



Time to Teach

La fréquentation des enseignants et le temps
d'enseignement dans les écoles primaires

Gabon

Carolina Albán Conto

Décembre 2021

BUREAU DE RECHERCHE – INNOCENTI DE L'UNICEF

Le Bureau de la recherche – Innocenti est le centre de recherche spécialisé de l'UNICEF. Il entreprend des recherches sur des questions émergentes ou actuelles afin de guider l'orientation stratégique, les politiques et les programmes de l'UNICEF et de ses partenaires, de définir les débats mondiaux sur les droits de l'enfant et le développement, et de contribuer au programme mondial de recherche et de politique pour tous les enfants, en particulier pour les plus vulnérables.

Les publications du Bureau de la recherche – Innocenti sont des contributions à un débat mondial sur les enfants et ne reflètent pas nécessairement les politiques ou les approches de l'UNICEF.

Le Bureau de la recherche – Innocenti reçoit le soutien financier du gouvernement italien, et le financement de projets spécifiques est également assuré par d'autres gouvernements, des institutions internationales et des acteurs privés, y compris les Comités nationaux de l'UNICEF.

Les résultats, interprétations et conclusions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions de l'UNICEF.

Ce document a fait l'objet d'un examen par des pairs à l'extérieur et au sein de l'UNICEF.

Le texte n'a pas été édité selon les normes des publications officielles et l'UNICEF n'accepte aucune responsabilité pour les erreurs.

Des extraits de cette publication peuvent être librement reproduits avec une citation appropriée. Les demandes d'utilisation d'extraits plus importants ou de la totalité de la publication doivent être adressées à l'Unité de Communication à l'adresse suivante : Florence@unicef.org.

Tout extrait de cette publication peut être librement reproduit en utilisant la référence suivante : « Albàn Conto C., *Time to Teach - La fréquentation des enseignants et le temps d'enseignement dans les écoles primaires au Gabon*, Bureau de recherche - Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2021. »

Toute correspondance doit être adressée à :

UNICEF Bureau de la recherche - Innocenti
Via degli Alfani, 58
50121 Florence, Italie

Tél: (+39) 055 20 330
Fax: (+39) 055 2033 220
florence@unicef.org
www.unicef-irc.org
twitter: @UNICEFInnocenti
facebook.com/UnicefInnocenti

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2021

Photo en couverture : ©UNICEF/UN0443348

Production éditoriale : Dali Mwangore, UNICEF Innocenti

Conception graphique : Small World Stories

Time to Teach

La fréquentation des enseignants et le temps d'enseignement dans les écoles primaires au Gabon

Carolina Albán Conto

Décembre 2021

Remerciements

Ce rapport a été réalisé par une équipe de chercheurs du Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti. L'étude a été dirigée par Matt Brossard, conçue et coordonnée par Despina Karamperidou et rédigée par Carolina Albán Conto. Ximena Játiva a soutenu l'analyse des données de l'enquête. Stefania Vindrola ont fourni une aide à la recherche, et Amparo Barrera et Lara Steffanizi ont offert un soutien administratif inestimable à l'équipe.

L'équipe de recherche remercie Gunilla Olsson (directrice du Bureau de recherche de l'UNICEF), Priscilla Idele (directrice adjointe du Bureau de la recherche de l'UNICEF – Innocenti) et les nombreux collègues de l'UNICEF qui ont aidé à la planification et à la rédaction du rapport. L'équipe est redevable à Cecilia Baldeh, Haleinta Bara Traore, Haritz Goya Lujambio (UNICEF WCARO), et Regine Bilogho (UNICEF Gabon) pour leurs excellents commentaires et pour avoir facilité la formation dans le pays et la collecte de données. Un soutien inestimable en matière de rédaction et de communication a été fourni par Dale Rutstein, Sarah Marchant, Celine Little, Cristina Pizzolato, Angie Lee et Dali Mwangore (tous du Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti).

Des remerciements particuliers sont adressés au Dr Jean Baptiste Boulingui et le reste de l'équipe de chercheurs de l'Institut de Recherche en Sciences Humaines (l'IRSH), qui ont aidé à piloter et à pré-tester les instruments de « Time to Teach » et à diriger la collecte de données dans plusieurs régions et écoles primaires du Gabon.

L'équipe de l'UNICEF – Innocenti remercie également les examinateurs le Dr Ibrahima Bah-Lalya (Association pour le développement de l'éducation en Afrique -ADEA), le Dr Jacques Ginestie (École supérieure du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) d'Aix-Marseille) et le Dr Adrien Makaya (Université Omar-Bongo de, Libreville) pour leurs excellents commentaires sur les premières versions. L'équipe de recherche est profondément redevable aux 151 participants à l'étude (enseignants, directeurs d'école, élèves, représentants de la communauté, fonctionnaires nationaux et responsables de l'éducation au niveau infranational), qui ont généreusement partagé leur temps, leur expérience et leur matériel pour ce projet.

