrées) ;
- tâche EGMA 4 : Addition (niveaux 1 et 2 - 10 tâches chronométrées) ;
- tâche EGMA 5 : Soustraction (niveaux 1 et 2 - 10 tâches chronométrées).

Pour chaque sous-tâche d'EGRA et d'EGMA, nous avons estimé la part de réponses correctes pour chaque élève, de sorte que les coefficients mesurent l'amélioration du pourcentage de réponses correctes dans chacune des sous-tâches qui peut être attribuée à l'effet conjoint des interventions de l'ILET et de la DPE. En outre, à des fins de comparaison avec le cadre logique, nous calculons si l'élève atteint les niveaux minimums de compétence en lecture.

Les seuils de compétence ont été fixés en utilisant les cadres de compétences de l'éducation nationale en RDC et au Niger pour les élèves de 4e année. Étant donné que les élèves de notre échantillon auraient terminé une année en quatrième année avant l'enquête à mi-parcours, il s'agit d'un point de référence approprié pour mesurer leurs résultats en matière d'alphabétisation.

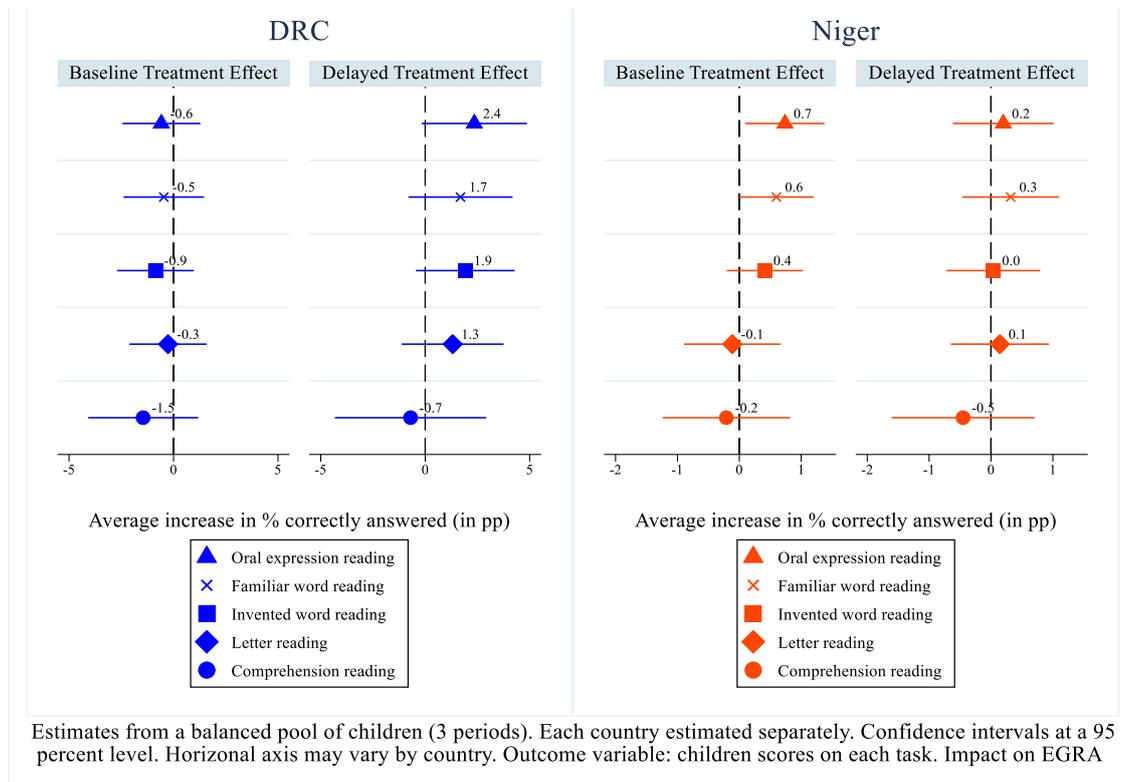
Niveaux de compétence en lecture

- Niveau 1 : répondre correctement à au moins 50 % (ou au moins 30 mots) de l'expression orale en RDC et répondre correctement à au moins 60 % (ou au moins 36 mots) de l'expression orale au Niger ;
- Niveau 2 : réponse correcte à au moins trois questions sur cinq dans la sous-tâche de compréhension écrite en RDC et au Niger ;
- Niveau 3 (utilisé dans le cadre logique) : Réussir les niveaux de compétence des niveaux 1 et 2.

Résultats

Comme le montre la figure 7.11, nous ne trouvons aucune preuve d'un effet statistiquement significatif du traitement de base ou d'un traitement différé sur les scores EGRA en RDC, mais deux effets positifs au Niger. En RDC, pour toutes les sous-tâches d'EGRA, les effets du traitement de base sont légèrement négatifs, mais pas statistiquement significatifs ; les effets du traitement différé sont légèrement positifs, mais toujours pas statistiquement significatifs.

Figure 7.11 Évaluation de l'impact d'EGRA en RDC et au Niger

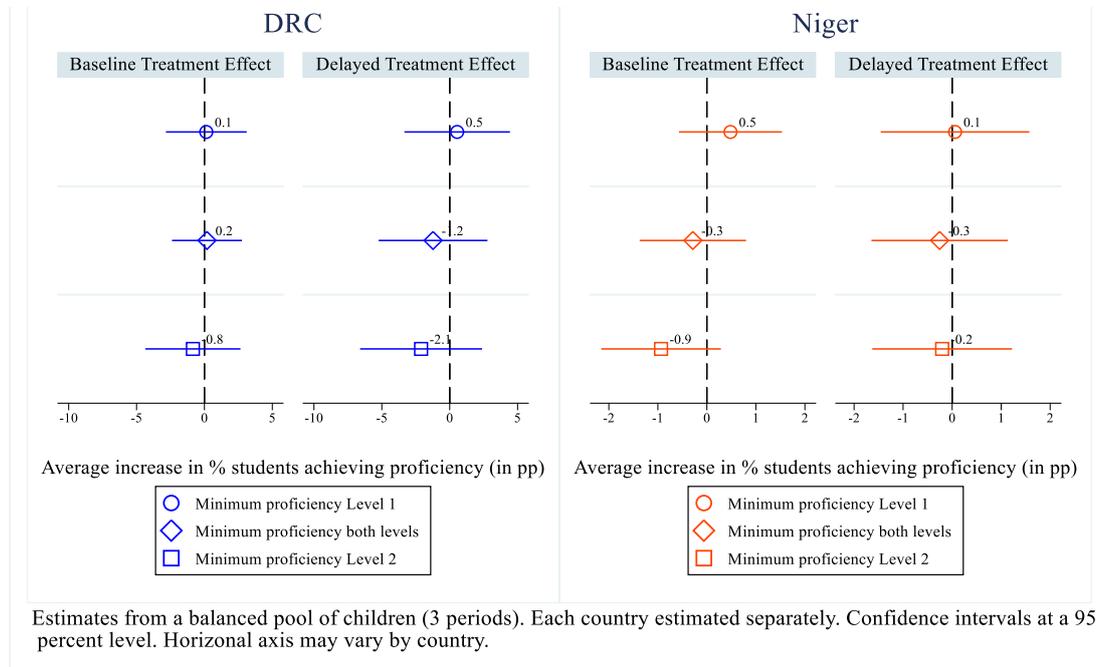


Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Note : pp: points de pourcentage.

Pour le Niger, les sous-tâches "lecture d'expressions orales" et "lecture de mots familiers" sont toutes deux positives et statistiquement significatives pour l'effet du traitement de base, bien que les effets soient faibles (moins d'un changement de 1 pour cent), et non statistiquement significatifs pour toutes les autres sous-tâches. Comme le montre la figure 7.12, nous ne trouvons aucun effet statistiquement significatif des interventions combinées sur les niveaux de compétence en lecture des élèves, que ce soit au Niger ou en RDC. Enfin, en ce qui concerne l'EGMA dans la figure 7.15, nous trouvons des effets statistiquement significatifs des interventions sur deux sous-tâches au Niger et aucun effet en RDC.

Figure 7.12 Évaluation de l'impact sur la maîtrise de la lecture en RDC et au Niger

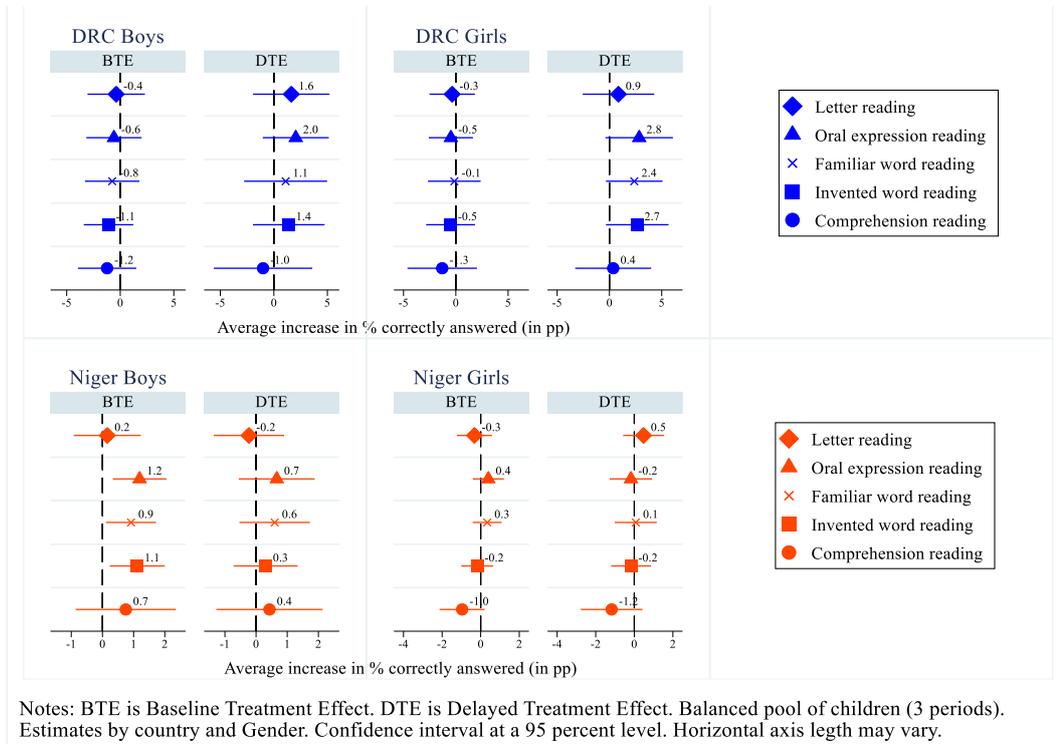


Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Note : pp : points de pourcentage.

Un examen d'EGRA par sexe est présenté dans la figure 7.13. Il en ressort que les estimations pour le Niger sont tirées par les enfants de sexe masculin, avec trois éléments sur cinq montrant des effets de traitement de base significatifs.

Figure 7.13 Évaluation de l'impact d'EGRA en RDC et au Niger par sexe

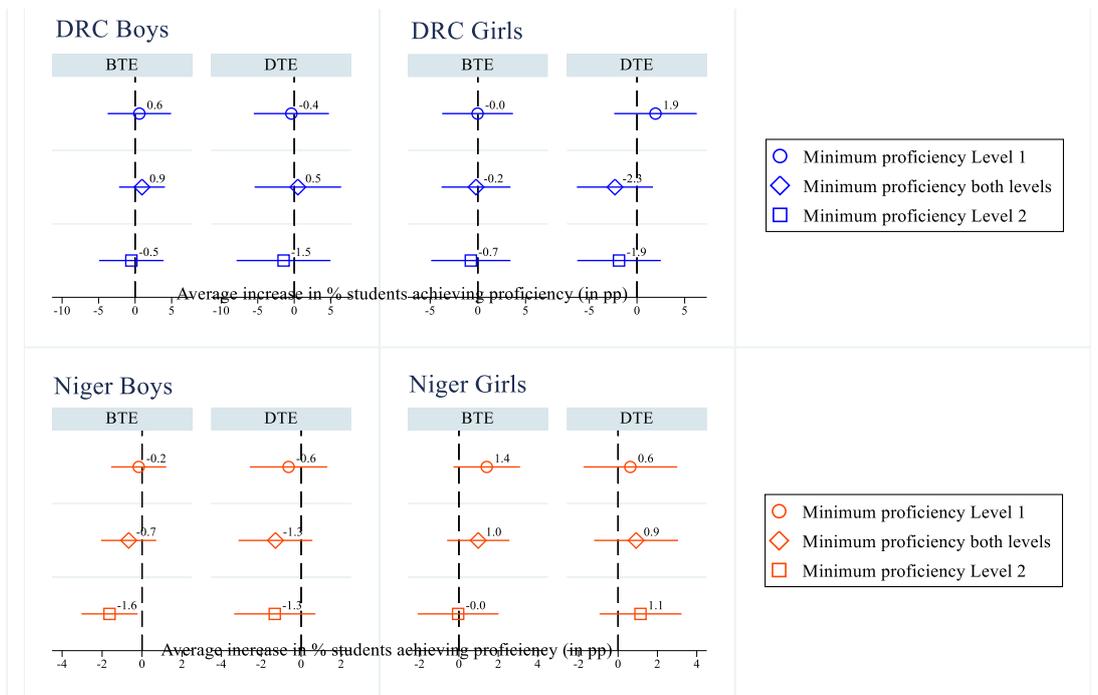


Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Note : pp : points de pourcentage.

Les estimations pour la RDC corroborent les estimations des effets nuls pour l'ensemble de l'échantillon d'enfants, tout comme les estimations des compétences en lecture pour la RDC et le Niger (figure 7.14).

Figure 7.14 Évaluation de l'impact sur les compétences en lecture en RDC et au Niger par sexe



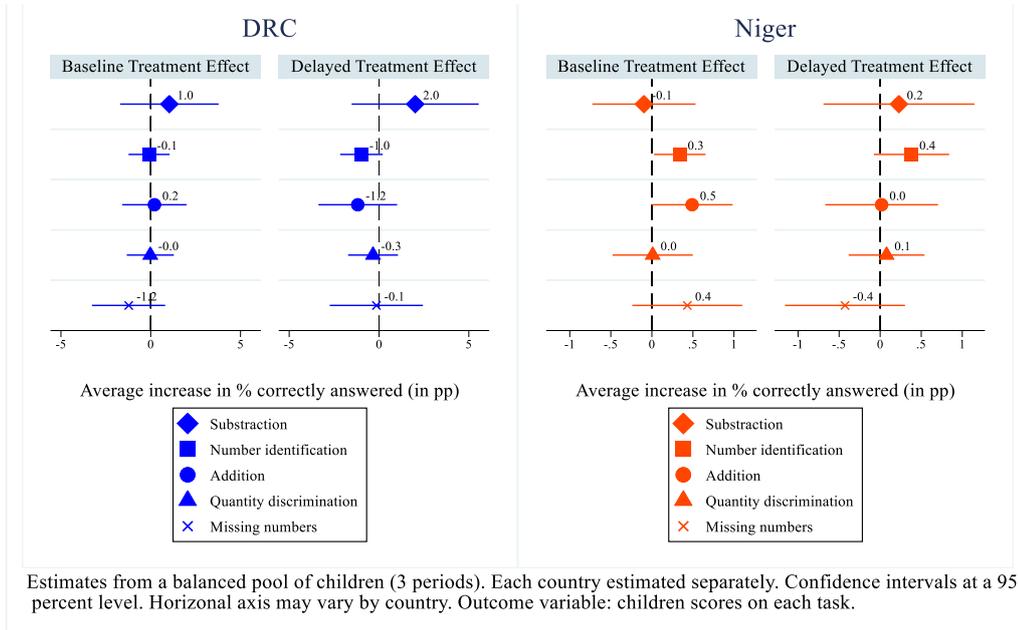
Notes: BTE is Baseline Treatmnt Effect. DTE is Delayed Treatment Effect. Balanced pool of children of three periods. Confidence interval at a 95 percent level. Horizontal axis may vary.

Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Note : pp : points de pourcentage.

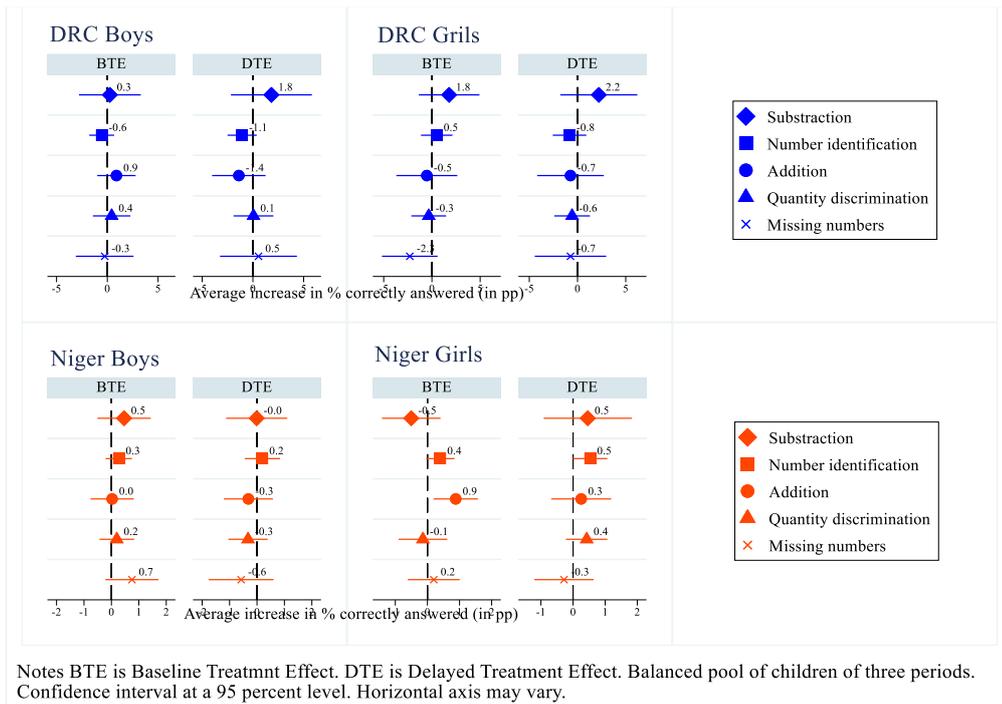
En ce qui concerne EGMA - l'évaluation des mathématiques - les résultats montrent un impact légèrement plus fort de l'intervention sur les étudiantes au Niger et aucune différence entre les sexes en RDC.

Figure 7.15 Évaluation de l'impact de l'EGMA en RDC et au Niger



Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.
 Note : pp : points de pourcentage.

Figure 7.16 Évaluation de l'impact de l'EGMA en RDC et au Niger par sexe



Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.
 Note : pp : points de pourcentage.

Dans l'ensemble, ces résultats ne fournissent pas de preuves solides d'un effet des interventions combinées de l'ILET et de la DPE sur l'apprentissage cognitif des enfants, bien que, comme nous l'avons vu, il y ait des effets positifs au Niger sur les tests EGRA et EGMA. Comme indiqué précédemment, cela n'est pas particulièrement surprenant car ni les interventions de l'ILET ni celles de la DPE ne ciblaient directement l'apprentissage cognitif des élèves. Aucune ne visait les compétences en mathématiques des élèves et aucun résultat particulier n'était attendu à cet égard, hormis ce qui pourrait être attribué à une amélioration générale de la qualité des environnements d'enseignement et d'apprentissage. La situation est légèrement différente pour l'intervention DPE, qui contenait trois modules liés à la lecture, ce qui signifie que l'on aurait pu espérer un effet "indirect" plus important sur les évaluations de lecture.

Il est toutefois important de nuancer ces résultats et de prendre en compte au moins deux éléments. Tout d'abord, le projet s'est déroulé dans un contexte où les fermetures d'écoles ont entraîné d'importantes lacunes en matière d'apprentissage, qui ont été documentées dans le monde entier. Là encore, le fait que les fermetures d'écoles aient été significativement plus longues en RDC qu'au Niger - et renforcées par la forte augmentation du nombre d'élèves résultant de la politique de Gratuité - est susceptible d'expliquer pourquoi aucun effet statistiquement significatif n'est trouvé en RDC, alors que des effets positifs sont constatés au Niger. Deuxièmement, la chaîne causale "indirecte" potentielle reliant les interventions DPE et ILET à l'apprentissage cognitif est longue : même si les pratiques d'enseignement changeaient du jour au lendemain - et la section 7.2.1 a démontré que le changement des pratiques d'enseignement est une histoire complexe - cela peut prendre un certain temps pour que les changements affectent l'apprentissage cognitif des élèves - peut-être plus que quelques mois seulement, comme l'a évalué le projet BRiCE.

7.3.2 Apprentissage socio-émotionnel : persévérance et empathie

Outre l'apprentissage cognitif des élèves, nous avons mesuré les composantes de l'apprentissage socio-émotionnel des élèves à l'aide de l'ISELA de Save the Children. Cette évaluation a été conçue pour examiner les compétences non cognitives des élèves de l'école primaire et les changements au fil du temps en réponse aux interventions sociales et émotionnelles. Les résultats de chaque test ne sont pas comparables d'un contexte à l'autre et ne sont pas utilisés comme outil de diagnostic. Les composantes suivantes de l'apprentissage socio-émotionnel ont été mesurées.

Motivation personnelle

– Tâche de persévérance

La persévérance fait référence à la capacité de l'enfant à se concentrer sur une tâche, même si elle est difficile. En outre, l'auto-motivation se traduit par

l'aspiration ou la passion d'un enfant pour des objectifs à long terme (Von Culin, Tsukayama et Duckworth 2014). Plus précisément, nous avons administré le test de persévérance (ISELA), en demandant aux élèves de réaliser trois dessins en utilisant leur main non dominante. Nous utilisons cette tâche pour indiquer le pourcentage d'élèves qui ont réalisé les trois dessins, faisant ainsi preuve de persévérance.

– **Aspiration**

Nous avons posé aux enfants une question relative à leur objectif éducatif à long terme : "Allez-vous continuer à étudier même après vous être mariés ? Nous utilisons cette question pour indiquer le pourcentage d'élèves qui répondent "oui", indiquant ainsi qu'ils ont des aspirations en matière d'éducation.