Table des matières

Remerciements	4
Liste des tableaux	6
Listes des figures	6
Abréviations	7
Résumé exécutif	8
Aperçu de l'étude	8
À quelle fréquence les enseignants sont-ils absents ?	9
Quelles sont les principales causes de l'absentéisme des enseignants à tous les niveaux ?	9
Quelles sont les recommandations potentielles pour l'élaboration de politiques ?	10
Chapitre 1. Introduction	12
1.1. Contexte et justification	12
1.2. Objectifs de la recherche	17
1.3. Cadre conceptuel et conception de la recherche	18
1.3. Structure du rapport	19
Chapitre 2. Principaux résultats	20
2.1. Fréquence de l'absentéisme des enseignants	20
2.2. Motivations de l'absentéisme	21
2.3. Facteurs associés à l'absentéisme selon une approche systémique	22
Chapitre 3. Implications et recommandations de politique publique	32
3.1. Les politiques éducatives pour surmonter les obstacles structurels	32
3.2. Suivi, gestion et gouvernance des écoles pour renforcer la responsabilité du système	35
3.3. Conditions externes et intersectorielles pour assurer le bien-être des enseignants	37
Références	39

Annexes

Annexe 1 : « Time to Teach » Gabon	44
Annexe 2 : Tableaux supplémentaires	47

Liste des tableaux

Tableau 1. Caractéristiques et opinions des enseignants, par sexe	31
Tableau 2. Absentéisme récurrent et caractéristiques et perceptions des enseignants, par niveau d'analyse	47

Liste des figures

Figure 1. Indicateurs de l'enseignement primaire (2001-2011)	15
Figure 2. Fréquence de l'absentéisme des enseignants	20
Figure 3. Principales motivations de l'absentéisme	21
Figure 4. Caractéristiques et opinions des enseignants sur certaines déclarations relatives à l'absentéisme, par niveau d'analyse	24
Figure 5. Motivations sélectionnées par caractéristiques de l'enseignant	30
Figure 6. Schéma conceptuel de l'étude « Time to Teach » (TTT)	44

Abréviations

CAPL	Centre d'Appui Pédagogique et Logistique
ENI	École Normale des Instituteurs
FGD	Groupes de discussion
ICH	Indice de capital humain
IDI	Entretiens approfondis
IPS	Indicateurs de prestation de services
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
RUP	Reconnus d'utilité publique
SIGE	Système d'information sur la gestion de l'éducation
TTT	Time to Teach

Résumé exécutif

Aperçu de l'étude

Identifié comme l'un des principaux obstacles au progrès éducatif et à l'apprentissage des enfants, l'absentéisme des enseignants est un problème particulièrement grave dans les pays en développement¹. Il présente, en outre, des facteurs aggravants lorsqu'il se produit dans des contextes scolaires de plus grande pauvreté et vulnérabilité².

Bien qu'il y ait peu d'analyses empiriques sur l'incidence de l'absentéisme des enseignants au Gabon, il existe un consensus autour de cet absentéisme comme l'un des problèmes les plus répandus dans le système éducatif du pays³. Une étude publiée en 2008 sur la base d'enquêtes menées auprès d'enseignants et de directeurs d'école révèle que les enseignants du primaire sont absents en moyenne 2 jours par mois, ce qui contribue à une réduction de 3 à 4 pour cent des écarts types des résultats aux tests de mathématiques⁴. En outre, une étude de 2011 révèle que les grèves récurrentes des enseignants du secteur public ont contraint les écoles à n'ouvrir que 34 pour cent du temps prévu pour l'année scolaire au cours des 15 années antérieures⁵. Selon l'étude des indicateurs de prestation de services (IPS) de la Banque mondiale, les taux d'absentéisme scolaire des enseignants dans les sept pays d'Afrique subsaharienne inclus dans l'analyse⁶ vont de 15 à 45 pour cent⁷.

Si le Gabon a fait de grands progrès dans l'amélioration de l'accès à, et de la qualité de son système éducatif, des lacunes importantes subsistent en matière d'apprentissage et de réussite des élèves. Selon les dernières données disponibles, 9 pour cent des enfants en âge de fréquenter l'école primaire dans le pays ne sont pas scolarisés⁸, 29 pour cent de ceux qui commencent l'école primaire ne terminent pas le cycle⁹ et 37 pour cent ne savent pas lire à la fin de l'école primaire (la « pauvreté des apprentissages »)¹⁰.

En raison de la pandémie de COVID-19, le Gabon a été contraint de fermer les écoles¹¹, avec des conséquences encore incommensurables sur le travail des enseignants et l'apprentissage des élèves. Dans un scénario d'absence de remédiation pédagogique¹² et de faible efficacité de l'atténuation des effets des fermetures d'écoles, la Banque mondiale prévoit, par exemple, une augmentation de 10 points de pourcentage du taux d'enfants ne sachant pas lire un texte à l'âge de 10 ans dans le monde, ce qui pour le Gabon pourrait signifier une augmentation de la pauvreté des apprentissages de 37 à 47 pour cent¹³. Le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) prévoit également une baisse de l'indice de développement humain, qui pourrait ramener le pays au niveau de 2016¹⁴.

1 Banerjee et Duflo, 2006 ; Bold et al., 2016 ; Duflo, Hanna et Ryan, 2012 ; Kremer et al., 2005 ; Nhampossa, Medina Pedreira et Bassi, 2019.