Conscience sociale/empathie

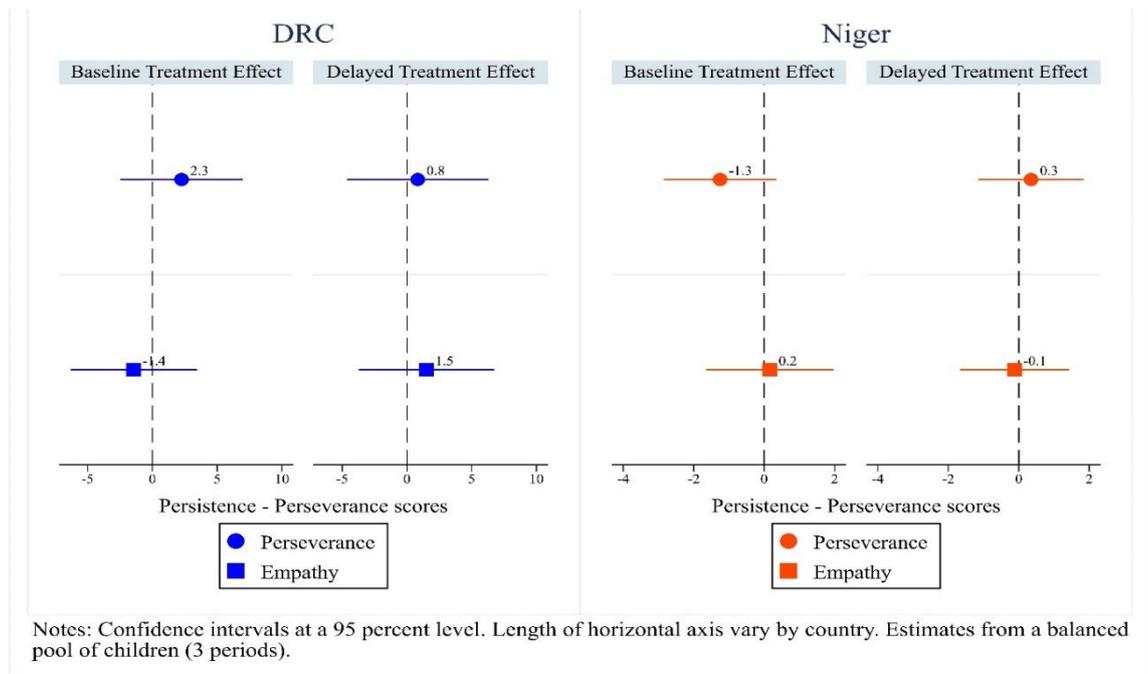
L'empathie consiste à prendre en compte le point de vue des autres et à comprendre leurs réactions émotionnelles. Pour un enfant, l'empathie est importante pour établir des interactions sociales souhaitables et former des systèmes de soutien social. Plus précisément, nous administrons le test d'empathie (ISELA) pour mesurer cette empathie. Le test pose d'abord trois questions sur la photo d'un enfant qui pleure.⁵⁹ Le test pose ensuite à l'enfant deux questions basées sur une histoire expliquant pourquoi l'enfant de la photo pleure.⁶⁰ Nous indiquons le pourcentage d'enfants qui ont répondu aux cinq questions en faisant preuve d'empathie. Des statistiques détaillées sur les scores d'empathie des élèves figurent à l'annexe 3, à partir de la figure 3.9.

Là encore, l'hypothèse était que, bien que les interventions de la DPE et de l'ILET ne ciblent pas directement l'apprentissage socio-émotionnel des enfants, il y aurait un effet indirect sur ce résultat en raison de l'amélioration de l'environnement d'apprentissage des enfants. Comme le montre la figure 7.17, nous ne trouvons aucune preuve d'un effet global sur les tests de persévérance et d'empathie des élèves, car aucune des estimations n'est statistiquement significative.

59 Les trois questions sont les suivantes : "Comment pensez-vous que l'enfant se sent en ce moment ?", "Que feriez-vous pour qu'il se sente mieux ?" et "Y a-t-il autre chose que vous feriez pour qu'il se sente mieux ?".

60 L'histoire est la suivante : Maintenant, je vais vous raconter l'histoire de cette enfant et vous dire pourquoi elle pleure. Un jour, l'enseignant a demandé à tous les enfants de la classe de se mettre en rang pour aller jouer dehors. Alors qu'ils se mettaient en rang, la fille/le garçon a été poussé(e) par un autre enfant. Elle est tombée et s'est fait mal au genou. C'est pourquoi elle pleure sur cette photo". Les deux questions relatives à l'histoire sont les suivantes : "Pourquoi pensez-vous que l'autre enfant l'a poussé ?" et "Comment pensez-vous que l'autre enfant s'est senti après l'avoir poussé ?".

Figure 7.17 Impact sur l'apprentissage socio-émotionnel des élèves



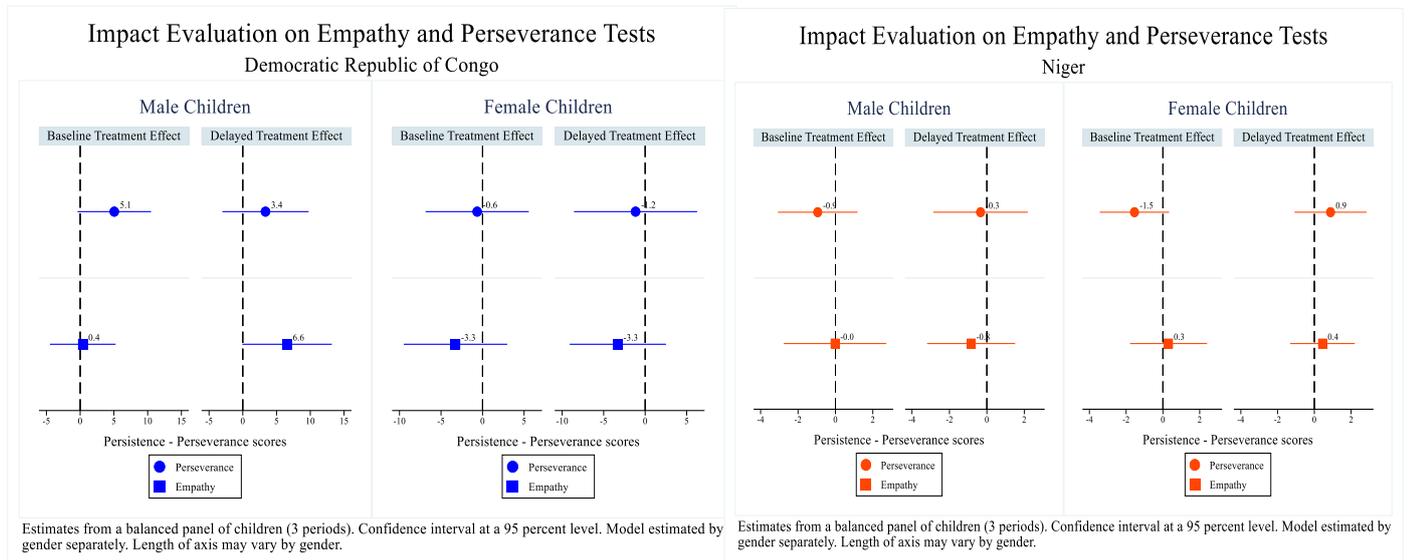
Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Une ventilation par sexe de ces résultats dans la figure 7.18 montre cependant qu'il y a quelques différences entre les sexes sur ces résultats en RDC : l'effet du traitement de base sur la persévérance est positif et statistiquement significatif pour les garçons, et l'effet différé est statistiquement significatif pour l'empathie. En revanche, aucun des effets n'est statistiquement significatif pour les filles en RDC. Cela suggère qu'il pourrait y avoir des différences de genre dans les effets du projet, sur lesquelles nous reviendrons plus loin dans cette section.

Au Niger, aucune différence claire entre les sexes n'est perceptible, toutes les estimations étant statistiquement non significatives. Il est utile de noter que les résultats sont légèrement différents de ceux du rapport intermédiaire, où nous avons constaté des effets sur la persévérance des filles ; cela est dû au fait que nous avons utilisé une approche empirique différente, comme expliqué dans la section 7.1.3. Les différents modèles sont basés sur des hypothèses différentes (et des ensembles de données légèrement différents); les résultats présentés dans le rapport intermédiaire doivent donc être considérés comme non robustes.⁶¹

⁶¹ En termes plus techniques, nous avons utilisé un modèle de moindres carrés ordinaires regroupés et une stratégie de remplacement pour le rapport Midline, alors qu'ici, nous avons restreint l'échantillon aux étudiants que nous pouvions suivre et nous avons utilisé une approche par panel. Comme nous

Figure 7.18 Impact sur l'apprentissage socio-émotionnel des élèves par sexe



Source: Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

7.4 Impact sur l'environnement d'apprentissage des élèves

Principales conclusions

- Le DPE et l'ILET ont eu des effets limités sur la sûreté et la sécurité, avec de légers effets sur le sentiment de sécurité des garçons à l'école en RDC et la même chose pour les filles au Niger.
- Les interventions ne semblent pas affecter la perception qu'ont les élèves d'une discipline positive.

L'amélioration des environnements d'apprentissage des enfants est l'un des objectifs centraux du projet BRiCE : c'est l'objectif central déclaré de l'intervention ILET, intégré dans son titre. Il s'agit également d'un objectif important de l'intervention DPE, puisque plusieurs modules relatifs à la discipline positive visent à créer un meilleur environnement d'apprentissage pour les enfants. On peut donc s'attendre à ce que les interventions aient un effet direct sur l'environnement d'apprentissage des élèves.

L'évaluation des améliorations et des changements dans les environnements d'apprentissage n'est toutefois pas simple. L'environnement d'apprentissage

l'avons expliqué précédemment, les hypothèses sont différentes - mais si les résultats sont solides, ces hypothèses ne devraient pas avoir d'importance significative car les différentes approches devraient produire des résultats similaires.

englobe un large éventail de facteurs, allant de ceux liés à la sphère personnelle et à l'apprentissage des enfants en dehors de l'école, à ceux liés à l'infrastructure scolaire et même à la politique éducative. Nous nous concentrons ici sur plusieurs aspects fondamentaux de l'environnement d'apprentissage des élèves :

1. Tout d'abord, la sûreté et la sécurité, qui sont des principes fondamentaux d'un environnement d'apprentissage favorable.
2. Deuxièmement, la discipline positive, en particulier la perception qu'ont les élèves de la question de savoir s'ils sont soumis à des punitions physiques et s'ils se sentent encouragés par leurs enseignants.
3. Troisièmement, nous nous intéressons à la préparation des étudiants aux crises liées aux conflits, qui, comme nous l'avons vu, est l'un des principaux défis à relever dans les contextes touchés par les conflits.

Pour toutes ces dimensions, nous tirons parti du fait que les enquêtes auprès des élèves et des ménages nous donnent une perspective différente de celle de l'enquête auprès des enseignants. Le cas échéant, nous intégrons donc une discussion sur les résultats de l'enquête auprès des enseignants, afin de comparer et d'opposer les points de vue.

7.4.1 Sécurité et sûreté

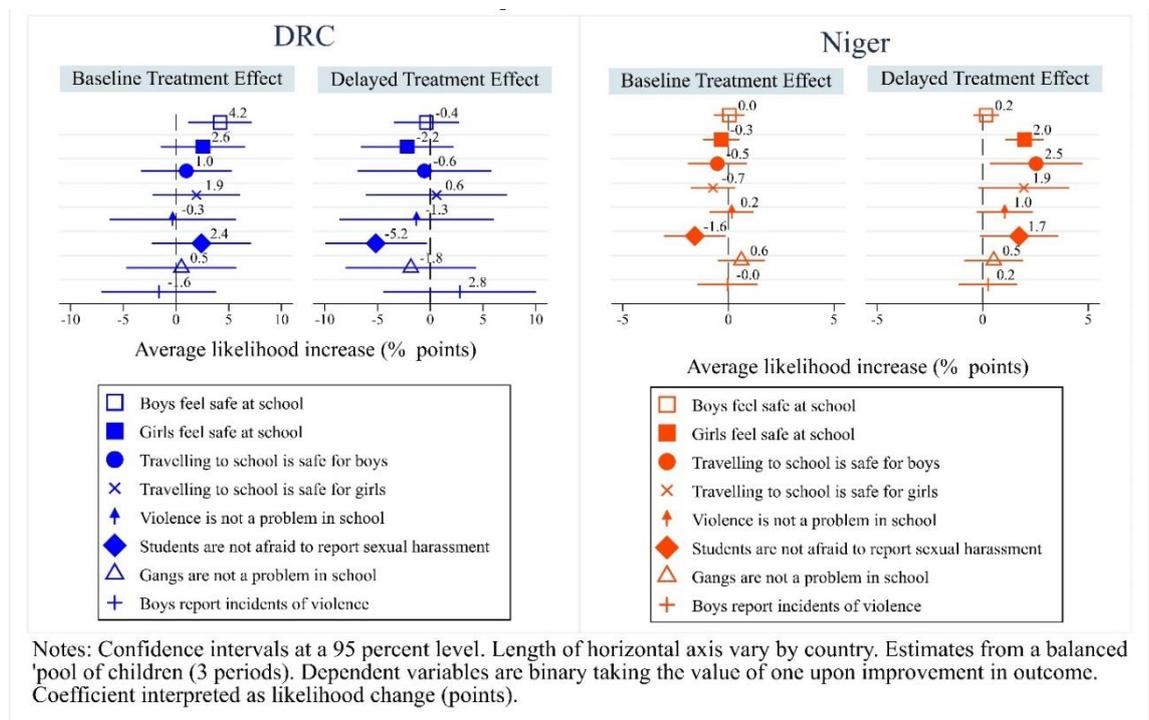
Le CQL, qui sous-tend la théorie du changement du projet BRiCE (voir section 6), considère la sécurité et la protection des élèves dans les écoles comme un principe central d'un environnement d'apprentissage de qualité. La sécurité et la protection des enfants est également un objectif déclaré de l'intervention ILET (et, dans une moindre mesure, de DPE), et l'une des hypothèses de ces interventions est que le projet BRiCE permettrait de sensibiliser aux questions de sécurité et de sûreté à l'école.

En effet, pour ne citer qu'un exemple, quatre écoles au Niger et cinq en RDC ont choisi de construire une enceinte scolaire pour renforcer leur sécurité. Le projet BRiCE a également mené une série d'activités de sensibilisation liées à la sûreté et à la sécurité à l'école, allant des formations faisant partie de l'intervention du DPE aux expositions visuelles mises en place autour des écoles.

Pour évaluer la sécurité et la sûreté, nous avons demandé aux étudiants s'ils étaient d'accord avec une série d'affirmations de base. Il est important de noter que, comme pour toutes les initiatives de sensibilisation, la question de l'effet des interventions du DPE et de l'ILET sur la sécurité et la sûreté est difficile à trancher. La sensibilisation implique que les élèves et le personnel de l'école soient plus conscients des risques et des problèmes de sécurité potentiels qu'ils ne l'étaient auparavant et, par conséquent, qu'ils les (auto)signalent plus

souvent. Étant donné que nos résultats sont basés sur des mesures auto-déclarées, une augmentation ne signifie pas nécessairement une augmentation de l'insécurité, par exemple, mais peut refléter une augmentation de la sensibilisation aux questions de sécurité. La figure 7.19 présente les résultats de ces variables au Niger et en RDC. Les résultats ventilés par sexe se trouvent à l'annexe 4 (figures A4.41 et A4.42).

Figure 7.19 Évaluation de l'impact sur la perception de la violence par les élèves



Source: Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Sécurité à l'école et sur le chemin de l'école

Les quatre premières variables concernent la perception de la sécurité à l'école et sur le chemin de l'école. Comme on peut le voir pour les perceptions de sécurité des élèves à l'école, les interventions ont été associées à des effets positifs et statistiquement significatifs en RDC (effet du traitement de base) et au Niger (effet du traitement différé). En RDC, les élèves étaient 4,2 % plus susceptibles de considérer que les garçons se sentent en sécurité à l'école. Les garçons et les filles étaient plus susceptibles d'être d'accord avec cette affirmation en RDC (Figure A4.4 sur la répartition par sexe en RDC, dans l'Annexe 4). Au Niger, ils étaient 2 pour cent plus susceptibles de dire que les filles se sentent en sécurité à l'école. Au Niger, au départ (avant les interventions DPE et ILET), 93 % des élèves considéraient que les garçons se

sentaient en sécurité à l'école. Par conséquent, compte tenu de la manière dont nous mesurons ce résultat, la marge d'amélioration est limitée au Niger sur cet aspect. Une ventilation par sexe pour le Niger révèle également des effets différés plus importants pour les déclarations relatives à la sécurité à l'école et aux déplacements vers l'école.

Gangs et groupes violents à l'école

La présence de gangs ou d'autres types de groupes violents à l'école est un autre indicateur utile de la sûreté et de la sécurité. Il n'y a pas d'effets positifs et statistiquement significatifs sur les perceptions des élèves dans les deux pays. Cela n'est pas surprenant, étant donné que le projet BRiCE n'est pas un projet de sécurité en soi. Les effets positifs des perceptions des élèves en matière de sécurité à l'école peuvent toutefois être le résultat des investissements des fonds ILET dans la construction de clôtures et de barrières dans les écoles. D'après l'enquête menée auprès des écoles, 13 % des écoles disposant de fonds ILET les ont utilisés à cette fin au Niger. Les effets sur la perception de la sécurité des élèves se rendant à l'école ne sont pas statistiquement significatifs, sauf pour les garçons se rendant à l'école au Niger. Les élèves étaient 2,5 % plus susceptibles de considérer que les garçons se sentaient en sécurité sur le chemin de l'école au Niger.

Signaler les cas de violence

Enfin, nous avons examiné les perceptions des élèves concernant le signalement des cas de violence à l'école. L'analyse montre que les interventions ont eu pour effet de réduire de 5,2 % la probabilité que les élèves considèrent qu'ils n'ont pas peur de signaler les cas de harcèlement sexuel (effet du traitement différé) en RDC et de 1,6 % au Niger (effet du traitement de base). Lorsque nous examinons les effets de cet indicateur par sexe, les effets ne sont statistiquement significatifs que pour les filles dans les deux pays. On pouvait s'y attendre ; comme mentionné ci-dessus (section 7.4.1), les modules du DPE sur l'éducation des filles et l'éducation sensible aux conflits peuvent avoir sensibilisé les élèves au harcèlement sexuel et aux ressources disponibles en RDC et au Niger pour les filles, ce qui a affecté leur perception des comportements des autres élèves.

7.4.2 Perception de la discipline positive par les élèves

Outre la sécurité des enfants à l'école, le développement d'un environnement d'apprentissage stimulant et favorable est une composante essentielle du bien-être et de l'apprentissage des enfants. Comme nous l'avons vu précédemment, il s'agissait d'un objectif central des interventions ILET et DPE. Dans la section 7.2, nous avons noté les effets positifs des interventions sur les perceptions déclarées par les enseignants d'une discipline positive, à la fois en ce qui concerne l'utilisation de punitions physiques et le soutien aux élèves. L'enquête

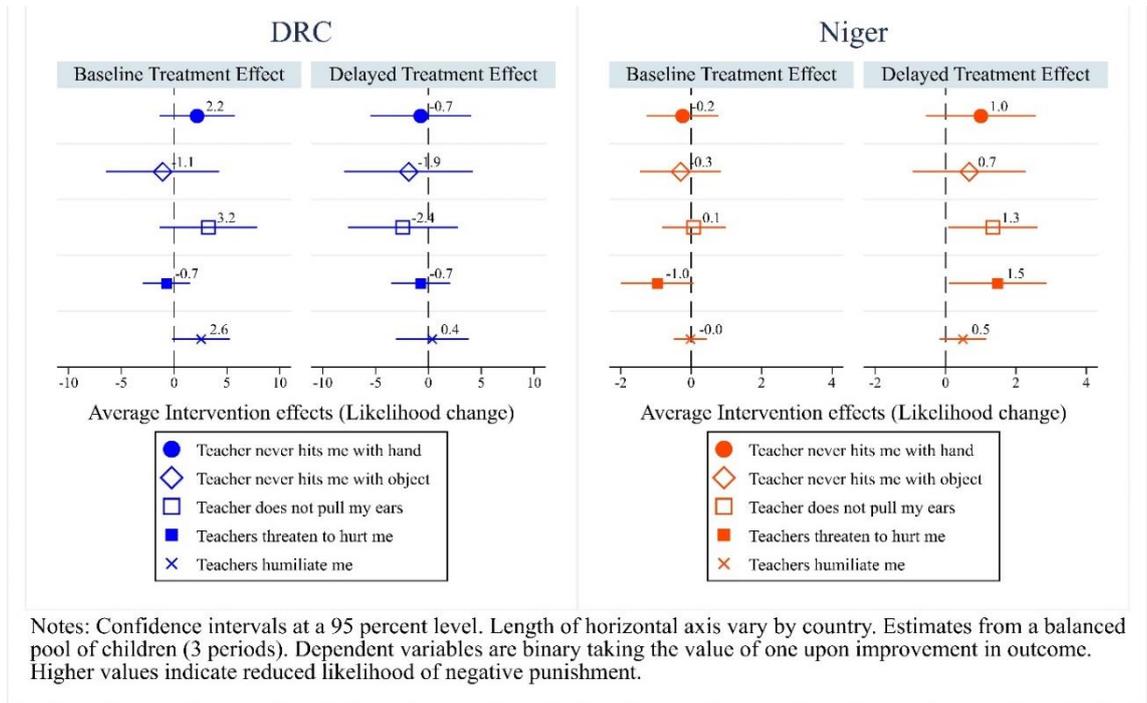
auprès des ménages et des élèves nous offre une autre perspective sur cette question et nuance les résultats présentés à la section 7.2. section 7.2.

En effet, dans l'ensemble, les résultats fournissent peu de preuves que la perception qu'ont les étudiants de l'environnement d'apprentissage s'est améliorée à la suite des interventions. Les niveaux de référence des indicateurs utilisés dans cette section présentent tous une marge d'amélioration assez importante, ce qui signifie qu'il est peu probable que l'absence d'effets soit due au fait que la situation était déjà bonne et qu'il était difficile de l'améliorer ; au contraire, les étudiants signalent des problèmes importants à tous les niveaux dans l'enquête de référence.

Les résultats sont basés sur des questions posées aux élèves sur les comportements et les attitudes de leurs enseignants, généralement sur la fréquence à laquelle ils font l'expérience de comportements et d'attitudes spécifiques de la part de leurs enseignants. Plus précisément, nous avons examiné les punitions corporelles (figure 7.20), la discipline positive (figure 7.21) et la préparation aux conflits (figure 7.22). Ces variables sont, comme beaucoup d'autres dans ce rapport, principalement autodéclarées et doivent être traitées comme telles (voir toutes les mises en garde mentionnées plus haut dans la section 7.3).

Dans la figure 7.20, qui concerne les châtiments corporels, nous pouvons voir que l'effet positif et significatif fort trouvé pour les enseignants dans la section 7.2 n'est pas reflété par les élèves. En RDC, aucune des estimations n'est statistiquement significative ; au Niger, il y a deux effets retardés significatifs, mais aussi un effet de base négatif contrebalançant l'une des affirmations. Les effets ventilés par sexe corroborent ces résultats ; ils figurent à l'annexe 4 (figures A4.35 et A4.36).