2 Banque mondiale, 2018.

3 Banque mondiale, 2020c.

4 OIF, MEN et CONFEMEN, 2008.

5 Banque mondiale, 2019b

6 Kenya, Mozambique, Nigéria, Ouganda Sénégal, Tanzanie, Togo.

7 Bold et al., 2016

8 Banque mondiale, 2019b

9 UNESCO-UIS, 2012

10 La pauvreté des apprentissages est définie comme la proportion d'enfants incapables de lire et de comprendre un texte simple à l'âge de dix ans (Banque mondiale, 2019a).

11 UNESCO-Suivi des fermetures d'écoles causées par la pandémie de COVID-19 à l'échelle mondiale.

12 Essentielle pour aider les enfants qui ont manqué l'école à se remettre sur les rails et à réduire leurs pertes d'apprentissage à long terme, la remédiation pédagogique nécessite un effort intense de collecte de données de bonne qualité afin d'évaluer l'ampleur des pertes d'apprentissage (UNESCO, 2021).

13 Banque mondiale, 2020b

14 PNUD, 2020

L'augmentation du temps d'instruction et la réduction de l'absentéisme des enseignants sont des mesures à la fois efficaces¹⁵ et rentables pour améliorer les résultats d'apprentissage¹⁶. Cependant, les défis que la pandémie impose aux systèmes éducatifs rendent la présence des enseignants encore plus pertinente. Même si les acteurs politiques nationaux reconnaissent les difficultés causées par l'absentéisme, les études sur les facteurs, les politiques et les pratiques qui influencent l'assiduité des enseignants au Gabon restent rares.

L'étude Time to Teach (TTT) vise à combler ce manque de connaissances. L'objectif principal de l'étude est de contribuer à une meilleure compréhension de l'assiduité des enseignants et du temps d'enseignement dans les écoles primaires du Gabon. L'étude adopte un concept large de l'absentéisme des enseignants, qui comprend : (i) l'absence de l'école, (ii) le manque de ponctualité des enseignants, (iii) l'absence de la classe et (iv) la réduction du temps consacré à l'enseignement. L'étude TTT utilise un cadre analytique systémique, explorant les facteurs sous-jacents à cinq niveaux différents du système éducatif : national, infranational, communautaire, école et enseignant. L'étude s'appuie sur des informations primaires recueillies auprès de diverses parties prenantes par le biais d'entretiens et de discussions de groupe, d'une enquête auprès des enseignants et d'observations structurées et non participatives des écoles. Au total, 141 personnes ont participé à l'étude. Les données ont été collectées avant le début de la pandémie de COVID-19. Cependant, les conclusions de ce rapport ont des implications pertinentes sur l'amélioration des politiques concernant les enseignants au Gabon.

À quelle fréquence les enseignants sont-ils absents ?

Les données des enquêtes TTT auprès des enseignants montrent que la forme d'absentéisme la plus fréquente dans les écoles primaires du Gabon au cours de l'année scolaire 2018-2019 est la réduction du temps d'enseignement (29 pour cent), suivie de près par le manque de ponctualité (27 pour cent), l'absence de l'école (11 pour cent) et l'absence de la salle de classe (9 pour cent).

La proportion d'enseignants qui déclare ne pas s'absenter de manière récurrente (c'est-à-dire moins d'une fois par semaine), pour toutes les formes d'absentéisme est importante, va de 84 pour cent (absence de l'école) à 69 pour cent (réduction du temps d'enseignement).

Quels sont les principaux facteurs associés à l'assiduité des enseignants, à tous les niveaux ?

- **Au niveau national**, les résultats de l'étude montrent que la formation initiale et la qualification des enseignants sont des facteurs clés qui influencent positivement la performance, l'engagement, l'estime de soi, l'assiduité et le temps consacré aux tâches des enseignants. Les entretiens montrent que les enseignants ayant une meilleure formation initiale sont reconnus pour être plus disciplinés et pour avoir moins de difficultés en classe, ce qui est lié à leurs compétences pédagogiques qui influencent positivement le temps d'instruction. Cependant, la formation et les qualifications des enseignants sont fortement liées aux pratiques de recrutement. Les enseignants des zones rurales et éloignées sont plus susceptibles d'être recrutés directement sans passer par l'École Normale des Instituteurs (ENI), et peuvent donc avoir plus de problèmes pédagogiques et de performance. Les difficultés à recevoir les salaires sont également identifiées comme un facteur limitant la présence en classe et le temps consacré à l'enseignement.
- **Au niveau infranational**, le rôle des autorités éducatives régionales en matière d'accompagnement pédagogique, de planification des activités de formation et d'évaluation est reconnu positivement. Mais leurs actions ne sont pas jugées suffisamment efficaces pour décourager l'absentéisme, notamment dans les zones rurales où les visites des inspecteurs et des conseillers pédagogiques sont moins

¹⁵ Bernard, Tiyab et Vianou (2004) montrent que dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne, l'enseignant joue un rôle majeur dans le processus d'acquisition des apprentissage par les élèves, leur performance expliquant 27 pour cent des variations des niveaux de réussite des élèves.

¹⁶ Banque mondiale, 2018a

fréquentes. Les autorités régionales ne saisissent également pas clairement quels sont les directives, procédures et sanctions à appliquer en cas d'absentéisme, ni les niveaux de responsabilité quant à leur mise en œuvre.

- **Au niveau communautaire**, l'assiduité des enseignants est fortement liée à plusieurs facteurs externes, tels que les mauvaises conditions climatiques, l'éloignement des écoles, ainsi que l'insuffisance et la mauvaise qualité des infrastructures locales (centres de santé, routes et moyens de transport). Ces facteurs entravent non seulement l'assiduité et la ponctualité des enseignants, mais aussi la fréquence des visites des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques, en particulier dans les zones rurales et éloignées. L'engagement de la communauté, des parents et des élèves est un facteur clé de la motivation et de l'effort des enseignants, ce qui a un impact positif sur leur temps de travail.
- **Au niveau de l'école**, les enseignants ont une opinion positive du rôle de leadership du directeur et soulignent sa présence dans l'école, son soutien et ses compétences en matière de gestion comme des facteurs clés pour prévenir et décourager l'absentéisme. Les écoles privées sont perçues comme plus rigoureuses dans le contrôle de l'absentéisme et disposant également de plus d'autonomie pour prendre des décisions et imposer des sanctions à cet égard. Les classes surpeuplées sont l'une des raisons invoquées par les enseignants pour expliquer la réduction du temps d'enseignement en raison de l'augmentation de la charge de travail et la mauvaise conduite des élèves.
- **Au niveau des enseignants**, la santé et les raisons familiales et communautaires figurent parmi les principales raisons citées par les enseignants pour justifier diverses formes d'absentéisme. Les entretiens mettent également en évidence l'importance de la motivation des enseignants, qui est fortement corrélée à l'assiduité et influencée par les conditions de travail et de l'environnement scolaire.

Quelles sont les recommandations potentielles pour réduire l'absentéisme des enseignants ?

Cette étude identifie trois domaines d'action prioritaires pour réduire l'absentéisme des enseignants gabonais sous ses quatre formes : (i) les politiques éducatives, (ii) le suivi, la gestion et la gouvernance des écoles et (iii) les facteurs externes et intersectoriels. Les recommandations les plus pertinentes à cet égard sont les suivantes :

- Veiller à ce que les cadres réglementaires et procéduraux abordent plus clairement la question de l'absentéisme des enseignants en utilisant une définition plus large, qui inclut les quatre formes d'absence analysées dans cette étude. Il est recommandé de formaliser sa définition, de mettre en place un système de suivi et de sanction, et de définir clairement les rôles et responsabilités des autorités du secteur de l'éducation gabonais à différents niveaux.
- S'appuyer sur la bonne réputation et l'efficacité des programmes de formation initiale de l'ENI pour améliorer l'accessibilité des programmes de formation continue, en ciblant particulièrement les enseignants recrutés par d'autres mécanismes et ceux qui n'ont pas de formation initiale. Un programme spécial destiné aux enseignants des zones rurales et éloignées qui sont embauchés directement par les autorités locales et dont les besoins sont pressants devrait être mis en œuvre en priorité.
- Évaluer les alternatives permettant de réduire le temps de déplacement des enseignants vers les écoles, telles que la mise à disposition de logements près des écoles, l'octroi d'allocations ciblées ou d'une aide au transport, ou le recrutement et la formation d'enseignants communautaires. Revoir les processus de planification et envisager la collecte et l'utilisation d'informations géoréférencées pour améliorer l'affectation et le déploiement des enseignants dans les écoles. La priorité devrait être donnée aux écoles rurales et éloignées et à celles qui ont un ratio élèves/enseignant élevé.
- Évaluer la mise en œuvre de stratégies visant à améliorer l'efficacité du système de paiement et les incitations à la performance pour augmenter la motivation des enseignants, lutter contre l'absentéisme et améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves.

- Tirer profit de la bonne reconnaissance dont jouissent les inspecteurs et les conseillers pédagogiques pour sensibiliser les enseignants et les directeurs d'école aux conséquences de l'absentéisme. Ceci permettra de les impliquer davantage dans les processus de suivi, de contrôle et de sanction. Un effort particulier est nécessaire dans les zones rurales et éloignées, où les visites des conseillers et des inspecteurs sont moins fréquentes et besoin de soutien pédagogique plus important.
- Envisager d'adapter les calendriers scolaires, fixés uniformément au niveau national, aux conditions climatiques régionales ou locales. Cette mesure peut réduire l'absentéisme dû aux événements climatiques extrêmes tels que les fortes pluies et les inondations.
- Améliorer l'environnement et l'infrastructure des écoles et des salles de classe. La priorité doit être accordée aux initiatives qui fournissent aux écoles du matériel d'apprentissage et d'enseignement adéquat. Dans le cas des infrastructures, il est important de donner la priorité aux programmes d'investissement axés sur les écoles ayant les plus grands besoins, comme celles situées dans les zones rurales et éloignées, et d'évaluer leur exposition à des conditions sanitaires et climatiques défavorables.
- Tirer parti de la technologie pour développer des initiatives visant à réduire l'absentéisme des enseignants, notamment dans des domaines tels que le suivi et le contrôle des présences, la formation continue, l'affectation et le déploiement des enseignants dans les écoles, la gestion des salaires, ainsi que le soutien des activités en classe. Il est essentiel que la conception et la mise en œuvre de ces mesures impliquent la participation des enseignants et qu'un accès équitable soit assuré à tout le territoire gabonais.