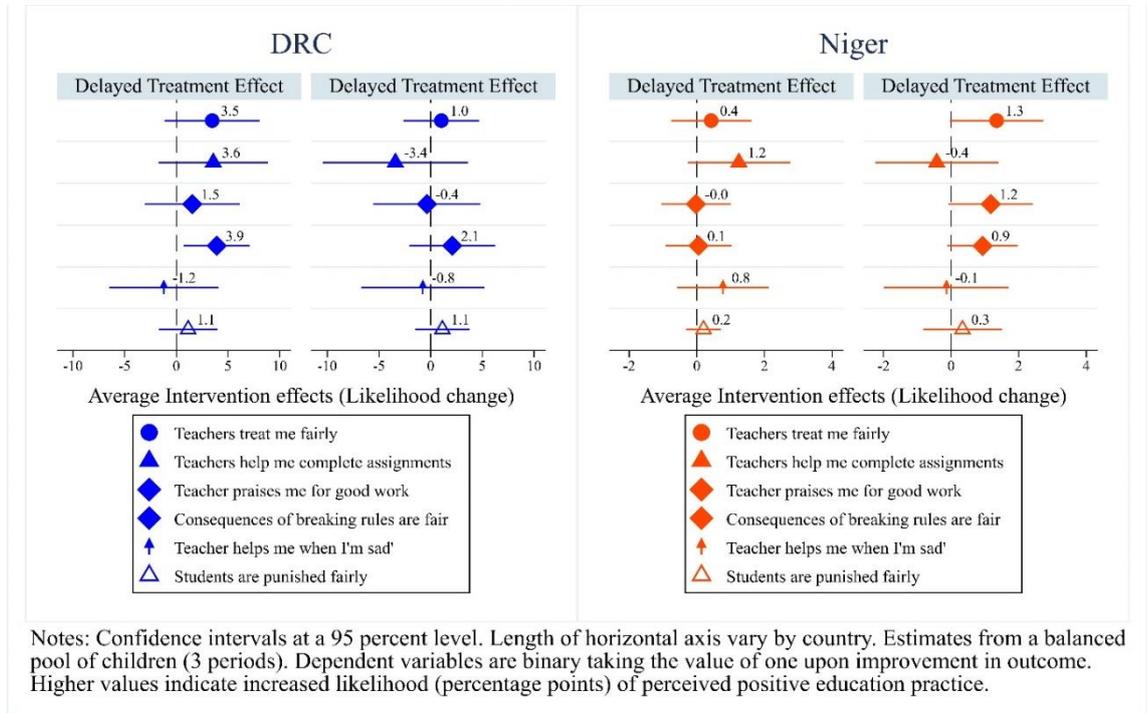
Figure 7.20 Perception par les élèves des pratiques de punition des enseignants



Source: Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

La figure 7.21 montre les effets des interventions sur la perception qu'ont les élèves d'une discipline positive de la part des enseignants, comme le fait de traiter les élèves de manière équitable (en général et lorsqu'ils sont punis), de les aider à terminer leurs devoirs et de les féliciter pour leur bon travail. Presque tous les effets sont positifs, mais seules quelques questions relatives à l'équité sont statistiquement significatives.

Figure 7.21 Perception par les élèves de la discipline positive des enseignants

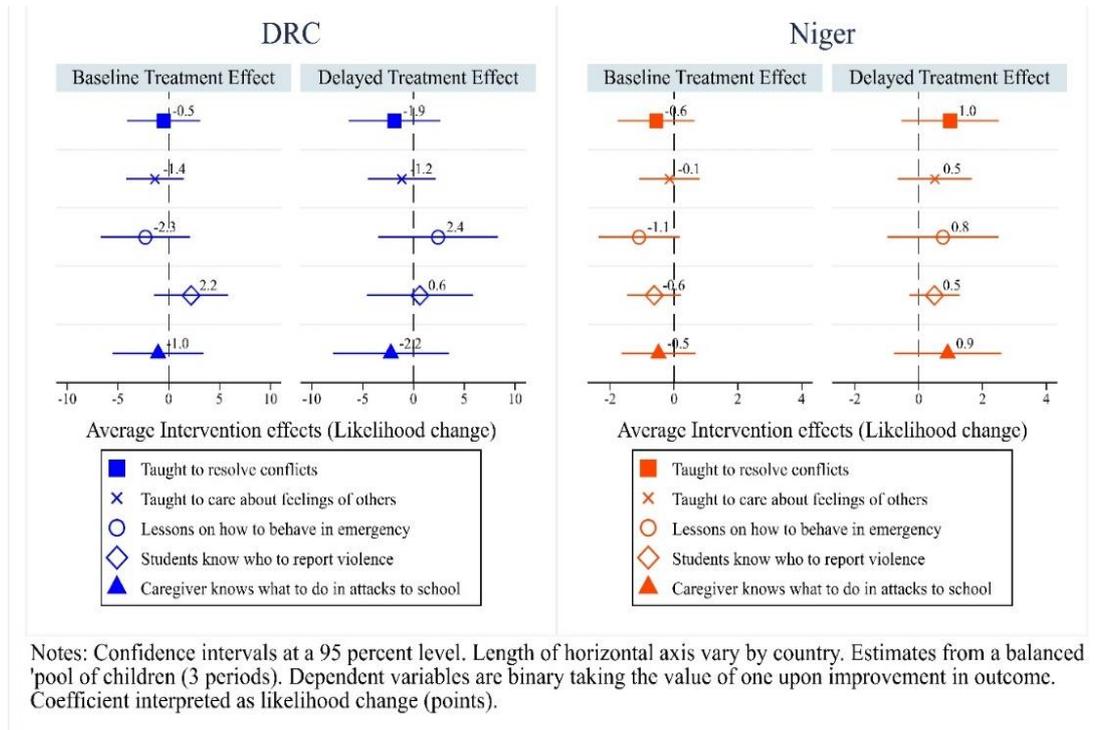


Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

L'effet du traitement de base est positif et statistiquement significatif pour "les conséquences des infractions aux règles sont équitables" en RDC ; les élèves étaient 3,9 pour cent plus susceptibles de croire que les enseignants les traitaient équitablement lorsqu'ils enfreignaient les règles. Il peut s'agir d'un effet indirect de l'approche globale BRiCE, qui souligne l'importance d'interagir avec les enfants de manière respectueuse, d'enseigner de manière inclusive et de privilégier la discipline plutôt que la punition. Au Niger, nous constatons, grâce à l'effet différé, que les élèves sont plus susceptibles de déclarer que les enseignants les traitent équitablement. L'examen de la répartition par sexe révèle une situation similaire (voir Annexe 4, Figures A4.37 et A4.38).

Enfin, nous examinons les niveaux de préparation des élèves aux conflits violents et aux crises. Cela correspondait à des composantes spécifiques des interventions DPE et ILET, mais aussi à des efforts transversaux déployés par le personnel de Save the Children et ses partenaires tout au long du projet, qui consistaient en des actions de sensibilisation, des discussions avec les élèves et les parents, et des supports visuels et autres déployés dans les écoles pour permettre aux enfants d'apprendre à réagir en cas de crise. Nous ne détectons pas d'effets statistiquement significatifs pour aucune des affirmations sur la préparation aux crises en RDC ou au Niger.

Figure 7.22 Perception de l'éducation sensible aux conflits par les élèves



Source: Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

7.5 Conclusions

Les interventions DPE et ILET avaient des objectifs ambitieux et ont été mises en œuvre dans des conditions difficiles qui ont entraîné une série de retards et une mise en œuvre des différents paquets qui s'est étendue sur une période plus longue que prévu, rendant les enquêtes de base et de mi-parcours moins claires qu'elles n'auraient dû l'être. Ceci, à son tour, complique l'évaluation : plutôt qu'un ensemble complet d'interventions, ce qui est évalué est un ensemble partiel de modules à mi-parcours (qui diffèrent entre le Niger et la RDC) et un autre ensemble, plus la fin de l'ensemble précédent à la fin de l'évaluation. Néanmoins, notre analyse nous donne une bonne idée de l'impact des interventions ILET et DPE.

En résumé, nous trouvons peu de preuves d'un impact global des interventions, mais quelques effets positifs spécifiques. Certaines variables individuelles sont affectées par les interventions, mais la majorité de nos indicateurs ne changent pas. Les enseignants nigériens sont les plus positivement affectés par l'intervention, avec des effets positifs de l'intervention à la fois sur leur qualité d'enseignement et leur bien-être, bien que l'effet positif sur la qualité de l'enseignement ne soit pas nécessairement répercuté par leurs étudiants. Du point de vue des élèves, les effets de l'intervention sont très limités : une fois

encore, au Niger, il semble y avoir une légère amélioration de l'alphabétisation des garçons et du sentiment de sécurité des filles à l'école - mais il ne s'agit que de deux indicateurs parmi des dizaines et la prudence est de mise ; statistiquement, les chances de trouver au hasard des "faux positifs" augmentent avec la taille de l'échantillon. En RDC, les principaux éléments positifs sont la diminution de l'acceptabilité des châtiments physiques par les enseignants après l'intervention et le fait que les garçons se sentent plus en sécurité à l'école.

Cela signifie-t-il que les interventions de la DPE et de l'ILET n'étaient pas utiles ? L'évaluation et sa méthodologie ne nous permettent pas de répondre à cette question, étant donné que les chances de réussite des interventions étaient très faibles (en raison notamment de la pandémie) et qu'il est difficile, d'un point de vue méthodologique, de mesurer l'impact des interventions. Toutefois, il convient de garder à l'esprit que les interventions ont souvent eu des effets positifs mais non significatifs - et nous savons, en calculant la puissance statistique de notre modèle de recherche, que l'échantillon pourrait souvent être trop petit pour pouvoir détecter de petits effets. Il est cependant clair qu'à l'exception de quelques indicateurs, les interventions n'ont pas entraîné de changements majeurs.

Le reste de ce rapport souligne un ensemble de défis très difficiles à relever pour que les interventions ILET et DPE soient réellement efficaces : le niveau de ressources disponibles pour les écoles est minime, la confiance interpersonnelle est faible et la violence est omniprésente (en particulier en RDC et de plus en plus au Niger). Il est peut-être encore plus important, lorsque l'on considère les résultats des interventions, de revenir à la théorie du changement et de reconnaître que la barre a été placée haut, non seulement en termes de large éventail d'éléments affectés par les interventions, mais aussi en termes de calendrier. Changer l'environnement scolaire et le comportement des enseignants prend du temps, et l'évaluation des effets après quelques années très mouvementées a toujours été une entreprise très optimiste. Des recherches qualitatives supplémentaires pour voir ce qu'il reste des interventions ILET et DPE dans quelques années seraient utiles et pourraient nous surprendre.

8. Tirer les leçons des compétences émergentes des enseignants

L'un des principaux défis à relever pour construire des systèmes résilients grâce à l'éducation est de s'assurer que les connaissances développées par les enseignants sont comprises, partagées et mises à la disposition des programmes et des politiques pour faire face aux crises futures. Les enseignants et le personnel scolaire dans les contextes fragiles et touchés par des conflits sont ceux qui comprennent le mieux les défis auxquels les écoles sont confrontées dans de tels contextes, et qui ont des idées cruciales sur la manière de les relever. Le premier principe de l'approche DPE de BRiCE souligne l'importance de la contextualisation et de l'exploitation des connaissances spécifiques au contexte et à l'école pour atteindre les objectifs plus larges de l'intervention DPE (voir section 6.1.1). Toutefois, la reconnaissance des connaissances des enseignants et leur intégration dans les programmes posent des problèmes considérables.

Dans cette section, nous examinons la QR4 : **Comment les connaissances développées par les enseignants dans les contextes de conflit peuvent-elles être utilisées efficacement dans les politiques et les programmes ?**⁶²

Cette question n'a pas été abordée dans le rapport intermédiaire, mais la section 6.1 du présent rapport a commencé à l'éclairer. Nous discutons des différents types de connaissances qui ont prévalu dans nos entretiens, ainsi que des obstacles et des points d'entrée pour les incorporer dans les approches existantes, en mettant l'accent sur l'intervention DPE de BRiCE.

Pour éviter toute confusion conceptuelle, nous utiliserons dorénavant le terme de BRiCE "compétences" plutôt que "connaissances". Les compétences des enseignants, telles qu'elles sont conçues dans BRiCE, englobent les connaissances, les aptitudes et le comportement. Cette section se concentre sur la RDC, car nos données empiriques concernant cette question sont beaucoup plus substantielles pour la RDC que pour le Niger. Comme nous l'avons expliqué précédemment, l'absence d'un partenaire de recherche au Niger a constitué une limite, et les efforts pour remédier à ce déséquilibre ont été confrontés à de sérieux défis, en particulier la dernière phase de collecte de données qualitatives au Niger (voir section 2.2). Cependant, lorsque cela s'avère pertinent, nous insérons et discutons des idées concernant le Niger tout au long de la section.

Les enseignants congolais et nigériens commencent leur carrière sans aucune préparation formelle à l'enseignement en situation d'urgence ou de crise

62 Les rapports de base et de mi-parcours n'ont pas explicitement abordé cette question.

violente prolongée. Les enseignants doivent généralement adapter ce qu'ils ont appris au cours de leur formation formelle et s'inspirer de leur propre expérience et de celle de leurs collègues pour améliorer la qualité et la pertinence de leurs pratiques d'enseignement et répondre aux défis non liés à l'enseignement dans l'environnement scolaire.⁶³ Les enseignants développent donc des compétences adaptées au contexte grâce à leur expérience des salles de classe et de l'environnement scolaire dans les contextes touchés par les conflits. Étant donné la variabilité des configurations de crise, les connaissances sur "ce qui fonctionne" dans les contextes de crise sont souvent très spécifiques à des régions et à des contextes particuliers.

Nous allons maintenant explorer les compétences que les enseignants ont développées en relation directe ou indirecte avec les composantes de la DPE. Nous nous concentrons sur les aspects saillants qui sont ressortis de nos entretiens avec les enseignants en RDC, ainsi qu'avec certains enseignants au Niger. Le tableau 8.1 montre comment ces différents aspects empiriques des compétences des enseignants correspondent aux compétences du Cadre de compétences des enseignants (voir l'annexe A.3 pour une liste complète des compétences). Nous évaluons ensuite la manière dont ces compétences pourraient être intégrées dans les futurs programmes de DPE des donateurs ou des gouvernements afin d'améliorer leur contextualisation. Le changement de politique - en particulier au niveau national - peut être un processus de longue haleine confronté à des défis considérables (voir section 6.1.3). Plutôt que de rappeler ces défis, nous nous concentrerons dans cette section sur les opportunités.

Tableau 8.1 Aperçu des sujets empiriques et des compétences en matière de DPE

Thèmes	Compétences
Utiliser l'éthique religieuse pour lutter contre la discrimination à l'école Enseigner les conflits armés Traiter d'autres dynamiques liées aux conflits armés	16 - expliquer comment les élèves de votre communauté peuvent être affectés par le conflit et l'impact qu'il a sur eux 17 - rappeler et appliquer le modèle en trois étapes pour apporter les premiers secours psychologiques aux élèves ayant vécu un conflit 18 - identifier et développer les connaissances, les compétences et les comportements d'une éducation sensible

⁶³ Reflétant le rôle ambivalent et les "multiples visages" de l'éducation dans les conflits (Bush et Saltarelli 2000 ; Tebbe *et al.* 2010) les enseignants dans les contextes affectés par les conflits peuvent développer des connaissances pour atténuer l'impact négatif des conflits sur l'éducation, mais leurs actions peuvent également renforcer la dynamique des conflits (voir section 5).

	aux conflits et expliquer leur importance dans leurs écoles et leurs communautés
Discipline positive	11 - favoriser un environnement de classe positif en établissant des règles claires et en recourant à la discipline plutôt qu'à la punition
Enseigner dans un environnement multilingue Classes surchargées	5 - utiliser différentes stratégies en classe et à l'école pour améliorer la fluidité de la lecture des élèves 8 - utiliser différentes stratégies en classe et à l'école pour développer le vocabulaire de lecture des élèves 12 - démontrer des stratégies d'enseignement et d'évaluation qui favorisent des environnements de classe inclusifs

Source: Les auteurs eux-mêmes

8.1 Discrimination à l'école et rôle de l'éthique religieuse

Nous allons maintenant étudier les pratiques des enseignants en matière de discrimination à l'école. La première observation majeure est le déni de la discrimination fondée sur l'appartenance ethnique dans les écoles de la RDC, qui était très répandu dans les entretiens. De nombreux enseignants (chefs d'établissement) affirment que les écoles sont des espaces neutres, où les identités ethniques n'ont pas d'importance et où il n'y a pas de discrimination. Un argument couramment utilisé dans les entretiens est que "l'école est neutre et ne connaît pas les groupes ethniques". Les personnes interrogées ont placé la barre très haut en ce qui concerne l'éthique des enseignants et ont insisté sur le fait qu'il fallait veiller à ce que tous les élèves soient traités sur un pied d'égalité. Selon ces récits, les enseignants doivent s'opposer activement à la discrimination, ne pas être rancuniers, cacher leurs préjugés et rester neutres. Plusieurs entretiens ont toutefois mis en évidence l'existence de tensions et de discriminations fondées sur l'identité dans les écoles (rapport intermédiaire, section 5.4 ; rapport final, section 5). Nous avons constaté que les enseignants doivent gérer la tension inhérente entre des normes éthiques élevées et les réalités vécues des préjugés enracinés, de la discrimination fondée sur des motifs ethniques et des conflits armés.

Il existe plusieurs pistes pour expliquer la prévalence de cette norme de neutralité, comme l'héritage et le rôle de l'idée de nation dans l'État postcolonial congolais, où la nation est considérée comme étant au-dessus de toutes les identités ethniques ou tribales. Cependant, un aspect qui est ressorti de façon préminente de nos entretiens est l'éthique religieuse, principalement

chrétienne en RDC et islamique au Niger. L'altruisme est une valeur fondamentale de l'éthique chrétienne, qui découle du commandement "aime ton prochain comme toi-même" (Matthieu 22 : 36-40).

Les entretiens en RDC montrent que les enseignants ont souvent recours à des références bibliques et à des allégories bibliques pour répondre aux épisodes de discrimination en classe.⁶⁴ Il est très probable que l'éthique chrétienne joue un rôle important au-delà des écoles BRiCE, étant donné l'importance des organisations confessionnelles, qui créent et gèrent une grande partie des écoles publiques en RDC et sont des institutions clés dans la vie de tous les jours. Une enquête menée dans quatre provinces congolaises différentes a révélé que 74 % du matériel de lecture analysé pour les premières années d'études était publié par des organisations confessionnelles. (RTI International 2016). La banderole suivante, photographiée dans la province de la Tshopo en 2013 par l'un des chercheurs de l'équipe BRiCE, illustre l'importance de l'éthique chrétienne dans la gouvernance éducative :

Figure 8.1 L'éthique chrétienne dans la gouvernance éducative



Source: Auteurs (2013).

Bien que nos données qualitatives soient plus limitées au Niger, elles soulignent également le rôle prépondérant de l'éthique religieuse dans l'environnement scolaire. Les personnes interrogées ont fait référence aux prescriptions, métaphores ou allégories religieuses comme lignes directrices pour le comportement et l'éthique des enseignants, comme le Hadith sur la responsabilité ("Chacun est berger et responsable de son troupeau") et sa

64 Comme indiqué dans la section sur la méthodologie, nous n'avons pas été en mesure d'effectuer des observations en classe et nos données ne contiennent que des preuves limitées de telles analogies.

résonance avec le rôle de l'enseignant dans la salle de classe. L'éducation islamique, les écoles coraniques et les *médersas* (établissements d'enseignement) jouent un rôle important au Niger, et l'éthique islamique est également présente dans la vie quotidienne. Certains enseignants ont cependant pris le contre-pied en affirmant que la religion devrait être réduite au minimum dans les écoles publiques en raison de leur attachement aux valeurs laïques.

Implications pour l'intervention de la DPE

L'idée selon laquelle "l'école est neutre et ne connaît pas les groupes ethniques" restant très répandue en RDC, l'intervention DPE pourrait intégrer des discussions critiques sur cette idée, en incorporant davantage de contenu sur les différentes formes de discrimination fondée sur l'identité dans les écoles et en permettant aux enseignants de réfléchir au contraste qui peut exister entre cette conception des écoles comme espaces neutres et la réalité de la discrimination à l'école.

En outre, nous avons constaté que l'éthique religieuse joue un rôle dans l'approche des enseignants en matière de lutte contre la discrimination et de résolution des conflits en classe, alors que la religion n'est pas mentionnée dans les supports de formation professionnelle continue. L'intégration de références aux morales chrétiennes, islamiques ou autres dans un programme de formation professionnelle continue sur la discipline positive, au moins par le biais d'exemples et d'analogies, pourrait aider les enseignants à mieux relier les nouvelles idées au contenu qu'ils appliquent déjà dans leurs classes.

8.2 Enseigner les conflits armés

Discuter des conflits violents en classe dans des contextes de violence continue est très difficile. L'étude de base a mis en évidence des preuves contrastées sur cette pratique dans les écoles BRiCE en RDC, qui reflètent des perspectives différentes. Certains enseignants ont tendance à ne pas soulever cette question, pour diverses raisons : elle peut avoir des répercussions négatives en dehors de l'école ; elle peut inciter les élèves à s'enrôler dans des groupes armés ; elle peut renforcer les tensions entre les élèves de différentes origines ethnoculturelles ; ou les enseignants considèrent qu'ils devraient se concentrer uniquement sur le programme d'études ou qu'ils ne sont pas formés de manière appropriée pour aborder la question. D'autres enseignants, en revanche, discutent des conflits violents parce qu'ils considèrent que cela permet aux enfants de comprendre l'impact socio-économique et éducatif des conflits armés, et que cela peut les aider à gérer les conflits au sein de la classe ou à soutenir les élèves traumatisés.

En RDC, les cours d'éducation civique et morale et d'éducation à la santé et à l'environnement ont été cités comme les espaces les plus appropriés pour de

telles discussions. Cependant, aborder les conflits armés en classe impliquerait normalement des discussions explicites sur l'ethnicité et la discrimination fondée sur l'identité ; or, comme nous l'avons souligné dans la section précédente, la norme prédominante est qu'"il n'y a pas d'ethnicité à l'école". Toute tentative d'intégrer des discussions sur les conflits dans le programme scolaire devrait tenir compte de cette norme prédominante et de ses principes sous-jacents. Discuter de ces questions est toutefois très délicat et comporte le risque de renforcer encore la polarisation au sein de la classe.

Au Niger, les enseignants interrogés dans le cadre de l'étude qualitative ont indiqué qu'il n'était pas possible de discuter de l'insécurité ou des conflits violents dans les salles de classe, car il s'agit d'un sujet tabou qui peut être dangereux à la fois pour les enseignants et les élèves. Un directeur d'école a déclaré que, même pendant les discussions autour du plan de réduction des risques - qui comprend des discussions sur ce qu'il faut faire en cas d'attaques et implique les enseignants, les élèves et les parents - il n'est pas possible de discuter des conflits violents parce que " les conditions sont restreintes ", et " nous ne prononçons même pas leur nom [Boko Haram] " (EL Int. 14).

Certains enseignants ont indiqué qu'ils en discutaient avec leurs collègues, comme ils discutent généralement des nouvelles et des événements, mais qu'ils le faisaient avec prudence. De nombreux enseignants ont déclaré qu'ils aimeraient pouvoir discuter de ces questions avec leurs élèves, car ils les considèrent comme très importantes et parce qu'il s'agit de sujets dont les enfants entendent parler dans les nouvelles ou qu'ils vivent dans leur vie quotidienne. Les enseignants ont indiqué que les cours les plus appropriés pour discuter de ces questions seraient l'histoire, ainsi que l'éducation civique et morale. En résumé, bien qu'il semble que les enseignants soient intéressés à discuter de cette question très importante au Niger et en RDC, ils ne sont pas nécessairement équipés des outils pédagogiques pour le faire et font face à une série de défis s'ils le font, allant des risques potentiels aux normes restrictives.

En outre, les connaissances des enseignants ne sont pas nécessairement dépourvues d'idées préconçues problématiques ou d'opinions personnelles, et elles ne sont pas non plus nécessairement sensibles aux conflits. Les points de vue et les opinions politiques des enseignants, qui sont forgés par leur propre identité, leurs antécédents personnels et leur expérience, peuvent dans certains cas renforcer les lignes de fracture dans leurs classes, comme le soulignent les résultats de la phase finale. Des recherches connexes ont montré que les enseignants peuvent avoir des opinions discriminatoires et préjudiciables à l'égard de certains groupes ethnoculturels et, dans certains cas, les propager dans leurs cours et par le biais de leurs pratiques d'enseignement (Marchais *et al.* 2021).

Dans les entretiens de fin de projet, nous avons trouvé des preuves de ces points de vue problématiques, comme un enseignant déclarant qu'il était prêt à

donner "un cours pour parler des Bembe qui ont été soudainement piégés par des ennemis". Comme les deux parties du débat académique sur l'éducation dans les conflits l'ont largement démontré, les écoles peuvent être des lieux de discrimination, et en RDC, les idéologies racistes et discriminatoires ont depuis longtemps pénétré le secteur de l'éducation (voir Brandt *et al.* 2022). Il est donc important de situer le savoir enseignant dans son contexte plus large, et de maintenir une distance critique afin de ne pas le réifier ou considérer qu'il est nécessairement constructif ou positif.

Implications pour l'intervention de la DPE

L'intervention DPE de BRiCE n'aborde pas actuellement la question de savoir comment les enseignants devraient parler des conflits armés en classe, bien qu'elle comporte un module sur l'éducation sensible aux conflits. Il n'existe pas de méthode simple pour aborder une telle question, qui est très compliquée dans les situations où les conflits armés sont en cours et continuent d'affecter les environnements scolaires. La question de savoir si les conflits violents doivent être abordés en classe dépend du contexte et, surtout, de la sécurité des élèves et des enseignants.

Cependant, il est possible de doter les enseignants des outils pédagogiques leur permettant de décider s'il convient ou non d'aborder les conflits violents en classe, comment en discuter le cas échéant et comment répondre aux questions des élèves sur ces sujets. Étant donné que les enseignants ont une expérience considérable en la matière, et souvent une connaissance détaillée des contextes dans lesquels ils travaillent, l'objectif serait de faire ressortir cette connaissance par le biais d'outils pédagogiques réfléchis. C'est l'une des idées qui a motivé l'élaboration d'un module d'enseignement sur l'éducation dans les contextes de conflit, qui a été développé dans le cadre de ce projet pour l'ISP Bukavu en RDC et qui est présenté dans l'Annexe A.1.

8.3 Discipline positive

La pédagogie n'est pas seulement " l'acte d'enseigner ", mais elle est ancrée dans " des processus culturels, politiques et économiques plus vastes, au sein desquels les enseignants portent des jugements sur ce qu'ils doivent enseigner et comment, quand et où ils doivent le faire (Higgins 2018 : 481). Bien que la nature nocive des châtiments corporels ne fasse aucun doute, il reste important de comprendre leurs fonctions et les raisons pour lesquelles ils persistent. Des évaluations antérieures des projets éducatifs de Save the Children en RDC (par exemple Vas-Y Fille !) ont révélé que "certains enseignants déploraient encore l'"interdiction du fouet", parce qu'il (le fouet) "réveille la conscience et ramène l'enfant dans le droit chemin" (Randall *et al.* 2017).

De même, dans le contexte du camp de réfugiés de Kakuma au Kenya, quelques enseignants "ont exprimé leur désaccord avec la politique

d'interdiction des châtiments corporels et attribuent à cette interdiction une augmentation du mauvais comportement des élèves (Mendenhall *et al.* 2021 : 154). Les auteurs de ce document affirment que la création d'un espace sûr de réflexion et de discussion sur les châtiments corporels et la discipline positive contribuerait à réduire les pratiques négatives et soulignent le rôle clé que jouent les enseignants dans la création de tels environnements (*ibid.*).

Dans l'étude à mi-parcours, nous avons noté que de nombreux enseignants en RDC avaient exprimé leur opposition ou leur réticence à l'égard de la discipline positive pour des raisons similaires, à savoir qu'elle affaiblissait l'autorité des enseignants et renforçait le mauvais comportement des élèves (Rapport à mi-parcours, section 7.3.1). L'étude finale fournit d'autres preuves qu'un certain nombre d'enseignants s'opposent à la discipline positive pour les mêmes raisons (par exemple, EL Int. 19, 22, 35). Un enseignant a affirmé que " la discipline positive conduit à la dégradation des mécanismes éducatifs, d'autant plus que nous nous trouvons dans une région touchée par la crise " (EL Int. 19). Un autre a mentionné la difficulté de s'appuyer sur la discipline positive dans des classes surchargées (EL Int. 22). Ce point a également été signalé lors des entretiens qualitatifs de fin de projet au Niger et mentionné lors d'un atelier sur les enseignements tirés de l'intervention DPE au Niger (voir section 6.1.3).

En même temps, il faut comprendre que les enseignants n'appliquent pas la "discipline négative" (par exemple, les châtiments corporels) sans hésitation. Punir les élèves dans un contexte de conflit pose d'autres problèmes. Les enseignants hésitent souvent à discipliner les élèves lorsqu'ils ne savent pas qui pourrait profiter de ses relations avec les groupes armés pour régler ses comptes. Les enseignants qui ne sont pas considérés comme des habitants de la région ("*originaires*") peuvent être encore plus hésitants, comme nous l'avons vu dans la section 5. Même si nous n'avons trouvé que peu d'exemples de cas où de telles menaces se sont concrétisées, la forte exposition des enseignants à la violence que l'enquête a mise en évidence, et la prévalence de la vengeance violente dans l'environnement social au sens large, signifient que de telles menaces sont très susceptibles d'influencer le comportement des gens.

Implications pour l'intervention de la DPE

L'hésitation des enseignants à l'égard de la discipline positive doit être prise au sérieux dans la mise en œuvre de l'intervention DPE. Bien que le recours à la punition physique soit néfaste pour les élèves, il peut être un moyen pour les enseignants de faire face à des conditions d'enseignement extrêmement difficiles, marquées par la crise et l'indiscipline. De nombreux enseignants considèrent qu'ils se trouvent dans une situation où les formes de discipline violentes et nuisibles sont dangereuses pour eux-mêmes en raison du risque de représailles, mais où la discipline positive (selon les rapports) sape encore davantage leur autorité. Comme l'indique le rapport de mi-parcours, les enseignants ont souvent le sentiment que leur autorité s'érode, ce qui est

amplifié par les conséquences sociales des conflits violents et a des répercussions négatives sur leur bien-être et leur capacité à enseigner. Il est donc important de souligner qu'une discipline positive ne conduit pas nécessairement à une réduction de l'autorité et de fournir des exemples d'enseignants qui ont réussi à instaurer une discipline positive dans de tels contextes.

En outre, il faut du temps pour modifier les normes comportementales et les pratiques enracinées. L'évaluation d'impact présentée dans la section 7 a montré qu'en RDC, alors que le projet BRiCE a conduit à un changement clair des attitudes des enseignants concernant les formes extrêmes de châtement corporel, ce changement n'était pas encore détectable du point de vue des élèves, ce qui indique que les changements d'opinion ne se traduisent pas immédiatement par des changements de comportement et peuvent prendre du temps. En outre, imposer de nouvelles normes trop hâtivement peut conduire à un sentiment d'aliénation culturelle et déclencher diverses formes de réactions négatives.

En RDC comme au Niger, le personnel, les enseignants et les partenaires de BRiCE ont déclaré que, si les enseignants qui avaient participé à l'intervention DPE avaient progressivement reconnu la valeur de la discipline positive, il avait été beaucoup plus difficile de la faire comprendre aux enseignants qui n'avaient pas participé à l'intervention. Dans les deux pays, le personnel et les partenaires ont souligné qu'il était essentiel de laisser suffisamment d'espace et de temps aux personnes pour qu'elles puissent discuter de leur position concernant la discipline positive sans jugement moral.

Ainsi, étant donné que l'un des principaux résultats de l'intervention est de réduire le recours aux châtements corporels, il est important de tenir compte de ces situations difficiles, de l'opposition et des réactions négatives potentielles face à des pratiques considérées comme inappropriées, lors de la réflexion sur les changements programmatiques. Il serait souhaitable que les formateurs ne présentent pas la discipline positive comme une norme injonctive stricte, mais qu'ils invitent les enseignants à partager et à discuter des défis qu'ils rencontrent lorsqu'ils tentent d'appliquer la discipline positive.

8.4 Faire face aux autres dynamiques liées aux conflits armés

S'appuyant sur les résultats résumés dans la section 5, cette section met en lumière l'action des enseignants par rapport à la dynamique du conflit armé qui affecte l'environnement scolaire. En RDC, tout d'abord, les enseignants (et directeurs) tentent de convaincre les groupes armés de minimiser l'utilisation des infrastructures scolaires à des fins militaires, afin de réduire les impacts négatifs sur les enseignants et les élèves. Ces pratiques sont conformes à la

Déclaration sur la sécurité dans les écoles,⁶⁵ , dont la RDC est signataire. De manière plus générale, de nombreuses personnes interrogées ont souligné l'importance de bonnes relations entre l'école et les acteurs armés ; en particulier, l'armée nationale, mais aussi dans certains cas les groupes armés non étatiques (voir le Rapport de base, section 4.8 et le Rapport à mi-parcours, section 6.1.4). Deuxièmement, les enseignants des zones touchées par le conflit gèrent les frais de scolarité avec beaucoup de précaution (surtout avant la politique de *Gratuité*), sachant que les Maï-Maï peuvent intervenir pour exiger que les frais de scolarité soient payés ou non, en fonction de leur allégeance. Troisièmement, un élève ou un enseignant qui a des liens avec des groupes armés peut présenter certains avantages pour les écoles, car il peut fournir des informations en cas d'attaques. Quatrièmement, les enseignants peuvent rejoindre des groupes armés comme moyen de protection ou d'autodéfense, ou pour profiter de l'économie politique militarisée. Enfin, les enseignants échangent des informations avec leurs pairs et leurs parents afin de trouver des solutions à ces problèmes.

Au Niger, nous avons vu que les écoles BRiCE étaient moins directement affectées par la présence et la violence des groupes armés qu'en RDC, mais qu'à Diffa, les effets de l'insécurité rampante sur les écoles étaient nombreux. Dans ce contexte, les enseignants développent des stratégies pour se protéger, comme le fait de retourner dans des villes plus sûres pour la soirée et la nuit lorsque leurs écoles sont situées dans des zones plus risquées. Comme indiqué dans le rapport de mi-parcours, cela peut avoir des conséquences sur le temps dont ils disposent pour enseigner pendant la journée, ainsi que sur leur capacité à développer de bonnes relations avec la communauté scolaire.

D'autres entretiens ont également fait allusion à des stratégies de protection spécifiques au genre déployées par les enseignants, telles que les enseignantes veillant à porter un hijab dans les espaces publics des zones rurales (EL Int.2), soulignant toutefois que les normes sociales restrictives relatives à l'apparence et au comportement en public s'appliquaient également aux enseignants masculins. Dans les entretiens de fin d'étude menés au Niger, un enseignant a indiqué que lui et les autres enseignants de son école étaient vigilants quant au comportement des élèves et à la possibilité qu'ils soient approchés par des réseaux liés à des groupes armés ; les enseignants cherchaient à contrer ces influences en parlant aux élèves de leur moral, de la religion et de leurs perspectives d'avenir pour les convaincre de " rester dans le droit chemin " (EL Int. 14).

Implications pour l'intervention du DPE

Le module d'enseignement sur l'éducation dans les contextes affectés par les conflits, développé par l'ISP Bukavu et l'IDS, cherche à encourager les

⁶⁵ [The Safe Schools Declaration](#) (consulté le 25 octobre).

discussions sur ces questions. En ce qui concerne l'intervention de la DPE, le module actuel sur l'éducation sensible aux conflits ne met pas fortement l'accent sur les enseignants. Nous pensons que, bien qu'il reste important de discuter des effets de la violence sur les étudiants, il est également important d'offrir un espace sûr où les enseignants discutent de la façon dont les conflits violents les affectent, eux et leur travail, et des stratégies qu'ils développent pour y faire face. Plus généralement, il est important de réfléchir à la manière dont les stratégies de protection ou d'adaptation que les enseignants déploient pour faire face aux effets des conflits violents dans les écoles façonnent et limitent également leurs pratiques d'enseignement et leur capacité à participer à des formations.

En outre, la compétence avancée numéro 16 - "expliquer comment les élèves de votre communauté peuvent être affectés par un conflit et l'impact qu'il a sur eux" - implique que : L'enseignant est capable d'identifier clairement les formes de conflit dans sa communauté. Cette compétence semble très ambitieuse, compte tenu de l'énorme complexité du "conflit" dans les environnements du Sud-Kivu et du Niger, et de l'analyse de conflit plutôt limitée qui fait actuellement partie de l'intervention du DPE. Le module devrait soit recadrer la compétence, soit investir davantage dans l'analyse des conflits, afin d'équilibrer les apports et les attentes.

8.5 Enseigner dans un contexte multilingue en RDC

Dans cette section, nous nous concentrons sur les défis spécifiques générés par le multilinguisme dans l'environnement scolaire en RDC, et sa relation avec les dynamiques de conflit violent. Cette section se concentre exclusivement sur la RDC, car l'absence d'un partenaire de recherche au Niger ne nous a pas permis de mener une analyse similaire dans ce pays. Cependant, les entretiens qualitatifs montrent que le multilinguisme est autant un défi pour l'enseignement au Niger qu'en RDC, et les discussions sur le cas de la RDC seront donc pertinentes pour le Niger.

Les langues en RDC et dans les Kivus

Selon la constitution de 2006, la RDC a le français comme langue officielle et administrative, quatre langues nationales (voir carte A.4.1) et plus de 450 langues "locales" (voir carte A.4.2). La langue et l'appartenance ethnoculturelle sont étroitement liées, chaque groupe ethnoculturel ayant sa propre langue.

Figure 8.2 Hiérarchie des langues en RDC



Source: Les auteurs eux-mêmes. Adapté de Matabishi (2018). Reproduit avec l'autorisation de l'auteur.

Si les langues nationales sont très répandues, elles ne sont pas parlées par tous les habitants d'une région donnée et existent sous la forme d'une mosaïque de langues vernaculaires et de dialectes (RTI International 2015 : 61). A Fizi et Uvira, le français est parlé à côté du kiswahili (également une *lingua franca*) et de nombreuses autres langues locales telles que le kibembe, le kibuyu, le kifuliiru, le kinyarwanda, le kinyindu, le kivira, le kirundi, etc.

Politique en matière de langue d'enseignement

Les questions relatives à la langue d'enseignement ont été débattues au Congo depuis l'époque de l'éducation coloniale et existaient sous d'autres formes à l'époque précoloniale. Alors que les langues nationales et locales ont souvent été autorisées comme langue d'enseignement dans les premières années de l'enseignement primaire, le français a généralement été considéré comme plus "prestigieux" et comme la seule véritable langue d'enseignement (Sene Mongaba 2012). L'ancienne loi-cadre sur l'éducation de 1986 (article 120) stipulait que les langues nationales et locales pouvaient être utilisées comme langue d'enseignement, mais tout le matériel pédagogique publié par le ministère congolais de l'éducation devait l'être en français.

Cette situation a changé. Suite à la constitution, la *Stratégie Nationale d'Utilisation des Langues Nationales* de 2009 et la loi-cadre sur l'éducation de 2014 (en particulier l'article 195) précisent que les langues nationales et locales peuvent être utilisées dans les quatre premières années de l'enseignement primaire (*cycles élémentaire et moyen*). Le curriculum national vise quatre compétences linguistiques : écouter, parler, lire et écrire. La compréhension et l'expression orales en français sont développées dans les classes 1 et 2 de l'école primaire ; la lecture et l'écriture sont introduites dans les classes 3 et 4, et

renforcées dans les classes ultérieures (5 et 6). En partant du principe que les apprenants ont déjà acquis des compétences d'écoute et d'expression dans les langues locales au sein de leur famille, ils sont immédiatement initiés à la lecture et à l'écriture aux niveaux 1 et 2 de l'école primaire, et ces compétences servent de transition vers le développement de la maîtrise du français aux niveaux 3 et 4. En cinquième et sixième années, la langue nationale respective est encore enseignée, tandis que le français devrait devenir la principale langue d'enseignement (voir tableau 8.2).

Tableau 8.2 Langues d'enseignement par niveau en RDC

Grade	Français	Langue locale et régionale	Langue d'enseignement principale
1	Écouter et parler	Écouter, parler, lire et écrire	Local/régional
2	Écouter et parler	Écouter, parler, lire et écrire	Local/régional
3	Écouter, parler, lire et écrire	Écouter, parler, lire et écrire	Local/régional et français
4	Écouter, parler, lire et écrire	Écouter, parler, lire et écrire	Local/régional et français
5	Écouter, parler, lire et écrire	Écouter, parler, lire et écrire	Français
6	Écouter, parler, lire et écrire	Écouter, parler, lire et écrire	Français

Source: Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Au cours des dernières années, des manuels ont été produits dans les langues nationales et ont été distribués à un nombre important d'écoles.

Langue d'enseignement : politique et langues parlées

Il existe un fossé entre la politique officielle de langue d'enseignement et les pratiques réelles dans les écoles. La principale tension se situe entre la valeur symbolique du français et les compétences linguistiques réelles des élèves. Le français est rarement parlé à la maison (Torrente *et al.* 2012 ; Torrente, Aber et Shivshanker 2011 ; Randall *et al.* 2017). Le français est la seule langue qui peut être utilisée de manière cohérente dans toutes les phases du système éducatif congolais à travers le pays, des écoles primaires aux instituts d'enseignement supérieur (IES). Le français étant largement considéré comme la langue du prestige et de la mobilité sociale, de nombreux parents souhaitent que leurs enfants reçoivent un enseignement en français dès le premier jour (Meeuwis

2013 : 37 ; UNICEF 2016 : 28 ; Torrente, Aber, et Shivshanker 2011). Bal (1979 : 247) a noté que le français en Afrique francophone était un marqueur de différence entre l'urbain et le rural, entre les générations et les classes. Parler français ouvre des espaces pour certains et est prohibitif pour d'autres. Le dicton kiswahili "*hautakula français yako*" ("tu ne mangeras pas ton français") est un exemple de réaction à diverses formes de violence linguistique, prononcée par ceux qui se sentent frustrés par tout locuteur compétent de la langue supposée prestigieuse.

Les règlements d'ordre intérieur d'une école peuvent contredire la politique officielle et interdire l'utilisation de toute langue autre que le français et l'anglais, sanctionnant ainsi toute désobéissance. Il existe une différence entre les écoles catholiques, qui considèrent le français comme la principale langue d'enseignement, et les écoles protestantes, qui optent pour une introduction progressive du français.

Outre les défis liés au français, la réalité des langues congolaises pose également d'immenses problèmes. De nombreux élèves parlent à la maison une langue différente de celle qu'ils parlent à l'école (Torrente, Aber et Shivshanker 2011 ; RTI International 2016 ; Randall *et al.* 2017 ; IBTCI 2020). Il existe d'importantes variations dans les langues nationales (Chemonics International et SIL LEAD 2019 : 4). Les enfants parlent généralement la variété locale de la langue nationale dans les zones urbaines, mais moins dans les contextes ruraux (*ibid.*). En fait, les langues locales peuvent être la première langue des enfants. La diversité des contextes linguistiques fait qu'il est difficile d'enseigner correctement dans des langues que tous les élèves comprennent (*ibid.*). Malgré des développements récents, le matériel pédagogique dans les langues nationales est rare et, selon les inspecteurs avec lesquels nous sommes entretenus, ne tient pas compte des spécificités régionales et n'a pas été conçu de manière participative.

Nos données confirment ces résultats pour les cas de Fizi et d'Uvira. Le tableau 8.3 montre le pourcentage d'enseignants des écoles BRiCE qui ont déclaré que leur classe était composée d'élèves ayant des difficultés à comprendre la lettre d'intention. Plus de 80 % des enseignants ont signalé ce problème en classe lors de l'enquête de référence et de l'enquête intermédiaire. Ce chiffre a baissé à un peu plus de 60 % à la fin de l'étude, mais nous n'avons pas d'explication pour l'instant. Parmi les enseignants qui ont signalé ce type de difficultés, on leur a demandé le nombre d'élèves qui les rencontraient. En moyenne, ce nombre dépasse une dizaine d'élèves par classe. Ce chiffre est constant d'un cycle de collecte de données à l'autre.

Tableau 8.3 Défis linguistiques dans les écoles BRiCE

	Base de référence	Ligne médiane	Ligne d'arrivée
% d'enseignants dont les élèves ont des difficultés à comprendre la langue d'enseignement	86.02	81.16	62.78
Nombre moyen d'élèves par classe ayant des difficultés à comprendre la langue d'enseignement	11.79	13.41	10.64
Taille moyenne des classes	56.22	66.65	66.88

Source : Les auteurs eux-mêmes, sur la base des données.

Note : Enseignants interrogés lors des trois collectes de données. La "taille moyenne de la classe" est basée sur les données de l'enquête auprès des écoles.

Réactions des enseignants face à un environnement linguistique complexe

Les enseignants ont souvent du mal à enseigner dans ces circonstances difficiles, mais ils ont trouvé des mécanismes pour y faire face. En ce qui concerne les enfants qui ne comprennent pas la lettre d'intention, les enseignants ont déclaré qu'ils traduiraient le contenu dans la première langue de l'enfant (EL Int. 5, 9, 22), bien que cela ne soit pas toujours faisable en pratique - par exemple, parce que l'enseignant ne parle pas toutes ces langues (EL Int. 24). Les classes surchargées résultant de la politique de gratuité et l'évolution de la composition du corps étudiant sont susceptibles d'avoir exacerbé ces difficultés.

Les écoles, espaces de conflits linguistiques

Comme le note Calvet (1999 : 122), les écoles rendent visibles - et audibles - les relations de pouvoir sous-jacentes entre les différents groupes linguistiques. Les écoles sont des espaces où la maîtrise de la langue joue un rôle prédominant dans la différenciation sociale et l'accumulation de prestige grâce à la langue en tant que capital culturel. Une légère différence dans la maîtrise de la langue peut engendrer une discrimination sociale. De tels conflits peuvent éclater entre les élèves pendant les cours, après les cours, dans la cour de récréation et même en dehors de l'école. Les différences linguistiques sont faciles à détecter et des détails apparemment mineurs peuvent déclencher la discrimination. Les langues primaires diffèrent dans la mesure où elles permettent aux élèves de prononcer certains sons en français. Les élèves dont la langue maternelle est le kinyarwanda, par exemple, ont tendance à éprouver des difficultés à prononcer un "L" latéral, qui est souvent confondu avec un "R".

D'autres sont incapables de produire les sons nasaux caractéristiques du français.