Renforcer la collaboration avec des acteurs non éducatifs pour se concentrer sur les facteurs extérieurs au système éducatif qui affectent l'assiduité des enseignants. Notamment, veiller à ce que les enseignants aient accès aux services de santé et surveiller leur exposition à des conditions sanitaires et climatiques défavorables, ainsi que l'incidence des maladies endémiques en milieu scolaire. De plus, il est crucial d'évaluer la situation des enseignants dans une perspective de genre afin d'identifier les initiatives axées sur les enseignantes, telles que les mesures de sécurité, les programmes de santé préventive et d'amélioration d'infrastructures sanitaires, et la distribution de produits d'hygiène.

Chapitre 1. Introduction

1.1. Contexte et justification

Le Gabon est un pays situé en Afrique centrale, dans le golfe de Guinée, à la frontière de la Guinée Équatoriale, du Cameroun et de la République du Congo. Il compte 2,2 millions d'habitants, dont 25 pour cent soumis à la scolarité obligatoire (6–16 ans), et plus de quarante groupes ethniques (les plus nombreux étant les Fangs, qui représentent environ 30 pour cent de la population). Bien que le français soit la langue officielle et scolaire, d'autres langues telles que le fang, le mbédé et le punu sont également parlées.

En tant que pays à revenu intermédiaire supérieur, le Gabon a connu une croissance économique stable au cours de la dernière décennie, principalement grâce à l'industrie pétrolière et à l'exportation d'autres matières premières, telles que le manganèse et le caoutchouc. Cependant, le pays a un taux de pauvreté élevé (33 pour cent en 2017 selon les indicateurs de développement dans le monde de la Banque mondiale) et un faible indice de développement humain¹⁷.

Le système scolaire gabonais est hérité du modèle français¹⁸ et comprend cinq niveaux : l'enseignement préscolaire (pour les enfants âgés de 3 à 5 ans), l'enseignement primaire (d'une durée de cinq ans et commençant à l'âge de 6 ans), l'enseignement secondaire (composé d'un premier cycle de quatre ans et d'un second cycle de trois ans), l'enseignement technique et professionnel (dispensé par les lycées professionnels) et l'enseignement supérieur (dispensé par les universités, les grandes écoles et les instituts supérieurs).

La gestion des établissements scolaires est centralisée mais il existe neuf inspections d'académie déléguées au niveau provincial, responsables du contrôle de l'organisation et du fonctionnement des services éducatifs, et 24 unités pédagogiques. Les unités pédagogiques gérées par les inspecteurs de l'Éducation nationale accomplissent principalement quatre missions : (i) le pilotage du système éducatif, (ii) l'évaluation des filières et des écoles, (iii) l'inspection et la gestion du personnel enseignant et (iv) la conception, la conduite et l'évaluation du dispositif de formation (UNESCO-IEB, 2011).

Le système public accueille la plupart des élèves du primaire (68 pour cent), les écoles privées confessionnelles en accueillent 22 pour cent et le privé laïc le reste (10 pour cent) (OIF, MEN et CONFEMEN, 2008). Au Gabon, les centres éducatifs privés peuvent être reconnus d'utilité publique (RUP), ce qui leur donne accès à des subventions publiques pour couvrir leurs frais de fonctionnement et de personnel. Il existe également un mécanisme de mise à disposition des enseignants du secteur public aux écoles privées confessionnelles. La scolarisation dans les écoles primaires s'est considérablement améliorée, et le taux brut de scolarisation (100 pour cent pour 2020 selon l'UNESCO-UIS, 2020a) montre que le système éducatif gabonais est en mesure d'offrir une place à tous les enfants en âge de fréquenter l'école primaire.

Cependant, 9 pour cent des enfants en âge d'aller à l'école primaire ne sont pas scolarisés (Banque mondiale, 2019b). De plus, dans les régions les plus pauvres et défavorisées du pays (par exemple, les provinces septentrionales de l'Ogooué-Ivindo et du Woleu-Ntem), la proportion d'enfants non scolarisés dans le primaire est estimée à 16 pour cent (Banque mondiale, 2020a). En outre, 29 pour cent des enfants qui commencent le cycle primaire ne le terminent pas (UNESCO-UIS, 2012) et le pays a l'un des taux de redoublement les plus élevés de la région, de 38 pour cent en moyenne en 2008 (UNESCO-IEB, 2011). Le taux de redoublement élevé du Gabon signifie que de nombreux élèves ont un âge supérieur à l'âge prévu pour leur cycle. À l'école primaire, plus de 25 pour cent des élèves appartiennent à un groupe d'âge supérieur à 6-11 ans (Banque mondiale, 2020a).

17 En 2019, le Gabon était classé 119e (sur 189 pays) selon l'indice de développement humain du PNUD (PNUD - Indice de développement humain) et a obtenu en 2020 un score de 0,5 (échelle 0-1) selon l'indice du capital humain (ICH) de la Banque mondiale (Banque mondiale – Indice de Capital Humain). L'ICH de 0,5 signifie que le capital humain du Gabon n'atteint que la moitié de son potentiel productif.