Ces marqueurs clairs de l'origine linguistique peuvent servir de base à une discrimination immédiate fondée sur l'origine ethnoculturelle, dont nous avons vu qu'elle est particulièrement aiguë dans les contextes polarisés. Cette discrimination fondée sur la langue peut pousser les élèves à abandonner l'école ou les décourager de lever la main en classe. Un échec en français peut amener un élève à redoubler une année entière, ce que les élèves et les ménages veulent éviter, et qui peut conduire à des abandons scolaires. Les enfants non scolarisés sont des proies plus faciles pour les groupes armés, ce qui établit un lien direct entre les conflits sociolinguistiques dans les écoles et les conflits armés plus larges. Dans le même temps, il peut être utile de recadrer les questions relatives aux enfants qui abandonnent l'école pour des raisons liées à la langue : un élève qui décide d'abandonner une école où le français lui est imposé peut témoigner de son rejet de la langue dominante et demander symboliquement le rétablissement de sa langue maternelle en tant que lettre d'intention.

La langue peut également créer des tensions entre les élèves et les enseignants. Un élève qui corrige son professeur peut faire l'objet de sanctions, surtout si le professeur interprète mal une correction "technique" au niveau de l'orthographe ou de la prononciation comme une remise en cause de son autorité. Enfin, combinée à d'autres facteurs, la langue peut créer des tensions entre les enseignants et les chefs d'établissement. Plusieurs inspecteurs nous ont rapporté que certains des chefs d'établissement qu'ils supervisent ne parlent que la langue locale, alors que certains de leurs enseignants peuvent parler plus d'une langue. Dans ce cas, le chef d'établissement est souvent choisi en raison de son appartenance à un groupe ethnoculturel dominant dans la région. Ils peuvent ressentir un complexe d'infériorité par rapport aux enseignants qui parlent le kiswahili ou le français et les traiter de manière inéquitable. Là encore, de tels conflits peuvent se répercuter en dehors des écoles.

Si le français reste un marqueur de prestige, de nombreux parents du Sud-Kivu souhaitent un système éducatif multilingue : école primaire dans les langues locales et nationales, école secondaire dans les langues nationales et en français, et enseignement supérieur en français et en anglais (Matabishi Namashunju 2016) inversant ainsi la pyramide des langues présentée ci-dessus.

Figure 8.3 Inversion de la pyramide des langues



Source : Les auteurs eux-mêmes. Adapté de Matabishi (2018). Reproduit avec l'autorisation de l'auteur.

Implications pour l'intervention de la DPE

Le module BRiCE DPE de stimulation de l'alphabétisation a été adapté au programme national d'alphabétisation français. Les modules de fluidité et de vocabulaire sont également adaptés au français. Ils n'abordent pas l'apprentissage des langues nationales ni les défis auxquels les enseignants sont confrontés dans un environnement multilingue. Le stade avancé de la compétence DPE numéro 5 - "utiliser différentes stratégies dans leur classe et leur école pour améliorer la fluidité de la lecture des élèves" - n'inclut donc pas de stratégies concernant le multilinguisme. S'il est évident qu'une composante DPE ne peut pas aborder tous les aspects pertinents, notre discussion suggère qu'une contextualisation plus poussée en ce qui concerne le multilinguisme rendrait justice aux changements récents de la politique nationale en RDC et aux réalités vécues par les enseignants.

8.6 Classes surchargées

En RDC, la politique de *gratuité* a provoqué un afflux massif d'élèves alors que, dans le même temps, de nombreux enseignants des *nouvelles unités* quittaient la profession, créant des classes gravement surchargées, comme l'a montré la section 3.1.3. Cette situation a posé de graves problèmes aux enseignants. Comme le montre le tableau 8.4, le pourcentage d'enseignants ayant déclaré avoir trop d'élèves dans la classe pour un seul enseignant est passé de 31 % avant la politique (base de référence) à 65 % après la politique (mi-parcours). Parmi ceux qui ont déclaré qu'il y avait trop d'élèves dans une classe, le pourcentage de ceux qui ont déclaré que la situation était ingérable est passé de 50 à 67 % au cours de la même période. Le défi que cela représentait pour

les enseignants n'était pas uniquement lié au nombre d'élèves. L'afflux d'élèves a également entraîné des changements dans la composition du corps étudiant, comme indiqué dans la section 3 du présent rapport.

Tableau 8.4 Défis liés à la taille des classes

		Base de référence	Ligne médiane	Ligne d'arrivée
Trop d'étudiants	% d'enseignants ayant déclaré avoir trop d'élèves dans la classe pour un seul enseignant	31.1	65.7	56.6
	Pourcentage d'enseignants, parmi ceux qui ont déclaré avoir trop d'élèves pour un seul enseignant, qui ont trouvé cette situation ingérable	50.4	67.1	52.4
Années Différentes	% d'enseignants déclarant avoir des enfants de différentes classes dans la classe	39.5	48.0	42.9
	% d'enseignants ayant trouvé cette situation ingérable (enfants de différentes classes dans la classe)	46.5	57.0	50.6

Source : Auteur, sur la base des données.

Note : Les lignes relatives aux pourcentages d'enseignants ayant trouvé cette situation ingérable comportent un nombre inférieur d'observations car elles ne s'appliquent qu'aux enseignants ayant signalé les difficultés mentionnées dans la ligne précédente.

Le tableau 8.4 montre que le pourcentage d'enseignants déclarant avoir des enfants de différents niveaux dans leur classe est passé de 39 % à 48 % après la politique de *gratuité*, ce qui suggère des difficultés à adapter le contenu de l'apprentissage au niveau de compétence des enfants.

Il est toutefois intéressant de noter que la plupart des indicateurs diminuent ensuite à la fin de l'étude, avec moins d'enseignants déclarant avoir trop d'élèves pour un seul enseignant à la fin de l'étude qu'à mi-parcours, et moins d'enseignants déclarant avoir des enfants de différentes classes dans la même classe (et dans les deux cas, moins d'enseignants déclarant que ces situations étaient impossibles à gérer). Bien que nous n'ayons pas d'explication définitive pour la réduction apparente de ces défis à la fin de l'étude, plusieurs facteurs pourraient être en jeu. Tout d'abord, un effet mécanique potentiel, résultant du

fait que l'enquête de fin d'année a été réalisée à la fin de l'année scolaire (mai 2021), alors que l'enquête de mi-parcours a été réalisée au début de l'année (octobre 2020). Il est possible que des élèves aient abandonné l'école au cours de l'année scolaire 2020/21, rendant la situation plus gérable pour les enseignants, bien que nos données sur l'inscription des élèves ne suggèrent pas de changements majeurs dans le nombre d'élèves.⁶⁶ Par ailleurs, les écoles et les enseignants ont pu s'adapter à ces nouvelles circonstances et développer des stratégies pour faire face aux effectifs élevés des classes, avec le soutien du module DPE sur la gestion des effectifs élevés des classes. Les perceptions d'efficacité personnelle s'adaptent ; étant donné que les enseignants ont traité un grand nombre d'élèves tout au long de l'année, cela a pu leur donner un sentiment d'accomplissement, qui se reflète dans ces chiffres.

Dans les entretiens qualitatifs, les enseignants indiquent que les élèves ayant de mauvaises notes sont particulièrement affectés par les classes surchargées et l'enseignement multigrade (EL Int. 39). Save the Children a répondu à ce défi en proposant un module sur la gestion des grandes classes. Bien que les enseignants aient dit apprécier ce module, nombre d'entre eux ont déclaré qu'il n'était tout simplement pas possible de gérer 70 élèves ou plus. La principale stratégie d'adaptation des enseignants consiste à répartir les élèves dans des groupes plus petits pour les travaux de groupe (EL Int. 5, 27). En outre, certains enseignants considèrent qu'il est particulièrement difficile de maintenir une discipline positive dans des classes surchargées (EL Int. 22). Plusieurs enseignants soulignent l'importance de prêter attention aux élèves timides, même dans les classes surchargées (EL Int. 9, 16, 19, 39). Les moyens cités pour y parvenir sont les suivants : leur confier des tâches individuelles, comprendre les raisons de leur timidité, accroître leur confiance en eux, leur permettre d'apprécier leurs propres réussites, les faire se sentir en sécurité dans une atmosphère où ils peuvent faire des erreurs, les motiver et leur parler de leur potentiel. Il est important de noter que ces pratiques correspondent à celles encouragées par l'intervention de la DPE, notamment les approches de discipline positive.

8.7 Conclusions

Dans cette section, nous avons examiné certaines des compétences que les enseignants développent dans des contextes de crise pour faire face aux effets de ces crises dans l'environnement scolaire. Comme nous l'avons vu, ces compétences dépendent fortement du contexte. Ces compétences et connaissances ne doivent pas être réifiées. Comme nous l'avons vu, les

⁶⁶ Sur la base des données collectées dans le cadre de l'enquête sur les écoles, le nombre moyen d'élèves inscrits par école au début de l'année scolaire 2020/21 (collecte de données à mi-parcours) était de 939. Il était légèrement inférieur à la fin de l'année scolaire 2020/21 (collecte de données en fin d'année), avec 931 élèves. Ces chiffres ne tiennent toutefois pas compte de l'assiduité, qui est susceptible d'avoir fluctué de manière plus importante.

enseignants peuvent également adopter des positions et des comportements problématiques en classe. Néanmoins, il faut faire davantage pour intégrer ces connaissances dans les politiques et les programmes, tant au niveau national que dans les interventions éducatives. Ce n'est pas une tâche facile, pour les raisons que nous avons déjà soulignées dans la section 6.1 de ce rapport, notamment parce qu'il y a peu de canaux pour la mobilité ascendante des connaissances, et que les canaux qui existent ne sont pas nécessairement opérationnels, ou peuvent être restreints par des hiérarchies professionnelles enracinées.

Même en ce qui concerne les ONG et les interventions internationales dans le domaine de l'éducation, les programmes et les politiques sont encore largement conçus de manière descendante, malgré les efforts déployés pour inclure des composantes participatives. De plus, en raison de normes sociales et de hiérarchies professionnelles bien ancrées, les enseignants travaillant dans ces contextes peuvent ne pas considérer que leurs connaissances et leurs pratiques soient pertinentes ou méritent d'être partagées. Enfin, il n'est pas facile d'identifier ces connaissances. Comme indiqué précédemment, nous n'avons pas l'impression que notre approche méthodologique, basée essentiellement sur des entretiens structurés, nous ait permis d'explorer pleinement cette question. Pour les programmes futurs, cela implique directement de réfléchir à la manière de solliciter et d'intégrer ces connaissances dans la programmation.

9. Conclusion et implications

9.1 Discussion

Malgré des défis considérables au cours de la période du projet, la composante éducation du projet BRiCE, dirigée par Save the Children en partenariat avec des organisations nationales en RDC et au Niger, et la composante recherche, dirigée par IDS et ISP Bukavu, sont maintenant achevées. Le présent rapport a examiné les effets du projet BRiCE et la manière dont un large éventail de perturbations, allant de crises externes - telles que Covid-19 - à des contraintes organisationnelles, ont affecté le calendrier et la mise en œuvre des deux composantes.

Dans cette dernière partie, nous nous concentrons sur l'objectif ambitieux du projet : **renforcer la résilience en cas de crise grâce à l'éducation**. Nous nous appuyons sur les points clés soulevés tout au long de l'étude - et développés dans les rapports de base, de mi-parcours et de fin d'étude - pour faire un zoom avant et analyser BRiCE dans des contextes nationaux et mondiaux plus larges, en identifiant ses lacunes ainsi que ses points forts. Ce faisant, nous tirons les conséquences de notre programme de recherche pour la politique et la programmation de l'éducation en RDC, au Niger et au-delà.

9.1.1 Comprendre la violence à l'école

Les rapports de base, de mi-parcours et de fin de parcours ont fourni des preuves empiriques considérables des effets négatifs des conflits violents sur l'éducation. La violence est très répandue dans l'est de la RDC, en particulier dans le Sud-Kivu, et reflète une dynamique violente plus large dans la société. Alors que les interventions de BRiCE ont partiellement abordé certaines des manifestations de la violence dans l'environnement scolaire - comme la réduction des châtiments corporels dans les écoles - d'autres dimensions n'ont pas été touchées par le programme, comme les traumatismes à long terme et la discrimination ethnique. Nous soulignons quelques-unes des principales conclusions de notre recherche, qui sont susceptibles de s'appliquer à tout travail futur, y compris au-delà de la RDC et du Niger.

Tout d'abord, les **niveaux de violence doivent être bien compris**. En utilisant des méthodes de rappel, nous avons montré que 38 % des enseignants des écoles BRiCE d'Uvira et de Fizi en RDC, et 4 % des enseignants des écoles BRiCE de Zinder et de Diffa au Niger ont subi des attaques directes au cours de leur vie. Il s'agit de chiffres considérables, qui prouvent une fois de plus que les bases de données existantes sur la violence à l'encontre de l'éducation, telles que la GCPEA, sous-estiment très probablement l'ampleur et l'intensité réelles de la violence à l'encontre des enseignants et des élèves, et dans les écoles en

général (Bennouna *et al.* 2016). Par exemple, le rapport GCPEA *Education Under Attack 2022* (GCPEA 2022) signale quelques attaques bien signalées contre des écoles à Uvira, mais passe sous silence d'autres formes de violence contre les enseignants que nous avons trouvées répandues à Uvira et à Fizi.

Deuxièmement, il est essentiel d'identifier **comment les environnements généralement violents affectent les écoles et les enseignants**. Les conflits violents de la société pénètrent l'environnement scolaire. Comme nos rapports l'ont souligné à maintes reprises, la violence contre les écoles et les enseignants est souvent le résultat de l'enchevêtrement du secteur de l'éducation dans des dynamiques sociétales plus larges, elles-mêmes marquées par la violence. Cette situation affecte les écoles à deux niveaux :

1. Dans les sociétés marquées par la violence, les écoles, comme celles que nous avons étudiées au Niger et en RDC, deviennent des cibles privilégiées et ordinaires des acteurs violents, notamment pour l'extorsion et comme terrains de recrutement pour les acteurs armés, qui interviennent souvent directement dans la gouvernance et le fonctionnement interne des écoles dans le cadre d'économies politiques violentes plus larges.
2. Les niveaux élevés de violence dans la société s'accompagnent souvent d'une militarisation, c'est-à-dire d'une réorganisation de la société autour d'acteurs armés. Dans les écoles que nous avons étudiées, les élèves, les parents et les enseignants entretiennent des liens sociaux étroits avec les acteurs armés. Par conséquent, les désaccords et les tensions dans l'environnement scolaire - par exemple, au sujet des notes ou des personnalités qui ne s'entendent pas, et qui existent partout dans le monde et ne seraient normalement pas violents - peuvent déborder de l'école et dégénérer en violence.

La violence est également enracinée dans des dynamiques contextuelles plus particulières. En RDC, par exemple, notre étude a montré que les dynamiques de discrimination sont souvent associées aux dynamiques de violence. Il s'agit notamment de la discrimination fondée sur la perception de l'identité, qui a souvent une composante linguistique. Dans le rapport intermédiaire (section 5), nous avons examiné le rôle de l'ethnicité à Uvira et Fizi dans le Sud-Kivu, où la polarisation sociale selon des lignes ethniques a créé des défis significatifs pour les enseignants. Il s'agit notamment de la concentration ethnique dans les écoles de certaines zones de ces territoires, et de diverses formes de patronage et de discrimination selon des critères ethniques, qui créent toute une série de distorsions et de difficultés dans l'environnement scolaire.

Tous ces éléments ont motivé le développement d'un module d'enseignement sur les contextes affectés par les conflits, que nous visons à incorporer dans les programmes d'études des FAI à travers la RDC. Le module sera disponible gratuitement en ligne et est présenté dans l'Annexe A.1.

Troisièmement, notre étude invite à examiner attentivement la **manière dont le travail des enseignants est façonné par la violence et le type de défis auxquels ils sont confrontés dans des environnements violents**. Pour commencer, et dans le prolongement du point précédent, il est fondamental de reconnaître que, les enseignants étant des cibles directes de la violence, leur propre sécurité est une préoccupation urgente. Nous avons documenté de nombreuses stratégies de protection déployées par les enseignants, allant du refus de nomination dans des zones à haut risque au développement de relations avec des acteurs armés, voire à l'abandon total de la profession.

Ce qui est également essentiel pour les enseignants, c'est de disposer des outils nécessaires pour identifier et traiter la violence à l'école. C'est l'une des motivations du programme BRiCE. Les modules DPE visaient à doter les enseignants d'instruments pédagogiques leur permettant de faire face aux effets des conflits violents, notamment grâce au module d'éducation sensible aux conflits, ainsi qu'à la cartographie des conflits. Ces approches ont généralement été bien accueillies par les enseignants et le personnel scolaire, mais notre analyse montre que plusieurs questions importantes doivent encore être abordées. En particulier, l'impact des conflits violents sur le bien-être des enseignants et leur capacité à enseigner n'est pas directement abordé dans les modules, qui se concentrent principalement sur l'assistance aux élèves. Les enseignants doivent s'occuper d'élèves traumatisés et d'élèves qui ont des relations directes ou indirectes avec des acteurs armés, mais ils sont souvent eux-mêmes traumatisés. Notre étude a révélé des niveaux étonnamment élevés de problèmes liés au TSPT ; par exemple, plus de 60 % des enseignants en RDC ont déclaré que leur travail était perturbé par des souvenirs de violence.

Bien entendu, une véritable recherche psychologique, voire psychiatrique, est nécessaire dans ce domaine, mais les résultats sont clairs. Les enseignants de notre étude nous ont dit que les traumatismes résultent d'une exposition directe mais aussi indirecte à la violence, et les formes individuelles et collectives de traumatisme au sein de la profession enseignante sont très répandues. La charge mentale résultant de tels contextes ne peut être sous-estimée et a des effets substantiels sur le bien-être des enseignants et leur capacité à enseigner. Bien que l'étude se soit concentrée sur les enseignants, il est également important de garder à l'esprit que d'autres acteurs de l'éducation - des inspecteurs aux directeurs d'école en passant par le personnel scolaire - ainsi que le personnel et les partenaires du projet, y compris ceux du projet BRiCE, sont également confrontés à de telles difficultés dans leur travail.

En conclusion, notre travail souligne l'importance d'une analyse de la violence qui soit multiforme et qui considère les écoles et les enseignants comme étroitement liés à leur environnement. Le risque est que les approches axées uniquement sur l'école ne tiennent pas compte de l'ampleur mais aussi de la nature de la violence, et ne parviennent donc pas à améliorer la situation.

Compte tenu de la diversité des configurations des conflits violents et de l'importance des formes de soutien adaptées à la culture, une réflexion approfondie sur la contextualisation des outils s'impose, point sur lequel nous reviendrons plus loin.

9.1.2 Les enseignants sont des membres de la société

Nos rapports de base et de mi-parcours, et dans une moindre mesure le présent rapport, ont cherché à mettre en lumière les contextes dans lesquels les enseignants travaillent. Ces contextes sont marqués par la violence, comme nous le rappelons dans la section précédente, mais il est essentiel de ne pas s'arrêter là. En effet, au quotidien, les principales préoccupations des enseignants peuvent être davantage liées au fait de naviguer dans des environnements sociaux complexes et d'essayer de joindre les deux bouts dans des contextes de pauvreté. Notre recherche a mis en lumière les conditions de travail précaires des enseignants, dont la nature et les ramifications sont essentielles à saisir pour la réussite de toute politique ou intervention.

Nous avons exploré plusieurs facettes de la position sociale des enseignants dans les sociétés affectées par les conflits en RDC et au Niger. Quelques points saillants méritent d'être soulignés. Nous avons montré que la profession d'enseignant est devenue un espace d'émancipation socio-économique et professionnelle pour les femmes, en particulier au Niger, une société caractérisée par des normes de genre bien ancrées. L'émancipation professionnelle est toutefois limitée par des hiérarchies professionnelles sexuées dans le secteur de l'éducation, et les enseignantes font état de niveaux de qualité d'enseignement inférieurs dans les deux pays. Les enseignantes sont encore confrontées à de sérieux défis lorsqu'elles doivent s'adapter aux normes sexospécifiques persistantes dans l'environnement scolaire.

Nous avons également montré que la situation socio-économique des enseignants évolue dans les deux pays. Au Niger, le nombre d'enseignants contractuels a fortement augmenté. Si cette évolution a permis de pallier en partie l'augmentation du nombre d'élèves et de la demande d'enseignants qui en découle, elle est également problématique à plusieurs égards : le nombre croissant d'enseignants contractuels a affecté le niveau moyen de formation et de compétences des enseignants du primaire, et le statut d'emploi précaire des enseignants contractuels étouffe leurs perspectives d'évolution de carrière.

En RDC, nous avons analysé l'aggravation des inégalités de statut d'emploi induite par la politique de *Gratuité*. Conformément aux objectifs de cette politique, les contributions parentales aux salaires des enseignants ont fortement diminué, même si nous avons montré qu'elles n'ont pas totalement disparu. Cette politique a placé les enseignants qui ne sont pas encore enregistrés auprès du ministère de l'éducation mais qui sont souvent essentiels au fonctionnement des écoles dans une situation financière intenable. Ils

dépendent de ces contributions pour leurs revenus et, dans la plupart des cas, l'État n'a pas régularisé leur situation. Nous avons documenté un exode de ces enseignants de la profession en raison de cette situation. Il est également important de garder à l'esprit que l'enregistrement des enseignants reste une affaire fortement politisée, en particulier en RDC.

Le positionnement socio-économique des enseignants est important pour comprendre une dimension clé du travail des enseignants : la rotation et l'absentéisme. Au Niger et en RDC, nous avons documenté une forte rotation des enseignants qui s'explique par l'insécurité - qui provoque des déplacements de population et déclenche des stratégies de protection des enseignants - mais aussi par la précarité de l'emploi dans lequel se trouvent de nombreux enseignants. Au Niger, nous avons constaté que l'absentéisme et les abandons définitifs pouvaient également être causés par des grossesses et d'autres problèmes liés au genre, les femmes constituant la majorité du personnel enseignant. Le roulement et l'absentéisme sont des défis importants pour les programmes de formation des enseignants et toute forme d'intervention éducative.

La relative précarité socio-économique qui façonne l'expérience quotidienne de nombreux enseignants est également essentielle pour comprendre comment ils font face aux chocs extérieurs. Les fermetures d'écoles liées au Covid-19 ont eu des conséquences dramatiques, en particulier en RDC où elles ont duré plus de deux fois plus longtemps qu'au Niger. Pendant ces fermetures, une forte proportion d'enseignants sous contrat précaire en RDC ont déclaré ne pas avoir reçu leur salaire. Cela a eu de graves conséquences sur la qualité de l'enseignement, le bien-être et la santé mentale des enseignants, ainsi que sur leur motivation.

9.1.3 Interventions axées sur l'enseignant dans le contexte

Le programme d'éducation et le projet de recherche BRiCE se sont concentrés sur les enseignants, leur bien-être et leur capacité à enseigner efficacement dans des conditions de travail difficiles. Bien que le personnel du projet BRiCE soit généralement très conscient des facteurs dont nous avons parlé - statut contractuel, salaire, positionnement social dans des sociétés polarisées, genre et identité ethnoculturelle perçue, entre autres - et de la manière dont ils influencent la capacité des enseignants à travailler efficacement, les interventions et leurs théories du changement sous-jacentes n'ont pas toujours pris ces facteurs en compte, comme nous l'avons vu dans la section 6 de ce rapport concernant les interventions DPE et ILET et leur mise en œuvre en RDC et au Niger. Notre recherche a mis l'accent sur quelques éléments importants.