18 Le Gabon était une colonie française jusqu'à son indépendance en 1960.

POINTS CLÉS

Gabon

2,2
millions
d'habitants25% en âge de scolarité
obligatoire (6-16 ans)
et taux de croissance
démographique annuel
de 2,5% (ONU 2019)**Inclusion sociale**

La pauvreté a diminué de 42 à 33% entre 2005 et 2017.

Toutefois, elle est plus répandue dans les régions éloignées et peu peuplées (par exemple, le taux de pauvreté dans les zones rurales est de près de 60%). (Banque mondiale, 2020b)

**Éducation**

Bien que la scolarisation se soit sensiblement améliorée, en particulier dans le primaire, de nombreux enfants ne sont pas scolarisés ou n'appartiennent pas à la tranche d'âge scolaire appropriée (les taux nets de scolarisation dans le primaire et le premier cycle du secondaire sont de 88% et 46% respectivement: Banque mondiale, 2020b). 37% des élèves n'atteignent pas un niveau de compétences linguistiques suffisant à la fin du primaire (Banque mondiale, 2019a). 33% des élèves n'ont pas de compétences suffisantes en mathématiques à la fin de l'école primaire (CONFEMEN, 2020)

**Économie**

Cinquième producteur de pétrole en Afrique (80% des exportations), avec une activité croissante dans le secteur non pétrolières, son économie a été affectée par cette dépendance aux ressources, enregistrant une baisse de la croissance du PIB ces dernières années (0,8% en 2018) (Banque mondiale – WDI)

Développement humain

Classé 119 sur l'indice de développement humain (PNUD 2019). Enregistre un taux d'alphabétisation des 15 ans et plus de 82% (UNESCO-UIS 2012) et 12,8 années de scolarité prévues (PNUD, 2019)

Les enseignants du primaire sont absents en moyenne 2 jours par mois
(OIF, MEN et CONFEMEN, 2008)

Selon la dernière enquête démographique et de santé disponible (2012), l'indice de parité entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire est proche de 1, les filles terminant l'école primaire à un taux plus élevé que les garçons (75 pour cent contre 66 pour cent) (UNICEF et UNFPA, 2017). Toutefois, les variations internes sont très importantes. Dans les régions les plus pauvres et les plus défavorisées, le ratio filles/garçons scolarisés n'est que de 0,4 et la proportion de filles mariées est deux fois plus élevée que dans les régions plus développées (Banque mondiale, 2020a).

Le pourcentage d'enfants en fin de cycle primaire qui ne savent pas lire au Gabon est de 37 pour cent, près de 50 points de pourcentage de moins que la moyenne de la région d'Afrique subsaharienne mais 8 points de pourcentage de plus que la moyenne des pays à revenu intermédiaire supérieur (Banque mondiale, 2019a). Cette tendance est confirmée par les résultats les plus récents du PASEC2019¹⁹, où le Gabon se distingue comme le pays ayant le plus fort pourcentage d'élèves dépassant le niveau de compétence suffisant en lecture et en mathématiques (93,4 pour cent et 66,7 pour cent respectivement) parmi les 14 pays examinés (CONFEMEN, 2020).

19 Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN.

Les dépenses publiques consacrées à l'éducation au Gabon représentent 2,8 pour cent du PIB (UNESCO-UIS, 2019), les salaires en absorbant près de la moitié. En plus des investissements étatiques, le Gabon enregistre un flux important de fonds de coopération internationale pour l'éducation, qui ont atteint 20 millions de dollars US d'engagements en 2019 (14 pour cent du montant total s'élevant à 147,08 millions de dollars), dont 90 pour cent proviennent de la France (OECD.Stat, 2019).

La proportion des dépenses publiques consacrées à l'éducation est inférieure à la moyenne de l'Afrique subsaharienne (4,4 pour cent) et des pays à revenu intermédiaire supérieur (4,3 pour cent). En outre, l'enseignement pré-primaire et primaire ne représente que 5 pour cent du total des dépenses d'éducation, tandis que 21 pour cent sont consacrés à l'enseignement secondaire et 66 pour cent à l'enseignement supérieur (Banque mondiale, 2020a). Selon les dernières données disponibles, en 2011, le financement public par élève dans l'enseignement primaire au Gabon était de 4,4 pour cent, soit le taux le plus faible en Afrique subsaharienne (Banque mondiale, 2019b).

Le Gabon a réalisé un investissement important pour augmenter le nombre d'enseignants, parvenant à faire baisser le ratio élèves/enseignant de 49 en 2001 à 25 en 2011 (voir la Figure 1). Cependant, des études révèlent une grande hétérogénéité entre les types et emplacements des écoles, notamment des classes très chargées dans les grands centres urbains et des classes multigrades dans les zones rurales (Bah-Lalya et Yenikoye, 2011). La pénurie d'enseignants est plus importante dans le secteur public, non seulement en raison du plus grand nombre d'élèves, mais aussi en raison du taux élevé d'abandon des enseignants et des grèves récurrentes (Banque mondiale, 2019b).

La formation insuffisante des enseignants suscite également des inquiétudes (Moule, 2017). Selon le rapport PASEC2019, 11 pour cent des enseignants du primaire au Gabon n'ont aucune formation professionnelle, 6 pour cent ont reçu moins de six mois de formation initiale et 26 pour cent n'ont été formés qu'une année (CONFEMEN, 2020). Bien qu'il existe des programmes qui offrent une formation initiale de qualité aux enseignants des secteurs public et privé (École Normale des Instituteurs-ENI), des études révèlent que les enseignants employés par les autorités locales (environ 9 pour cent du nombre total d'enseignants du primaire) ne sont pas suffisamment formés (Banque mondiale, 2019b) pour fournir un service éducatif de qualité aux élèves.

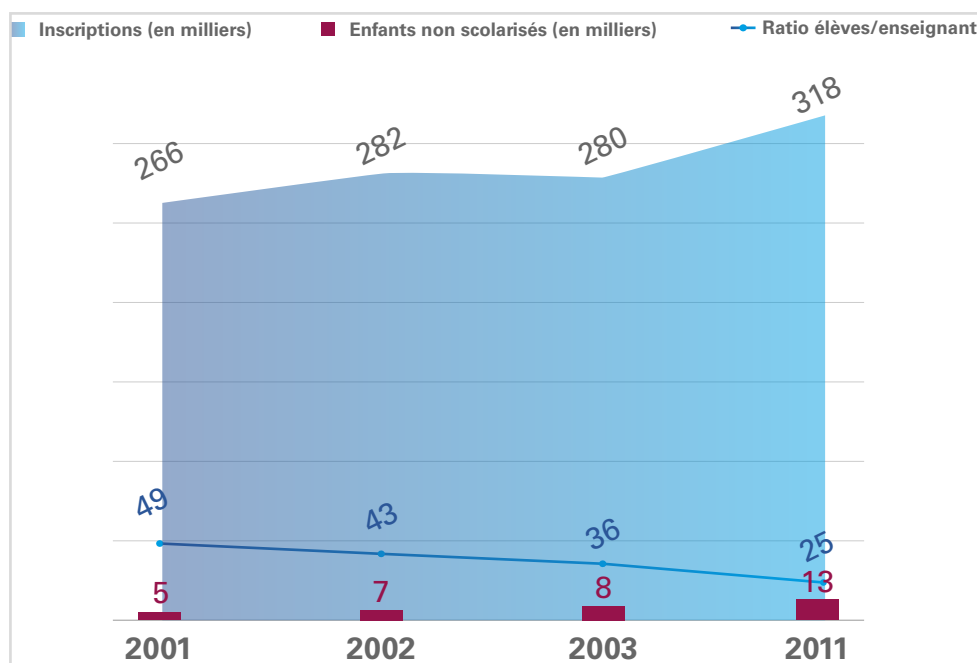
Bien qu'il existe peu d'études sur l'incidence de l'absentéisme des enseignants du primaire au Gabon, l'absentéisme des enseignants a été identifié comme le troisième plus grand problème du système éducatif du pays après le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage et les classes surchargées (Banque Mondiale, 2020c). Une étude publiée en 2008 sur la base d'enquêtes auprès d'enseignants et de directeurs d'école révèle que les enseignants du primaire sont absents en moyenne 2 jours par mois, ce qui contribue à une réduction de 3 à 4 pour cent des écarts types des résultats aux tests de mathématiques (OIF, MEN et CONFEMEN, 2008). En outre, une étude de 2011 révèle que les grèves récurrentes des enseignants du secteur public ont contraint les écoles à n'ouvrir que 12 semaines par année scolaire (au lieu des 35 semaines habituelles) au cours des 15 années antérieures (Banque mondiale, 2019b), réduisant considérablement le temps d'instruction des élèves.

En 2020, en raison de la pandémie de COVID-19, les écoles gabonaises ont été fermées²⁰ pendant 22,2 semaines (111 jours)²¹. Bien qu'il n'existe pas de mesure précise de l'effet de ces fermetures sur l'apprentissage des élèves, des estimations récentes de la Banque mondiale prévoient une augmentation de 10 points de pourcentage du taux d'enfants ne sachant pas lire un texte à l'âge de 10 ans au niveau mondial, ce qui pour le Gabon pourrait signifier une augmentation de 37 à 47 pour cent de la pauvreté des apprentissages (Banque mondiale, 2020b). De plus, la pandémie aura sûrement un impact négatif sur la croissance économique du Gabon (PNUD, 2020), avec un effet négatif potentiel sur les finances publiques et les dépenses d'éducation. Une possible réduction des fonds de coopération internationale à l'échelle mondiale est également attendue, ce qui pourrait avoir des répercussions négatives sur les investissements du pays dans l'éducation.

20 Afin d'endiguer l'explosion des cas de COVID-19 dans le pays, le gouvernement gabonais a décidé de fermer les écoles sur l'ensemble du territoire national à partir du 16 mars 2020, autorisant une ouverture partielle à partir du 20 juillet pour les élèves des classes à examen (5e année, 3e année et Terminale) et une ouverture totale à partir du 9 novembre.

21 Calculs à partir de la base de données UNESCO-Suivi mondial des fermetures d'écoles causées par la pandémie de COVID-19 (consulté en mars 2021).