Un aspect important concerne les salaires et les compensations financières, une question que nous avons abordée tout au long de ces rapports. Comme

nous l'avons expliqué ci-dessus, les enseignants au Niger et en RDC sont sous-payés, ce qui affecte leur bien-être et leur motivation. Le projet BRiCE n'a pas directement cherché à aborder cette question complexe, dont les solutions sont plus susceptibles d'être trouvées par le biais d'une politique au niveau national. Cependant, les salaires relativement bas des enseignants contractuels dans des contextes où le coût de la vie est élevé, et les perspectives limitées d'avancement de carrière dans le cas du Niger, ont sensiblement réduit la motivation des enseignants contractuels à investir du temps et de l'énergie dans la formation professionnelle continue, réduisant ainsi les effets potentiels de ces interventions.

Un autre aspect concerne le temps que les enseignants peuvent raisonnablement consacrer aux activités autodirigées. L'intervention DPE de BRiCE repose sur un modèle 20-30-50, selon lequel 50 % de la formation se fait par le biais d'activités autodirigées. Il est important de souligner ici que le programme BRiCE a cherché à intégrer ces activités autodirigées dans la pratique normale des enseignants, réduisant ainsi la charge de travail supplémentaire. Néanmoins, dans un contexte où les enseignants ont déjà des charges de travail excessives et peuvent jongler avec plusieurs activités génératrices de revenus, ou doivent parcourir quotidiennement de longues distances pour des raisons de sécurité, ce format présente des limites importantes s'il implique un travail supplémentaire.

Ceci a déjà été noté dans d'autres études (Wolf *et al.* 2015), et a été constamment mentionné par les participants à la formation au Niger et en RDC, dans les données quantitatives et qualitatives, ainsi que dans le retour d'information de Save the Children. Dans les deux pays, c'est d'autant plus vrai pour les enseignants sous contrat temporaire, dont nous avons vu qu'ils gagnaient moins que les enseignants sous contrat permanent. Non seulement les activités autodirigées ne semblent pas appropriées dans de tels contextes, mais cela doit être considéré en parallèle avec les commentaires très positifs exprimés par les enseignants concernant les formations en personne. En effet, ce que les enseignants semblent avoir vraiment apprécié, c'est un "temps libre" par rapport à leurs tâches habituelles, dans un cadre et une configuration où ils se sont sentis valorisés pour leur travail et encouragés, ce qui a eu des effets positifs sur leur bien-être.

L'absentéisme et l'attrition sont également des défis importants pour l'intervention - il ne fait aucun doute que l'efficacité du DPE est considérablement réduite lorsque les enseignants n'assistent qu'à une partie de la formation ou quittent leur école peu de temps après la formation. La rotation est une caractéristique clé des contextes de crise et une réalité tant au Niger qu'en RDC. Bien qu'il ne soit pas facile de trouver des solutions à long terme, la réflexion sur le DPE pourrait se concentrer sur le développement d'approches flexibles permettant de prendre en compte les absences prolongées, liées à des grossesses ou à des enseignants qui changent de région, par exemple.

L'absentéisme et la rotation ont également constitué des défis majeurs pour la composante recherche du projet BRiCE, et pour la recherche dans les contextes fragiles et touchés par les conflits en général. Comme indiqué dans le présent rapport, le taux élevé d'attrition dans les cohortes d'enseignants - ainsi que dans les cohortes d'étudiants - réduit notre capacité à mesurer les principaux changements au fil du temps et, par conséquent, les niveaux de certitude de nos analyses. Les méthodologies d'évaluation d'impact, et les méthodologies de recherche plus généralement, sont souvent basées sur des hypothèses qui ne sont pas compatibles avec un taux d'attrition élevé. Il s'agit d'un problème majeur, car cela signifie que les contextes de crise ne peuvent pas être étudiés avec le même niveau de précision que d'autres contextes, ce qui peut renforcer le fait qu'ils sont sous-étudiés. L'élaboration de méthodologies prenant en compte les réalités de ces contextes est donc une priorité pour la recherche sur l'éducation dans les contextes de crise.

9.1.4 Travailler avec (et dans) le contexte : s'appuyer sur les systèmes existants

Le programme d'éducation BRiCE et le projet de recherche BRiCE ont tous deux cherché à tenir compte du contexte et des systèmes existants dans leurs approches. Dans les deux cas, cependant, il y a encore une marge d'amélioration considérable.

En ce qui concerne le programme d'éducation, les interventions de la DPE et de l'ILET ont cherché à contextualiser leurs approches et à s'appuyer sur les connaissances existantes. L'approche DPE a cherché à "s'adapter aux contextes et aux besoins individuels" (section 6.1 de ce rapport) ; et l'ILET a une approche participative dans laquelle les acteurs scolaires sont impliqués dans la prise de décision (section 6.2). Pourtant, dans les deux cas, l'analyse effectuée pour ce projet de recherche et les commentaires du personnel et des partenaires de BRiCE montrent que l'on aurait pu faire plus pour s'engager dans les systèmes existants et s'en inspirer.

En RDC, un engagement plus étroit avec les autorités éducatives nationales et les concepteurs de programmes (qui sont définis au niveau national) peut avoir contribué à renforcer la diffusion et l'institutionnalisation des approches DPE et ILET - directement par le biais de la politique éducative, mais aussi indirectement par l'influence que le niveau national exerce sur les autorités provinciales et sous-provinciales. S'engager avec les systèmes et les autorités existants, en particulier au niveau national, prend du temps et peut en fait ralentir plutôt qu'accélérer un projet, mais c'est aussi un canal essentiel pour garantir l'impact à long terme des interventions. Au Niger, la principale occasion manquée en termes de construction et de collaboration avec les systèmes existants est l'absence d'inclusion des FAI dans les efforts de renforcement de

l'intervention DPE, bien qu'ils soient des institutions clés pour la formation des enseignants.

De même, la composante recherche du projet BRiCE a cherché à intégrer le contexte socio-économique dans son approche. C'est ce qui a motivé l'adoption d'une approche (partiellement) inductive pour l'analyse du bien-être des enseignants. Cela a permis de s'assurer que l'analyse reflétait les expériences et les préoccupations des enseignants, et d'étayer la question 4, axée sur les formes existantes de connaissances et de compétences développées par les enseignants dans ces contextes. Elle se reflète également dans les efforts déployés pour adapter les instruments de recherche - tant qualitatifs que quantitatifs - aux spécificités contextuelles et culturelles des régions étudiées. L'apport des chercheurs de l'ISP Bukavu a été inestimable à cet égard, et l'absence d'un homologue au Niger s'est fait cruellement sentir.

Néanmoins, il y a également eu des obstacles à la contextualisation et à l'intégration des formes de connaissances existantes. Comme nous l'avons expliqué dans un blog (Wandji *et al.* 2022), il existe de profondes inégalités entre les chercheurs et les institutions de recherche dans ce que l'on appelle les collaborations mondiales, et "résoudre" ces problèmes nécessite beaucoup de temps et de ressources, y compris des consultations répétées et probablement en personne à tous les stades du projet. Il faut également interroger de manière critique le langage et les lentilles conceptuelles utilisés. Le choix d'un essai contrôlé randomisé pour l'évaluation, une méthodologie extrêmement gourmande en temps et en main-d'œuvre, a signifié que moins de ressources ont pu être consacrées à l'intégration de méthodologies et de formes de connaissances alternatives que nous l'aurions souhaité.

9.1.5 Travailler avec (dans) le contexte : prendre le temps et poser les bonnes questions

Pour les volets éducation et recherche, le temps a été un défi majeur. Alors que le projet BRiCE disposait d'un calendrier relativement plus long que de nombreuses interventions éducatives et humanitaires, les retards importants causés par les fermetures d'écoles de Covid-19 et l'impact de la politique de *gratuité* ont signifié que les délais étaient toujours serrés. En fin de compte, et compte tenu du processus de mise en œuvre mouvementé des interventions DPE et ILET, il n'est pas improbable que certains effets mettent du temps à devenir visibles - et peut-être plus longtemps que le temps dont nous disposons pour les détecter. Nos effets de traitement différés ont cherché à saisir une partie de la dynamique à plus long terme, mais ils ne sont pas parfaits d'un point de vue méthodologique et le "délai" qu'ils couvrent est inférieur à un an. Les changements de comportement tels que ceux attendus de la DPE peuvent prendre beaucoup de temps, car le fait de savoir comment - et

pourquoi - quelque chose pourrait être fait différemment ne signifie pas que des mesures sont prises immédiatement.

À un autre niveau, et comme nous l'avons soutenu dans notre récent billet sur les partenariats internationaux (*ibid.*), le temps est également une condition essentielle pour garantir un engagement et un dialogue réels qui rassemblent différentes traditions et perspectives linguistiques, épistémiques et éducatives. L'essentiel est de veiller à ce que toutes les parties prenantes s'approprient véritablement un projet et une approche.

Plus fondamentalement encore, le type de collaboration que permet l'augmentation du temps est aussi ce qui permet le progrès épistémologique. Des notions telles que la qualité de l'enseignement, qui sont déployées dans les interventions éducatives et servent de principes directeurs pour le suivi et l'évaluation ainsi que pour la recherche, reflètent encore des conceptions occidentales de l'éducation. Malgré les efforts déployés pour intégrer des approches participatives dans les interventions éducatives, la plupart d'entre elles continuent d'être fondées sur des conceptions de l'éducation qui sont culturellement et socialement situées (Sriprakash, Tikly et Walker 2020).

Tant du point de vue des programmes que de celui de la recherche, le risque est ici une forme d'incapacité à intégrer des acteurs et des institutions clés dans les interventions éducatives. Il existe également un risque de passer à côté de réalités et de défis clés auxquels les écoles sont confrontées. Dans la section 8, nous avons montré que le projet BRiCE n'a pas vraiment pris en compte le multilinguisme, qui est une réalité tant au Niger qu'en RDC, bien qu'il soit à la fois un défi et une source de richesse éducative dans les deux contextes.

Le risque est d'utiliser des outils de diagnostic et de programmation qui en disent long sur ce que ces contextes **ne sont pas** - par exemple, en constatant systématiquement que les enseignants obtiennent de faibles scores sur des mesures qui ne sont pas adaptées au contexte - tout en ne comprenant pas grand-chose à ce qu'ils **sont**, ni à la résilience et à l'originalité des approches qui existent dans ces contextes. Ce que nous entendons par **qualité** est très spécifique au contexte et à la culture (Jang, Cho et Wiens 2019). Les projets - mais aussi les appels de fonds - doivent permettre un engagement significatif avec des compréhensions non dominantes et non standard de la qualité. Cela s'applique également à la résilience aux crises et à la prise en charge des traumatismes.

9.2 Recommandations

9.2.1 Pour les gouvernements, les ONG et les acteurs de l'éducation dans les contextes de crise

- 1. Le soutien psychologique pour les enseignants et le personnel scolaire est une priorité dans les contextes touchés par les conflits.** Les effets psychologiques des conflits violents font l'objet d'une attention croissante, mais davantage de ressources devraient être investies dans le PSS des enseignants et du personnel scolaire, ainsi que des travailleurs de première ligne - y compris les travailleurs des ONG et des projets d'éducation - qui sont tous affectés par les conflits violents. Dans les contextes de conflit, les enseignants supportent le poids psychologique de l'exposition à la violence et la violence imprègne l'environnement scolaire. Les approches qui tendent à se concentrer sur le bien-être ne peuvent pas traiter les traumatismes graves. Le soutien psychologique aux enseignants traumatisés devrait être une priorité politique (par exemple, au Rwanda, la politique nationale de santé mentale lancée par le ministère de la santé en 2011). Les programmes doivent prendre en compte les traumatismes dans leur conception et développer et fournir les premiers soins d'aide mentale ainsi que des conseils aux enseignants et aux acteurs de l'éducation (si possible, à grande échelle). Parmi les exemples pratiques, citons la mise en place d'une ligne d'assistance téléphonique ou d'un service de SMS pour que les enseignants puissent parler à des conseillers, des psychologues et des agents de santé mentale qualifiés, ou la mise en place de soins de première urgence sur place.
- 2. Investir davantage dans les systèmes existants et dans la compréhension du contexte.** Les écoles ne sont pas détachées et isolées des dynamiques environnantes, qui comprennent la violence mais aussi des mécanismes ad hoc pour y faire face (et parfois prospérer). Le projet BRiCE a montré que les partenariats peuvent renforcer les projets d'éducation et de recherche et apporter une connaissance approfondie des contextes et des systèmes existants, mais il y a encore beaucoup à faire. Les projets devraient investir beaucoup de temps et de ressources pour comprendre les systèmes existants et les intégrer dans leurs approches. Il s'agit là d'une priorité qui peut entraîner la réduction d'autres objectifs. La tendance récente à financer des projets à court terme avec des objectifs irréalistes est préjudiciable à l'objectif crucial de contextualisation et d'engagement significatif avec les systèmes et institutions existants. Les bailleurs de fonds ont la possibilité de changer cette tendance et de rétablir des structures de financement qui permettent un engagement à long terme.

- 3. Développer des approches basées sur les réalités auxquelles les enseignants sont confrontés.** Trop souvent, l'adaptation des projets à la situation des enseignants est insuffisante, ce qui se traduit par des incitations mal adaptées. L'expérience, les réalités et les défis des enseignants devraient être le point de départ de la conception des interventions éducatives et de la formation professionnelle continue. Les questions telles que la rotation, l'abandon et l'absentéisme, qui sont des réalités souvent causées par les crises, devraient être abordées directement dans la programmation et ne pas être ignorées, notamment en développant des approches flexibles. Les programmes et les politiques devraient encourager la représentation des enseignants et des étudiants dans la conception des programmes afin de s'assurer que les réalités sont pleinement prises en compte. Une autre idée serait de promouvoir un programme expérimental plus ouvert pour les PIS. Cela donnerait aux communautés scolaires une plus grande marge de manœuvre pour dépenser les subventions en fonction de leurs priorités. Pour les interventions éducatives axées sur le bien-être des enseignants, certaines communautés pourraient également considérer que le meilleur rapport qualité-prix dans l'allocation des fonds du projet est d'augmenter les salaires des enseignants. Les enseignants devraient alors signer un contrat pour institutionnaliser leur engagement à consacrer plus de temps aux questions liées à l'école le matin et l'après-midi. Cette composante du programme pourrait s'inspirer des principes du financement basé sur la performance, tels que l'idée d'autonomie de gestion (Falisse *et al.* 2012 ; Renmans *et al.* 2016).
- 4. Inciter les filles à rester à l'école, en particulier vers la fin de l'enseignement primaire, et les enseignantes à rester à l'école.** L'élimination des obstacles financiers, comme l'a fait la politique de *gratuité*, n'est pas suffisante. Les politiques et les programmes doivent faire davantage pour lutter contre les préjugés sexistes dans la profession d'enseignant et l'environnement d'apprentissage scolaire, en particulier au Niger. La profession d'enseignant peut être un moyen d'émancipation du genre, comme le montre le cas du Niger. Cependant, comme l'ont montré les études de base et à mi-parcours, les préjugés sexistes qui affectent la perception qu'ont les enseignants et les parents des enseignantes et qui nuisent à la qualité de l'enseignement entravent le plein potentiel d'une telle émancipation. En outre, la perception des normes et des rôles liés au genre limite l'impact des programmes sur l'apprentissage et le bien-être des filles, en particulier au Niger. Les politiques de discrimination positive aideraient les enseignantes à obtenir un emploi stable et durable et à occuper des postes à responsabilité dans les écoles et l'administration de l'éducation. Elles encourageraient également les interactions positives entre les parents, les communautés et les enseignantes.

9.2.2 Pour le gouvernement et ses partenaires

1. **Stabiliser le personnel enseignant.** Le statut professionnel est une source majeure d'inégalité et devrait être un point d'entrée pour le bien-être des enseignants. Les conditions d'emploi - qu'un enseignant bénéficie d'un contrat permanent, sûr et pleinement reconnu ou d'un type de contrat plus précaire (par exemple, directement négocié avec une école ou à durée déterminée) - accentuent les inégalités dans la profession enseignante au Niger et en RDC. Les politiques devraient continuer à s'attaquer aux inégalités par le biais de réformes du secteur public afin d'améliorer le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement. Les questions relatives au statut de l'emploi devraient être abordées dans le cadre de la réforme du secteur public (paie) et relèvent avant tout de la compétence des gouvernements du Niger et de la RDC, fréquemment soutenus par des organisations internationales.
2. **Intégrer des outils pédagogiques pour traiter les conflits violents à l'école.** Cela devrait faire partie de la formation des enseignants et du programme d'études général, et permettrait d'établir et de maintenir des relations saines entre les enseignants et les élèves.

9.2.3 Pour Save the Children

1. **Élargir la conception et la mesure de la qualité de l'enseignement.** Développer des indicateurs de la qualité de l'enseignement qui vont au-delà de l'évaluation des modules de renforcement des capacités et qui reflètent explicitement les valeurs et les objectifs (nécessairement subjectifs) assignés à l'éducation par la société - et en particulier par les étudiants et les parents.
2. **Examiner le rôle que jouent les incitations financières** dans la mise en œuvre et la durabilité des programmes (voir également les recommandations politiques du rapport intermédiaire).
3. **Lors de la conception des évaluations futures :**
 - 3.1 Veiller à ce que les séries d'enquêtes soient alignées sur les interventions.
 - 3.2 Tester et affiner la théorie potentielle du changement avec les principales parties prenantes avant la mise en œuvre (mieux encore, la co-crée).
 - 3.3 Définir quelques indicateurs clés limités, les autres étant des indicateurs intermédiaires.

Annexe

A.1 Module d'enseignement sur l'éducation dans les contextes conflictuels

Avec le soutien du projet BRiCE, l'ISP Bukavu et l'IDS ont développé un module sur la formation des enseignants sensible aux conflits. Le développement du module d'enseignement a été mené par l'équipe de chercheurs suivante : Professeur Samuel Matabishi (ISP Bukavu) ; Professeur Murhega Mashanda (ISP Bukavu) ; Professeur Bosco Muchukiwa (*Institut Supérieur de Développement Rural de Bukavu*) ; Professeur Justin Sheria Nfundiko (*Université Catholique de Bukavu*) ; Pamela Hajal (IDS) ; Cyril Brandt (IDS) et Gauthier Marchais (IDS).

Le principal résultat est un module pour les enseignants du secondaire qui servira de formation initiale adaptée aux contextes affectés par les conflits en RDC. S'inspirant du kit de formation INEE Teachers in Crisis Contexts et du matériel du Cluster Éducation de la RDC, le module englobe le bien-être des enseignants, l'éducation à la paix, la protection de l'enfance, le bien-être des enfants et l'inclusion. En outre, le module fait référence à l'architecture de l'éducation à l'environnement, à l'économie politique des conflits, à l'impact des conflits armés sur l'éducation, à l'éducation sensible aux conflits et à la résilience des enseignants *face aux* multiples intrications des écoles avec les dynamiques de conflit.⁶⁷ Cette section présente brièvement le contexte des FAI dans le pays et introduit la logique de conception de ce module.

Les premières universités publiques de la RDC ont été créées en 1963. Dans les années 1970, toutes les écoles primaires et secondaires ainsi que les établissements d'enseignement supérieur ont été nationalisés. À la fin des années 1980, les EES privés ont été officiellement autorisés. Au fil des ans, la distinction entre université et ISP est devenue de plus en plus floue, en particulier dans le secteur privé. Aujourd'hui, le pays compte environ 500 000 étudiants dans l'enseignement supérieur, dont les deux tiers étudient dans 387 EES publics et un tiers dans 456 EES privés. Kinshasa, qui représente environ 9 % de la population, accueille environ 35 % des étudiants inscrits. L'enseignement dans les EES est attractif, avec des salaires environ 10 à 15 fois supérieurs à ceux des enseignants du primaire, largement financés par les étudiants. Permettre l'accès aux EES est un défi majeur pour les politiciens et les dirigeants. Les élections et la décentralisation administrative ont favorisé la prolifération des EES (Poncelet et Kapagama 2020). En conséquence, la valeur des diplômes a diminué. Récemment, " les titres académiques de certains

67 Novelli 2013 ; Novelli, Lopes Cardozo et Smith 2017 ; Shah 2019.

professeurs et maîtres de conférences congolais ont été invalidés (Muhindo Balume et Batumike 2018). L'enseignement supérieur est un terrain d'action difficile.

Les ISP sont des instituts de formation initiale des enseignants qui ont été créés peu après l'indépendance pour répondre à la pénurie aiguë d'enseignants due au départ du personnel éducatif européen. L'ISP de Bukavu a été créé en 1961 et a un éventail de départements au-delà de la pédagogie. Au fil des ans, plusieurs autres ISP ont été créés au Nord et au Sud-Kivu. Alors que les futurs enseignants du primaire n'ont besoin que de terminer l'école secondaire, les futurs enseignants du secondaire doivent obtenir un diplôme d'un institut de formation des enseignants de l'enseignement supérieur. En réalité, surtout dans les zones rurales, de nombreux enseignants du secondaire n'ont pas les qualifications requises. Néanmoins, les ISP continuent à former une élite pédagogique pour les écoles secondaires, qui enseigne ensuite dans les zones urbaines et rurales. Il est bien connu que le discours international sur le développement a fortement privilégié le soutien à l'enseignement primaire par rapport à l'enseignement secondaire et supérieur. De plus, en ce qui concerne le sujet de ce rapport, il est remarquable que le programme d'études de l'enseignement supérieur n'ait pas été adapté aux circonstances changeantes de la situation politique dans les Kivus (voir Younes 2020 : 173 pour une évaluation similaire en Syrie).

Après trois décennies de conflit armé, les enseignants ne sont toujours pas préparés à la réalité qu'ils rencontrent en classe. Fortement axée sur l'acquisition de connaissances, l'éducation sensible aux conflits n'a pas fait son chemin dans les programmes d'enseignement supérieur. Dans le même temps, les enseignants travaillent avec des élèves traumatisés, dans des contextes de tensions aiguës entre groupes ethnoculturels, et font face à une variété de défis liés aux multiples facettes des liens entre les écoles et les groupes armés. Les enseignants doivent comprendre et appliquer les principes de base de l'éducation sensible aux conflits, devenir résilients face aux conflits armés et faire preuve d'esprit critique quant à leur rôle dans ces environnements difficiles.

La recherche démontre que les EES peuvent jouer un rôle important dans la réponse à la dynamique des conflits violents (Millican 2018). L'éducation sensible aux conflits a le potentiel de devenir une composante transversale de la formation des enseignants et ainsi " d'avoir un impact, à grande échelle, sur la transformation en une population plus pacifique, plus respectueuse et plus civique (INEE 2013). En commençant par la question de savoir qui est formé, la formation initiale des enseignants devrait être accessible sans discrimination à l'égard de quelque groupe que ce soit, en particulier les réfugiés et les personnes déplacées.

En ce qui concerne le contenu et les approches, la formation des enseignants sensibles aux conflits comprend " une gamme de compétences qui recoupent le développement de la confiance pédagogique d'un enseignant (méthodologies participatives, enseignement multi-niveaux), la connaissance du sujet (droits de l'homme, dynamique et transformation des conflits, mémoire historique) et les compétences sociales (questions d'identité, réconciliation, alternatives non violentes) " (Horner *et al.* 2015 ; INEE 2013). En même temps, comme pour toutes les facettes des systèmes éducatifs, les universités jouent des rôles ambivalents dans les conflits violents, car elles peuvent servir de plateformes de mobilisation violente ou de centres où se développent les idéologies d'exclusion qui sous-tendent les conflits violents. Néanmoins, elles peuvent également constituer des zones de paix relative et des espaces clés de médiation et de discussion, et comptent parmi les institutions "nationales" les plus durables et les plus résistantes en cas de conflit violent (Millican *et al.* 2018 ; 2021).

Nos résultats empiriques justifient l'approche consistant à se concentrer sur les instituts de formation des enseignants et les universités. Les formations dispensées par les ONG se sont concentrées sur la PSS et l'éducation sensible aux conflits. Cependant, notre recherche souligne l'importance de doter les enseignants des connaissances nécessaires pour faire face aux multiples enchevêtrements du secteur de l'éducation avec la dynamique du conflit violent en cours. Les entretiens avec les professeurs et autres membres du personnel enseignant de l'ISP Bukavu ont révélé une préoccupation pour l'analyse et la résolution des conflits, en particulier l'impact des conflits armés sur l'éducation et vice versa. Un tel désir d'analyse des conflits a également été constaté dans d'autres contextes (Horner *et al.* 2015). Les enseignants ont exprimé des souhaits similaires :

Grâce à ce thème, nous pouvons encourager les élèves à prendre en compte et à respecter les différentes identités de chacun afin d'éviter les tensions liées aux identités. Oui, comme nous sommes dans un environnement en constante évolution, il est utile d'aborder ce sujet afin de se préparer à d'éventuels changements dans le contexte et à l'impact possible de ces conflits sur l'éducation. En outre, grâce à ce thème, les élèves prendront conscience des principaux moteurs de conflit, de ce qui divise et relie dans la société, et de la dynamique des conflits. Par conséquent, cette analyse des conflits armés devrait être régulièrement mise à jour et partagée avec le personnel et les étudiants. (EL 47).

Les principaux objectifs du module EiE sont les suivants:

1. Donner aux enseignants une compréhension critique et réfléchie de la manière dont les conflits affectent l'éducation en " s'appuyant sur leurs propres expériences (Horner *et al.* 2015). L'enseignement réflexif permet aux enseignants d'interroger de manière critique les formes de connaissances qu'ils convoquent et transmettent (Ashwin *et al.* 2015 : 157)et de faire confiance à leur propre connaissance d'une question ou d'une situation particulière, tout en y réfléchissant de manière critique. Cela est particulièrement important pour les enseignants qui font face à des crises extrêmement complexes et spécifiques à un contexte, car ce sont eux qui disposent des connaissances les plus avancées sur les situations qu'ils traitent.
2. Préparer les enseignants aux défis liés aux conflits auxquels ils pourraient être confrontés dans les écoles.
3. Doter les enseignants de compétences liées à la résolution des conflits et à la consolidation de la paix dans la salle de classe.
4. Diffuser les idées et les meilleures pratiques issues des études et des rapports existants, tels que ceux publiés par la GCPEA.
5. Améliorer la compréhension de l'architecture EiE par les enseignants.
6. Nous nous attendons à ce que les enseignants ayant des connaissances renforcées dans ces domaines soient en mesure de créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et plus sensible aux conflits. En outre, la connaissance de l'enchevêtrement des dynamiques violentes avec le secteur de l'éducation permettra aux enseignants de développer un plus grand sens du professionnalisme, car ces connaissances leur permettront d'adapter leur contenu et leurs pratiques d'enseignement afin de réduire les dommages potentiels pour les étudiants et le personnel de l'école. Le module dispose d'un mécanisme de retour d'information intégré, permettant à ceux qui dispensent la formation (principalement le personnel enseignant de l'ISP) d'intégrer les suggestions des enseignants. L'ISP Bukavu fournira un rapport sur le module après sa première année de mise en œuvre, afin d'identifier et de partager les domaines à améliorer. Le module comprendra six unités, d'une durée de 2 à 4 heures chacune.

Limites

Une des limites de ce module est que les ISP congolais ne forment que des enseignants du secondaire. Les enseignants du primaire ne pourraient donc pas bénéficier du projet. En fonction du succès du module, une activité de suivi avec les écoles primaires pourrait être envisagée. Pour l'instant, le programme ne dispose pas d'une évaluation fondée sur des données probantes. Pour développer les outils d'évaluation, nous nous appuierons sur le cadre de

compétences en matière d'éducation à l'environnement de l'INEE (INEE 2020) et de celui développé pour le projet BRiCE, ainsi que des méthodes et pratiques propres à l'ISP Bukavu pour l'évaluation des modules d'enseignement.

Un développement professionnel continu serait souhaitable, mais nous pensons qu'il est trop tôt, et extrêmement ambitieux, de planifier de tels mécanismes de suivi dans le contexte difficile de la RDC, où il n'existe pratiquement aucune formation continue structurée. Les enseignants ont contribué indirectement au module par le biais de la recherche BRiCE, où leurs voix ont été entendues et où nous avons appris des expériences des formateurs d'enseignants à l'ISP Bukavu. Grâce aux outils d'évaluation, nous espérons nous appuyer davantage sur les expériences des enseignants pour rendre le module aussi pertinent et bénéfique que possible pour les enseignants. Naturellement, un module sur l'éducation sensible aux conflits n'est qu'un élément d'une approche institutionnelle ou même sectorielle de la sensibilité aux conflits (Millican *et al.* 2021).

A.2 Liste des entretiens qualitatifs

Tableau A.2.1 Liste des entretiens qualitatifs en ligne (RDC)

N°	Date	Territoire	Lieu	Position
1	27.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant
2	27.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignante
3	27.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant
4	28.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant
5	28.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant
6	28.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant
7	29.07.2021	Fizi	Baraka	Directrice
8	29.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignante
9	29.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant
10	30.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant
11	30.07.2021	Fizi	Baraka	Inspecteur provincial
12	30.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant
13	30.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant
14	30.07.2021	Fizi	Baraka	Directeur
15	30.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant

16	31.07.2021	Fizi	Katanga	Directeur adjoint
17	31.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant
18	31.07.2021	Fizi	Lusenda	Directeur adjoint
19	31.07.2021	Fizi	Baraka	Enseignant
20	01.08.2021	Fizi	Lusenda	Enseignant
21	01.08.2021	Fizi	Katanga	Enseignant
22	30.07.2021	Fizi	Mboko	Maître en chef
23	02.08.2021	Fizi	Lusenda	Enseignante
24	02.08.2021	Fizi	Lusenda	Enseignant
25	03.08.2021	Fizi	Mboko	Inspecteur
26	03.08.2021	Uvira	Rugembe	Enseignante
27	05.08.2021	Uvira	Mulongwe	Inspecteur
28	05.08.2021	Fizi	Mboko	Secrétaire
29	05.08.2021	Uvira	Mulongwe	Maître formateur
30	05.08.2021	Uvira	Kiliba	Enseignant
31	05.08.2021	Uvira	Mulongwe	Inspecteur
32	05.08.2021	Fizi	Mboko	Enseignante
33	06.08.2021	Uvira	Kiliba	Enseignant
34	06.08.2021	Fizi	Mboko	Enseignant
35	06.08.2021	Uvira	Kiliba	Directeur
36	06.08.2021	Fizi	Mboko	Enseignante
37	07.08.2021	Uvira	Kiliba	Enseignant
38	07.08.2021	Uvira	Kavimvira	Enseignant
39	07.08.2021	Uvira	Sange	Enseignante
40	08.08.2021	Uvira	Sange	Enseignante
41	08.08.2021	Uvira	Luvungi	Sous-Prévisé
42	09.08.2021	Uvira	Luvungi	Directeur
43	09.08.2021	Uvira	Luvungi	Enseignant
44	09.08.2021	Uvira	Luvungi	Directeur
45	09.08.2021	Uvira	Luvungi	Enseignant
46	10.08.2021	Uvira	Luvungi	Enseignant
47	10.08.2021	Uvira	Luvungi	Directeur
48	12.08.2021	Uvira	Sange	Enseignante
49	12.08.2021	Uvira	Sange	Enseignante

50	16.08.2021	Bukavu	Kibombo/ISP	Professeur
51	16.08.2021	Bukavu	Kibombo/ISP	Chef de travaux
52	16.08.2021	Bukavu	Kibombo/ISP	Professeur associé
53	18.08.2021	Bukavu	Kibombo/ISP	Professeur ordinaire
54	18.08.2021	Bukavu	Kibombo/ISP	Chef de travaux

Tableau A.2.2 Liste des entretiens qualitatifs de fin de projet (Niger)

N°	Date	Région	Département	Rôle
1	22.11.2021	Diffa	Diffa	Administrateur du gouvernement
2	22.11.2021	Diffa	Diffa	Entraîneur du DPE
3	23.11.2021	Diffa	Diffa	Administrateur du gouvernement
4	23.11.2021	Diffa	Diffa	Directeur
5	23.11.2021	Diffa	Diffa	Directeur d'école
6	23.11.2021	Diffa	Diffa	Enseignant
7	24.11.2021	Diffa	Diffa	Directeur d'école
8	25.11.2021	Diffa	Maine	Directeur d'école
9	25.11.2021	Diffa	Maine	Parent
10	26.11.2021	Diffa	Diffa	Entraîneur du DPE
11	26.11.2021	Diffa	Diffa	Directeur d'école
12	26.11.2021	Diffa	Diffa	Enseignant
13	26.11.2021	Diffa	Diffa	Directeur d'école
14	26.11.2021	Diffa	Maine	Administrateur du gouvernement
15	26.11.2021	Diffa	Maine	Administrateur du gouvernement
16	26.11.2021	Diffa	Maine	Directeur d'école
17	26.11.2021	Diffa	Goudoumaria	Directeur d'école
18	26.11.2021	Diffa	Goudoumaria	Enseignant
19	26.11.2021	Diffa	Goudoumaria	Parent
20	26.11.2021	Diffa	Goudoumaria	Directeur d'école
21	26.11.2021	Diffa	Goudoumaria	Enseignant
22	27.11.2021	Diffa	Maine	Directeur d'école
23	27.11.2021	Diffa	Maine	Enseignant
24	27.11.2021	Diffa	Goudoumaria	Administrateur du gouvernement
25	27.11.2021	Diffa	Goudoumaria	Administrateur du gouvernement
26	29.11.2021	Zinder	Kantche	Directeur d'école
27	29.11.2021	Zinder	Kantche	Enseignant
28	29.11.2021	Zinder	Kantche	Directeur d'école
29	29.11.2021	Zinder	Kantche	Directeur d'école
30	30.11.2021	Zinder	Kantche	Administrateur du gouvernement
31	30.11.2021	Zinder	Zinder	Directeur d'école

32	30.11.2021	Zinder	Zinder	Directeur d'école
33	30.11.2021	Zinder	Kantche	Directeur d'école
34	30.11.2021	Zinder	Kantche	Directeur d'école
35	30.11.2021	Zinder	Kantche	Directeur d'école
36	30.11.2021	Zinder	Kantche	Parent
37	01.12.2021	Zinder	Kantche	Enseignant
38	01.12.2021	Zinder	Kantche	Directeur d'école
39	02.12.2021	Zinder	Zinder	Administrateur du gouvernement
40	02.12.2021	Zinder	Zinder	Administrateur du gouvernement
41	02.12.2021	Zinder	Zinder III	Directeur d'école
42	02.12.2021	Zinder	Zinder III	Directeur d'école
43	02.12.2021	Zinder	Zinder	Administrateur du gouvernement
44	03.12.2021	Diffa	Zinder	Entraîneur du DPE
45	03.12.2021	Diffa	Zinder	Entraîneur du DPE
46	03.12.2021	Zinder	Zinder II	Directeur d'école
47	03.12.2021	Zinder	Zinder II	Enseignant
48	03.12.2021	Zinder	Zinder II	Parent
49	03.12.2021	Zinder	Kantche	Administrateur du gouvernement

Tableau A.2.3 Liste des entretiens en ligne avec les informateurs clés de BRiCE

N°	Date	Rôle
1	14.09.2021	Conseiller principal MEAL, Save the Children Norvège
2	14.09.2021	Chef de projet éducation et protection au Niger, Save the Children International
3	15.09.2021	Coordinatrice MEAL pour BRiCE en RDC, Save the Children International
4	16.09.2021	Responsable de la programmation de l'éducation, Save the Children UK
5	17.09.2021	Responsable du programme d'éducation Uvira, Save the Children International
6	22.09.2021	Conseiller MEAL en éducation, Save the Children UK
7	22.09.2021	Directeur de zone pour l'Afrique occidentale, centrale et australe ; directeur de la qualité et de l'impact des programmes, Save the Children Norvège
8	23.09.2021	Conseiller pédagogique du gouvernement, Niger
9	24.09.2021	Conseiller pédagogique du gouvernement, Niger
10	24.09.2021	Chargé de projet éducation, RDC, Save the Children International
11	30.09.2021	Save the Children UK pendant la phase de conception

A.3 Cadre de compétences des enseignants BRiCE

Compétence
1 - expliquer les compétences de base dont les enfants ont besoin pour lire et écrire
2 - expliquer comment vos apprenants développent leurs compétences en lecture
3 - comprendre la valeur de l'imprimé dans vos salles de classe et développer des imprimés utiles pour un environnement lettré
4 - expliquer l'importance de la fluidité dans la lecture pour la compréhension et les lecteurs compétents et identifier les niveaux de fluidité des lecteurs
5 - utiliser différentes stratégies en classe et à l'école pour améliorer la fluidité de la lecture des élèves
6 - utiliser des stratégies pour aider les apprenants qui peuvent avoir des difficultés à voir et donc à lire le texte
7 - expliquer l'importance du développement du vocabulaire pour des lecteurs compétents
8 - utiliser différentes stratégies en classe et à l'école pour développer le vocabulaire de lecture des élèves
9 - reconnaître et traiter les différences potentielles entre les filles et les garçons dans le développement du vocabulaire
10 - décrire les rôles et les responsabilités d'un enseignant à l'intérieur et à l'extérieur de la classe et de l'école
11 - favoriser un environnement de classe positif en établissant des règles claires et en recourant à la discipline plutôt qu'à la punition
12 - démontrer des stratégies d'enseignement et d'évaluation qui favorisent des environnements de classe inclusifs
13 - Définir les termes "genre" et "sexe" et expliquer comment le langage que nous utilisons peut renforcer ou combattre les stéréotypes de genre.
14 - identifier les moyens spécifiques par lesquels les filles sont souvent désavantagées en classe et à l'école
15 - appliquer des stratégies de différenciation et de prise en compte de la dimension de genre au contenu des cours, aux tâches et à l'évaluation
16 - expliquer comment les élèves de votre communauté peuvent être affectés par le conflit et l'impact qu'il a sur eux
17 - rappeler et appliquer le modèle en trois étapes pour apporter les premiers secours psychologiques aux élèves ayant vécu un conflit
18 - identifier et développer les connaissances, les compétences et les comportements d'une éducation sensible aux conflits et expliquer leur importance dans leurs écoles et leurs communautés

Août 2021 : IDS-Save the Children

Marchais, G. ; Brandt, C. ; Gupta, S. et Matabishi, S. (2021) 'Projet de Recherche BRiCE', présentation interne de Save the Children, 5 août.

Novembre 2021 : Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence

Matabishi, S. (2021) 'Le Développement Professionnel des Enseignants dans les Zones à Conflits Armés et Non Armés au Sud-Kivu', contribution et discussion plénière au webinaire de l'INEE '**Teacher Professional Development in Crisis Contexts - Sharing Good Practice, Lessons Learned and Opportunities for Change**', avec le soutien de Gauthier Marchais et Cyril Brandt, 24 novembre (consulté le 25 octobre 2022).

Janvier 2022 : Présentation des résultats à Uvira, RDC

11 janvier 2022 : Présentation des résultats préliminaires par Gauthier Marchais, Samuel Matabishi et Cyril Brandt au personnel de Save the Children BRiCE, aux directeurs d'école du projet BRiCE, aux enseignants et aux partenaires du territoire d'Uvira ; la présentation a été suivie d'un atelier sur le projet de recherche BRiCE.

12 janvier 2022 : Présentation des résultats préliminaires par Gauthier Marchais, Samuel Matabishi et Cyril Brandt au personnel de Save the Children BRiCE, aux directeurs d'école du projet BRiCE, aux enseignants et aux partenaires du territoire de Fizi ; la présentation a été suivie d'un atelier sur le projet de recherche BRiCE.

Janvier 2022 : Présentations à l'ISP Bukavu, RDC

14 janvier 2022 : Présentation du projet de recherche par Gauthier Marchais, Samuel Matabishi et Cyril Brandt au personnel de recherche de l'ISP Bukavu, aux acteurs de l'éducation du Sud-Kivu et aux directeurs des centres de recherche et des universités du Sud-Kivu ; la présentation a été suivie d'un atelier sur l'éducation dans les zones affectées par les conflits.

15 janvier 2022 : Atelier sur le module d'enseignement sur l'éducation dans les contextes affectés par les conflits à l'ISP Bukavu ; présentations par le Prof. Samuel Matabishi, Dr Cyril Brandt, Prof. Murhega Mashanda, Prof. Bosco Muchikiwa et Prof. Cet atelier a été précédé et suivi d'une série de consultations et de discussions sur le module.

9-11 février 2022 : Atelier avec le Ministère de l'Education du Sud Kivu et le Cluster Education, Bukavu, RDC

Atelier de trois jours avec le Cluster éducation du Sud-Kivu et les représentants du MEPST au Sud-Kivu, pour présenter les résultats du projet de recherche BRiCE ainsi que le module d'enseignement BRiCE et réfléchir sur l'éducation en situation d'urgence. Co-organisé avec Save the Children (David Biloko); le personnel de BRiCE a mené la présentation: Matabishi et Mashanda (avec le soutien de Gauthier Marchais).

15-17 février 2022 : Formation du personnel de l'ISP sur le module d'enseignement, Bukavu

Formation du personnel enseignant de l'ISP au module d'enseignement sur l'éducation dans les contextes conflictuels, menée par les Prof. Mashanda, Prof. Matabishi et Prof. Nfundiko, avec le soutien de Gauthier Marchais.

24-26 février 2022: Formation des partenaires BRiCE sur le module d'enseignement, Uvira

Formation des partenaires du projet BRiCE à Fizi et Uvira sur le module d'enseignement sur l'éducation dans les contextes conflictuels, animée par les Prof. Mashanda, Prof. Matabishi et Prof. Nfundiko, avec l'appui de Gauthier Marchais. Co-organisé avec Save the Children (David Biloko).

9 mars 2022: Présentation au séminaire des membres de l'IDS

Présentation du projet de recherche BRiCE aux communautés académiques de l'IDS et du Sussex lors du séminaire des membres de l'IDS.

28 mars 2022: Présentation des résultats préliminaires du Niger au personnel et aux partenaires de BRiCE au Niger (en ligne).

24 mai 2022: Atelier d'apprentissage de Save the Children, avec présentation des résultats de la recherche par IDS. L'invitation sera partagée avec le cluster éducation de la RDC et le cluster éducation du Niger.

Du 8 au 9 juin 2022 : Présentation au Workshop organisé par l'Union Européenne à Bruxelles pour quatre consortiums des Projets BRICE (Building Resilience in Crises through Education : Développer la résilience en temps de crise à travers l'éducation).

Du 25 au 30 juin 2022: Présentation des résultats du Projet ISP-IDS BRICE et le manuel sur les méthodes et les stratégies pédagogiques de gestion, de résolution et de transformation des conflits en classe, à l'école et dans les milieux environnants à la Commission Permanente des Etudes (CPE) du Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire (ESU), au Conseil d'Administration des ISP (CA-ISP) et au bureau de Save the Children-Kinshasa. Cette triple présentation consistait également à mener un plaidoyer susceptible d'obtenir de l'autorité compétente l'intégration, dans les programmes des cours de l'enseignement supérieur et universitaire en RDC, d'un cours (une mention, une unité d'enseignement) portant sur les méthodes et les stratégies pédagogiques de gestion, de résolution et de transformation des conflits en classe, à l'école et dans les milieux environnants.

A.5.2 Rapports et documents

Marchais, G. *et al.* (2020) *Projet BRiCE RDC et Niger: Baseline Report*, Brighton: Institute of Development Studies (consulté le 25 octobre 2022)

Marchais, G. *et al.* (2020) *Short Study : The Impact of COVID-19 on Education in South Kivu, DRC*, Brighton : Institute of Development Studies (partagé avec Save the Children)

Gupta, S. *et al.* (2020) **Projet BRiCE RDC et Niger: Midline Report. Bien-être des enseignants et qualité de l'enseignement dans les contextes fragiles et touchés par les conflits**, Brighton: Institute of Development Studies (consulté le 25 octobre 2022)

Falisse, J-B. *et al.* (2022) '**Comment la Gratuité de l'Enseignement Atténuée et Exacerbe les Effets de la Pandémie de Covid-19 en RDC**', *Journal of Education in Emergencies* [resubmitted after revisions] (consulté le 25 octobre 2022).

Brandt, C. ; Marchais, G. ; Matabishi, S. et Hajal, P. (2022) 'Critical Education in Emergencies Module for Teachers' Training Institutes in the DR Congo', in C. Henderson and C. Berquin (eds), *Teachers in Crisis Contexts Event Series 2021 -2022*, New York : INEE

A.5.3 Blogs

Brandt, C. ; Marchais, G. ; Matabishi, S. et Mze Somora, P. (2020) **School Focused Educational Interventions are Limited in Addressing Structural Inequality in Conflict-Affected Contexts**, REACH Initiative, Harvard Graduate School of Education, 19 octobre (consulté le 25 octobre 2022).

[Version française : **Les Interventions Éducatives Axées sur l'École sont Limitées pour Lutter contre les Inégalités Structurelles dans les Contextes Touchés par les Conflits**] (consulté le 25 octobre 2022).

Wandji, D.; Brandt, C.; Falisse, J-B. ; Marchais, G. et Matabishi, S. (2022) **How Can We Address Global Knowledge Inequalities in International Research Partnership**, Democracy in Africa blog, 12 January (accessed 25 October 2022).

A.6 Mise en œuvre de la DPE et de l'ILET

Tableau A.6.1 Calendrier de mise en œuvre du DPE en RDC

DRC TIMELINE		2018												2019												2020												2021												2022	
		Dec	...	May	...	Sep	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb																
Cohort 2	Reading and writing																																																		
	Fluidity for understanding																																																		
	Vocabulary																																																		
	Girls' education																																																		
	Code of Conduct																																																		
	CSE																																																		
Cohort 3	Reading and writing																																																		
	Fluidity for understanding																																																		
	Vocabulary																																																		
	Girls' education																																																		
	Code of Conduct																																																		
	CSE																																																		
External shocks	General elections																																																		
	Gratuité																																																		
	Covid-19: closure of schools																																																		
	Floods																																																		
	Teacher strikes																																																		

Source : Les auteurs, sur la base des informations collectées dans le cadre de ce projet.

Tableau A.6.2 Calendrier de mise en œuvre du DPE au Niger

Niger TIMELINE		2020												2021												2022									
		...	Sep	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb	Mar	Apr	May	Jun	Jul	Aug	Sep	Oct	Nov	Dec	Jan	Feb			
Cohort 2	Reading and writing																																		
	Fluidity for understanding																																		
	Vocabulary																																		
	Girls' education																																		
	Code of Conduct																																		
	CSE																																		
Cohort 3	Reading and writing																																		
	Fluidity for understanding																																		
	Vocabulary																																		
	Girls' education																																		
	Code of Conduct																																		
	CSE																																		
Covid-19: closure of schools																																			

Source : Les auteurs, sur la base des informations recueillies dans le cadre de ce projet.

Références

- Acton, R. et Glasgow, P. (2015) "Teacher Wellbeing in Neoliberal Contexts : A Review of the Literature", *Australian Journal of Teacher Education* 40.8 : 99-114.
- Araujo, M. ; Caridad, P.C. ; Cruz-Aguayo, Y. et Schady, N. (2016) "Teacher Quality and Learning Outcomes in Kindergarten", *The Quarterly Journal of Economics* 131.3 : 1415-53.
- Ashwin, P. *et al.* (2015) *Reflective Teaching in Higher Education (Enseignement réfléchi dans l'enseignement supérieur)*, Londres : Bloomsbury.
- Bakumanya, B-M. et Nginamau, P. (2011) **Des Points Sexuellement Transmissibles**, rapport vidéo, Tele 7/UNESCO (consulté le 25 octobre 2022)
- Bal, W. (1979) *Afro-Romanica Studia*, Albufeira : Poseidon
- Bandula-Irwin, T. ; Gallien, M. ; Jackson, A. ; van den Boogaard, V. et Weigand, F. (2021) **Beyond Greed : Why Armed Groups Tax**, ICTD Working Paper 131, Brighton : Institute of Development Studies, DOI : [10.19088/ICTD.2021.021](https://doi.org/10.19088/ICTD.2021.021) (consulté le 25 octobre 2022)
- Bennell, P. et Akyeampong, K. (2007) **Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia**, DFID Educational Paper 71, Londres : Department for International Development (consulté le 25 octobre 2022)
- Bennouna, C. ; Ali, I. ; Nshombo, M. ; Karume, G. et Roberts, L. (2016) **'Improving Surveillance of Attacks on Children and Education in South Kivu : A Knowledge Collection and Sensitivity Analysis in the D.R. Congo'** *Vulnerable Children and Youth Studies* 11.1 : 69-77 (consulté le 25 octobre 2022)
- Bennouna, C. *et al.* (2018) **'Monitoring and Reporting Attacks on Education in the Democratic Republic of the Congo and Somalia'**, *Disasters* 42.2 : 314-35 (consulté le 25 octobre 2022)
- Bold, T. *et al.* (2017) 'Enrollment Without Learning : Teacher Effort, Knowledge, and Skill in Primary Schools in Africa', *Journal of Economic Perspectives* 31.4 : 185-204
- Bowen, G.A. (2006) "Grounded Theory and Sensitizing Concepts", *International Journal of Qualitative Methods* 5.3 : 12-23.
- Brandt, C.O. (2021) **'Reluctant Representatives of the State : Teachers' Perceptions of Experienced Violence (DR Congo)'**, *Compare : A Journal of Comparative and International Education* 51.4 : 546-63 (consulté le 25 octobre 2022)
- 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.

- Brandt, C.O. et 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. et Lopes Cardozo, M. (2022) 'Researching Teacher Well-Being in Protracted Crises : A Cultural Political Economy Perspective', *Comparative Education Review*
- Brandt, C.O. ; Kithumbu, O. ; Kuliumbwa, E. et Marchais, M. (2022) '**The Multiple Faces of 'Conscientisation' : Exploring the Links between Structural Inequalities, Education, and Violence**', *Globalisation, Societies and Education*, 20 janvier (consulté le 25 octobre 2022)
- Burawoy, M. (1998) "The Extended Case Method", *Sociological Theory* 16.1 : 4-33
- Bush, K.D. et Saltarelli, D. (2000) *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict. Vers une éducation des enfants pour la construction de la paix*, Florence : UNICEF
- Calvet, L-J. (1999) *Pour une Écologie des Langues du Monde* Paris : Plon
- Chemonics International et SIL LEAD (2019) *Rapport sur la recherche opérationnelle pour ACCELERE ! 1. Cartographie sociolinguistique et capacité linguistique des enseignants*, Washington DC : USAID
- Dowd, C. ; Justino, P. ; Kishi, R. et Marchais, M. (2020) '**Comparing 'New' and 'Old' Media for Violence Monitoring and Crisis Response : Evidence from Kenya**', *Research & Politics* 7.3 (consulté le 25 octobre 2022)
- Edelman, N. (2021) **Welcome to the Trauma & Resilience Informed Research Principles and Practice Blog**, Trauma and Resilience Informed Research Principles and Practice blog, 15 mars (consulté le 25 octobre 2022).
- 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**, USAID (consulté le 25 octobre 2022)
- Falisse, J-B. *et al.* (2022) 'Comment la Gratuité de l'Enseignement Atténue et Exacerbe les Effets de la Pandémie de Covid-19 en RDC', *Journal of Education in Emergencies* [en cours de révision].
- Falisse, J-B. ; Meessen, B. ; Ndayishimiye, J. et Bossuyt, M. (2012) 'Community Participation and Voice Mechanisms under Performance-Based Financing Schemes in Burundi', *Tropical Medicine & International Health* 17.5
- Falk, D. ; Varni, E. ; Finder Johna, J. et Frisoli, P. (2019) *Revue de paysage : Le bien-être des enseignants dans les contextes à faibles ressources, en crise et touchés par des conflits*, Washington DC : Initiative de recherche sur l'équité en éducation
- Frisoli, P.S.J. (2013) 'Teachers' Experiences of Professional Development in (Post)Crisis Katanga Province, Southeastern Democratic Republic of Congo :

A Case Study of Teacher Learning Circles', thèse de doctorat, Université du Massachusetts Amherst.

GCPEA (2022) *L'éducation attaquée 2022*, New York : Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques

GCPEA (2020) *Education Under Attack 2020*, New York : Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques

GCPEA (2014) *Education Under Attack 2014*, New York : Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques

Gupta, S. et al. (2022) **BRiCE Project DRC and Niger : Midline Report Teacher Wellbeing and Teaching Quality in Fragile and Conflict-Affected Contexts (Rapport intermédiaire sur le bien-être des enseignants et la qualité de l'enseignement dans les contextes fragiles et touchés par les conflits)**, Brighton : Institute of Development Studies, DOI : [10.19088/IDS.2022.034](https://doi.org/10.19088/IDS.2022.034) (consulté le 25 octobre 2022)

Higgins, S. (2018) 'School Mining Clubs in Kono, Sierra Leone : The Practices and Imaginaries of a Pedagogy of Protest Against Social Injustice in a Conflict-Affected Context', *Globalisation, Societies and Education* 16.4 : 478-93.

Hoffmann, K. et Verweijen, J. (2018) '**Rebel Rule : A Governmentality Perspective**', *African Affairs* 118.471 : 352-74 (consulté le 25 octobre 2022)

Horner, L.K. et al. (2015) *Literature Review : The Role of Teachers in Peacebuilding*, Amsterdam : Consortium de recherche sur l'éducation et la consolidation de la paix

Ibrahim, H. ; Ertl, V. ; Catani, C. ; Ismail, A.A. et 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* 18.259.

IBTCI (2020) *Contrat de suivi, d'évaluation et de coordination (MECC) : Desk Review for the Literacy Landscape Assessment*, Vienna VA : International Business and Technical Consultants, Inc.

IDMC (2020) **Profil du pays : Niger**, Genève : Internal Displacement Monitoring Centre (consulté le 25 octobre 2022)

INEE (2020) **Cadre de compétences pour l'éducation en situations d'urgence**, New York : Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (consulté le 25 octobre 2022).

INEE (2013) *Note d'orientation de l'INEE sur l'éducation sensible aux conflits*, New York : Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence.

INS (2020) **Annuaire Statistique 2015-2019**, Niamey : Institut National de la Statistique du Niger (consulté le 14 octobre 2022)

International Crisis Group (2017) *Niger and Boko Haram : Beyond Counter-Insurgency*, Africa Report No. 245, Bruxelles : International Crisis Group.

- Jang, B.G. ; Cho, H. et Wiens, P. (2019) 'Self-Efficacy and Quality of Classroom Interactions of EFL Teachers in Niger', *The International Education Journal : Comparative Perspectives* 18.3 : 57-73
- Justino, P. ; Gupta, S. ; Leone, M. ; Marchais, G. et Brandt, C.O. (2019) *BRiCE Research Design*, Brighton : Institute of Development Studies
- Kling, J.R. ; Liebman, J.B. et Katz, L.F. (2007) 'Experimental Analysis of Neighborhood Effects', *Econometrica* 75.1 : 83-119
- Koziol Jr, S.M. et Burns, P. (1986), "Teachers' Accuracy in Self-Reporting about Instructional Practices Using a Focused Self-Report Inventory", *The Journal of Educational Research* 79.4 : 205-9.
- KST (2017) 'Kivu Security Tracker : Méthodologie', Kivu Security Tracker
- Lund, J.A. (2020) 'Continuous Teacher Learning Circles in Learner-Centered Pedagogy : A Case Study in the Democratic Republic of the Congo', thèse de doctorat, Université de l'Indiana.
- Marchais, G. (2016) " Celui qui touche l'arme devient autre : A Study of Participation in Armed Groups in South Kivu, Democratic Republic of the Congo", thèse de doctorat, London School of Economics.
- Marchais, G. ; Mugaruka, C.M. ; Sanchez de la Sierra, R. et Qihang Wu, D. (2021) *The Forging of a Rebel*, NBER Working Paper 28714, Washington DC : National Bureau of Economic Research
- Marchais, G. *et al.* (2021) ***Marginalisation from Education in Conflict-Affected Contexts. Learning from Tanganyika and Ituri in the DR Congo***, IDS Working Paper 544, Brighton : Institute of Development Studies, DOI : [10.19088/IDS.2021.017](https://doi.org/10.19088/IDS.2021.017) (consulté le 25 octobre 2022)
- Marchais, G. *et al.* (2020) ***Projet BRiCE RDC et Niger : Baseline Report***, Brighton : Institute of Development Studies, DOI : [10.19088/IDS.2020.003](https://doi.org/10.19088/IDS.2020.003) (consulté le 25 octobre 2022)
- Matabishi, S. (2018) ***Les Départements de Français-Langues Africaines : Des Modèles de la Gouvernance Linguistique dans les Universités et Établissements d'Enseignement Supérieur en République Démocratique du Congo ?*** ", présentation PowerPoint, Observatoire Congolais du Plurilinguisme pour l'Éducation et le Développement (OCPED), Bukavu, RDC (consulté le 25 octobre 2022).
- Matabishi S. (2016) " Langues, Éducation et Développement Durable en République Démocratique du Congo ", thèse de doctorat, Université de Rouen.
- Meeuwis, M. (2013) 'Language in Education and the Media in the Evaporating State of the DR Congo', in P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meeuwis, R. Vandekerckhove and V. Webb (eds), *Multilingualism for Empowerment : Studies in Language Policy in South Africa*, Pretoria : Van Schaik
- Mendenhall, M. ; Cha, J. ; Falk, D. et Bergin, C. (2021) ***Teachers as Agents of Change : Positive Discipline for Inclusive Classrooms in Kakuma***

Refugee Camp¹, *International Journal of Inclusive Education* 25.2 : 147-65
(consulté le 25 octobre 2022)

Meysonnat, A. et Torrano, I. (2020) *Prospective Evaluation of GPE's Country-Level Support to Education : République démocratique du Congo Deuxième rapport annuel*, Universalialia

Millican, J. (2018) 'Introduction', in J. Millican (ed.) *Universities and Conflict : The Role of Higher Education in Peacebuilding and Resistance*, Abingdon : Routledge

Millican, J. ; Kasumagić-Kafedžić, L. ; Masabo, F. et Almanza, M. (2021) '**Pedagogies for Peacebuilding in Higher Education : How and Why Should Higher Education Institutions Get Involved in Teaching for Peace ?**', *Revue internationale de l'éducation* 67 : 569-90 (consulté le 25 octobre 2022).

Mokonzi Bambanota, G. et Kadongo, M. (2010) *République démocratique du Congo : La prestation efficace des services publics dans le secteur de l'éducation*, Johannesburg : Open Society Institute

Molina, E. et al. (2018) ***Measuring Teaching Practices at Scale : Results from the Development and Validation of the Teach Classroom Observation Tool***, Policy Research Working Paper 8653, Washington DC : Banque mondiale (consulté le 25 octobre 2022)

Mueller, L. (2016) '**Religious Violence and Democracy in Niger**', *African Conflict and Peacebuilding Review* 6.1 : 89-104 (consulté le 12 novembre 2021)

Muhindo Balume, S.K. et Batumike, P.M. (2018) ***Neither Education Not Impact : Why Are Universities and Higher Education Institutes Springing up All over Eastern DR Congo***, Africa at LSE blog, 30 octobre (consulté le 25 octobre 2022).

Muzalia, G. et al. (2021) ***Barrières Routières 'au Rythme du Pays'. Au-Delà de la Prédation au Sud-Kivu, République Démocratique du Congo***, Série Insecure Livelihoods, Gand : Governance in Conflict Network (consulté le 25 octobre 2022)

Novelli, M. (2013) " The New Geopolitics of Educational Aid ", dans S. Majhanovich et M.A. Geo-JaJa (eds), *Economics, Aid and Education : Implications for Development*, Rotterdam : SensePublishers

Novelli, M. ; Lopes Cardozo, M.T.A et Smith, A. (2017) 'The 4Rs Framework : Analyzing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice in Conflict-Affected Contexts', *Journal on Education in Emergencies* 3.1 : 14-43.

Pidika Mukawa, D. (2014) 'Les "Points Sexuellement Transmissibles" dans le Microcosme Universitaire Congolais', *Pax Academica* 3 : 38-49

Poncelet, M. et Kapagama, P. (2020) 'Des Inégalités Éducatives à la Mise en Question de l'Opposition Public/Privé dans l'Enseignement Supérieur

Congolais. Un Défi Documentaire et Conceptuel', *Papiers de Recherche de l'AFD* 162

Raleigh, C. ; Nsaibia, H. et Dowd, C. (2021) '**The Sahel Crisis Since 2012**', *African Affairs* 120.478 : 123-43 (consulté le 12 novembre 2021)

Randall, J. ; Rick, F. ; Garcia, A. ; Nordtveit, B.H. et Diame, M. (2017) *VAS-Y Fille ! Endline Report*, Amherst MA : Centre d'évaluation de l'éducation

Renmans, D. ; Holvoet, N. ; Garimoi Orach, C. et Criel, B. (2016) '**Opening the 'Black Box' of Performance-Based Financing in Low- and Lower Middle-Income Countries : A Review of the Literature**', *Health Policy and Planning* 31.9 : 1297-309 (consulté le 25 octobre 2022)

Roberts, T. et Marchais, G. (2018) 'Assessing the Role of Social Media and Digital Technology in Violence Reporting', *Contemporary Readings in Law and Social Justice* 10.2 : 9-42.

RTI International (2016) *Services d'évaluation de l'éducation en République démocratique du Congo (RDC). The DRC 2015 Early Grade Reading Assessment, Early Grade Mathematics Assessment, and Snapshot of School Management Effectiveness - Grade 3 Report of Findings, Revised*, Washington DC : USAID

RTI International (2015) 'Annex A : Summary of the Early Grade Reading Materials Survey in the Democratic Republic of the Congo', in *Survey of Children's Reading Materials in African Languages in Eleven Countries - Final Report*, Washington DC : USAID

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 (consulté le 25 octobre 2022)

Save the Children (2021) **The Abandoned Children of the Sahelian Conflicts. The Story behind the Unlawful Recruitment of Children by Armed Groups in the Sahel**, Policy Brief, Londres : Save the Children International (consulté le 25 octobre 2022)

Save the Children (2018) **Improving Learning Environments Together in Emergencies (ILET) Package**, Londres : Save the Children International (consulté le 14 octobre 2022)

Save the Children (2017) **The Quality Learning Framework**, Londres : Save the Children International (consulté le 14 octobre 2022)

Schouten, P. (2022) *Roadblock Politics : The Origins of Violence in Central Africa*, Cambridge : Cambridge University Press

Sene Mongaba, B. (2012) 'The Use of Lingála in the Teaching of Chemistry in DR Congo : A Socio-Terminological Approach', in M.R. Marlo, N.B. Adams, C.R. Green, M. Morrison and T.M. Purvis (eds), *Selected Proceedings of the 42nd Annual Conference on African Linguistics*, Somerville MA : Cascadilla Proceedings Project.

Shah, R. (2019) **Transformer les systèmes en période d'adversité : Éducation et résilience**, Livre blanc, Washington DC : USAID Office of Education (consulté le 14 octobre 2022)

Sriprakash, A. ; Tikly, L. et Walker, S. (2020) "The Erasures of Racism in Education and International Development : Re-Reading the "Global Learning Crisis"", *Compare : A Journal of Comparative and International Education* 50.5 676-92

Tebbe, K. *et al.* (2010) *The Multiple Faces of Education in Conflict-Affected and Fragile Contexts*, New York : Réseau inter-agences pour l'éducation dans les situations d'urgence.

Torrente, C. ; Aber, J.L. et Shivshanker, A. (2011) *Opportunités d'accès équitable à une éducation de base de qualité (OPEQ). Rapport de base : Results from the Early Grade Reading Assessment, the Early Grade Math Assessment, and Children's Demographic Data in Katanga Province, Democratic Republic of Congo*, USAID, International Rescue Committee and New York University, non publié.

Torrente, C. *et al.* (2012) 'OPEQ. Baseline Reports. Teacher Survey Results', USAID, International Rescue Committee et New York University.

Twisk, J. *et al.* (2018) 'Different Ways to Estimate Treatment Effects in Randomised Controlled Trials', *Contemporary Clinical Trials Communications* 10 : 80-5.

UNICEF (2016) **Rapport annuel de l'UNICEF 2016 : République démocratique du Congo**, Bureau de pays de la RDC : Fonds des Nations Unies pour l'enfance (consulté le 25 octobre 2022)

UNOCHA (2020) **Inondations à Uvira : Rapport de Situation #4**, Bureau des Nations Unies pour la Coordination des Affaires Humanitaires (consulté le 25 octobre 2022)

USAID (2021a) **ACCELERE ! Activity 1 : Improving Education Access, Quality, and Governance in the DRC. Rapport final**, agence américaine pour le développement international (consulté le 25 octobre 2022)

USAID (2021b) **Language of Instruction Country Profile : République démocratique du Congo**, Washington DC : agence des États-Unis pour le développement international (consulté le 25 octobre 2022)

Ventevogel, P. ; Jordans, M. ; Reis, R. et de Jong, J. (2013) '**Madness or Sadness ? Local Concepts of Mental Illness in Four Conflict-Affected African Communities**', *Conflict and Health* 7.3 : 1-16 (consulté le 25 octobre 2022)

Verweijen, J. (2016) *A Microcosm of Militarization : Conflict, Governance and Armed Mobilization in Uvira, South Kivu*, Londres : Rift Valley Institute

Verweijen, J. (2013) 'Military Business and the Business of the Military in the Kivus', *Review of African Political Economy* 40.135 : 67-82.

- Verweijen, J. et Vlassenroot, K. (2015), '**Armed Mobilisation and the Nexus of Territory, Identity, and Authority : The Contested Territorial Aspirations of the Banyamulenge in Eastern DR Congo**', *Journal of Contemporary African Studies* 33.2 : 191-212 (consulté le 25 octobre 2022).
- Verweijen, J. ; Twaibu, J. ; Dunia Abedi, O. et Ndisanze Ntababarwa, A. (2020) '**The Ruzizi Plain : A Crossroads of Conflict and Violence**', Insecure Livelihoods Series, Gand : Governance in Conflict Network (consulté le 25 octobre 2022)
- Verweijen, J. ; Twaibu, J. ; Ribakare, M. ; Bulambo, P. et Kasongo, F.M. (2021) '**Mayhem in the Mountains : How Violent Conflict on the Hauts Plateaux of South Kivu Escalated**', Insecure Livelihoods Series, Gand : Governance in Conflict Network (consulté le 25 octobre 2022)
- Viac, C. et Fraser, P. (2020) Le **bien-être des enseignants : A Framework for Data Collection and Analysis**, Document de travail de l'OCDE sur l'éducation 213, Paris : Organisation de coopération et de développement économiques (consulté le 25 octobre 2022)
- Vlassenroot, K. (2013) **South Kivu : Identity, Territory, and Power in the Eastern Congo**, Londres : Rift Valley Institute (consulté le 25 octobre 2022)
- Von Culin, K.R. ; Tsukayama, E. et Duckworth, A.L. (2014) 'Unpacking Grit : Motivational Correlates of Perseverance and Passion for Long-term Goals', *The Journal of Positive Psychology* 9.4 : 306-12.
- Wandji, D. ; Brandt, C. ; Falisse, J-B. ; Marchais, G. et Matabishi, S. (2022) '**How Can We Address Global Knowledge Inequalities in International Research Partnerships**', Democracy in Africa blog, 12 janvier (consulté le 25 octobre 2022)
- Weathers, F. ; Litz, B. ; Herman, D. ; Huska, J. et Keane, T. (1993) 'The TSPT Checklist : Reliability, Validity, and Diagnostic Utility', document présenté à la réunion annuelle 9th de l'International Society for Traumatic Stress Studies, San Antonio, Texas.
- Wolf, S. ; Aber, J.L. ; Behrman, J.R. et Tsinigo, E. (2018) 'Experimental Impacts of the "Quality Preschool for Ghana" Interventions on Teacher Professional Well-Being, Classroom Quality, and Children's School Readiness', *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12.1 : 10-37
- Wolf, S ; Torrente, C. ; McCoy, M. ; Rasheed, D. et Aber, J.L. (2015) '**Cumulative Risk and Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo**', *Comparative Education Review* 59.4 : 717-42 (consulté le 25 octobre 2022)
- Yenikoye Ismael, A. et Tanko, I. (2018) '**Impact de la Motivation Autodéterminée des Enseignants sur Leur Rendement Pédagogique au Niger**', *Canadian Social Science* 14.8 : 73-81 (consulté le 25 octobre 2022).
- Younes, R. (2020) '**The Response of Teacher Education to the Syrian Conflict : Teacher Education from Conflict to Peacebuilding and Positive**

Peace Culture ?", thèse de doctorat, School of Humanities and Education Studies, Canterbury Christ Church University, (non publiée) (consulté le 25 octobre 2022).



l'Institute of Development Studies (IDS) produit une recherche de renommée mondiale, qui contribue à transformer les savoirs, les actions et les directions en vue d'un développement mondial plus équitable pour les générations à venir.

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 2024