Figure 1: Indicateurs de l'enseignement primaire (2001–2011)



Source: UNESCO-UIS

La stratégie adoptée par le gouvernement gabonais pour atténuer les effets négatifs des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 s'est concentrée sur la multiplication des modalités de prestation et des canaux de communication avec les familles afin de s'assurer que tous les élèves soient atteints, même dans les zones les plus reculées. La priorité a été initialement accordée aux classes d'examen (5e année, 3e année et Terminale) et aux écoles publiques accueillant les enfants les plus défavorisés (UNICEF, 2021). Le ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Civique a développé une plateforme éducative ([XGESTEDU](#)), ainsi que des programmes de radio et de télévision ([Apprendre à la maison](#)) diffusés sur les principales fréquences et chaînes nationales.

En outre, des programmes spécifiques ont été annoncés pour l'achat d'équipements, la formation des enseignants aux compétences numériques, à la production, la validation et la mise en ligne de contenus et de cours, ainsi qu'à l'ingénierie pédagogique et au suivi de l'apprentissage (50 enseignants pendant la première phase d'urgence). L'identification, la sélection et l'adaptation de contenus éducatifs provenant de bibliothèques numériques internationales et de répertoires de ressources éducatives ouvertes et la création d'un centre d'enseignement à distance ([UNESCO-Éducation à distance au Gabon](#)) ont également fait l'objet de financements ciblés.

La COVID-19 peut exacerber l'absentéisme des enseignants en tant qu'effet direct du risque accru de maladie. Elle a également un effet indirect en affectant l'assiduité des enseignants et le temps consacré à l'enseignement à distance du fait d'un accès limité à une infrastructure numérique de qualité, d'une formation insuffisante aux compétences pédagogiques numériques, d'une charge de travail accrue et de responsabilités familiales plus importantes.

L'étude Time to Teach (TTT) est une initiative de recherche qui vise à combler les lacunes dans les connaissances relatives aux motivations et aux facteurs associés à l'absentéisme des enseignants du primaire au Gabon. Bien que l'étude utilise des données recueillies avant la pandémie et se concentre sur l'analyse de ses facteurs structurels, certains des résultats ont des implications applicables au contexte de la pandémie de COVID-19.

Encadré 1 : Développements récents et politiques relatives aux enseignants au Gabon

Pacte décennal 2010-2020 « États généraux de l'éducation, de la recherche et de l'adéquation formation-emploi. Les actes adoptés » (République Gabonaise, 2010)

- Recrutement et formation initiale de 3 654 enseignants du primaire et offre d'une formation continue modulaire pour les enseignants et les superviseurs.
- Élaboration d'un statut spécial pour le personnel du secteur de l'éducation, adoption d'un barème d'incitations pour les enseignants et les superviseurs, augmentation de la rémunération des heures supplémentaires et promotion de l'embauche de professeurs de sciences.
- Construction et équipement de 331 écoles primaires avec des laboratoires spécialisés (multimédia, langues, éveil scientifique), des bibliothèques, une infirmerie, des installations pour personnes handicapées et des terrains de jeux, et réhabilitation et rééquipement de 4 000 salles de classe primaires.
- Réhabilitation et rééquipement de 800 logements pour les enseignants du primaire. Construction et équipement de 3 000 logements pour les enseignants du primaire dans les zones rurales, équipés d'eau, d'assainissement et d'électricité.
- Construction et équipement de 80 bases d'enseignement, chacune équipée d'un Centre d'Appui Pédagogique et Logistique (CAPL).

Loi Cadre 21/2011 (République Gabonaise, 2012a)

- Loi-cadre du système éducatif gabonais, qui définit les principes fondamentaux et les missions de l'éducation, de la formation et de la recherche. Elle établit les principes de l'obligation scolaire, de la laïcité, de la neutralité politique et du droit d'accès à l'éducation.
- Définit les conditions d'accès différentiel à la profession d'enseignant en fonction du niveau éducatif. Au niveau primaire, 4 niveaux sont possibles : i) instructeur adjoint (titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur BEPC), ii) instructeur (titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur bac plus deux ans de formation spécialisée à l'École normale des instituteurs - ENI), iii) formateur « encadreur » du niveau de conseiller pédagogique (cinq ans comme instructeur ou trois ans de formation professionnelle ou Master 1 à l'ENI ou à l'Université des sciences de l'éducation), iv) chercheur formé « encadreur chercheur » du niveau d'inspecteur pédagogique (formation doctorale appliquée), ou chercheur du niveau d'inspecteur pédagogique (formation doctorale appliquée) ». Cependant, ce dispositif coexiste avec plusieurs types de profils basés sur des voies d'accès et de formation alternatives, dont les enseignants formés dans des écoles normales comme le Centre de formation des instituteurs (recrutés après le BEPC et deux ou trois ans de formation) ou le Collège d'Enseignement Normal (recrutés après la fin du primaire et sept ans de formation) et ceux recrutés directement par les Assemblées départementales ou d'État pour résoudre des problèmes spécifiques de pénurie d'enseignants (Moule, 2017).

Plan stratégique « Gabon émergent : vision 2025 et orientations stratégiques 2011–2016 » (République Gabonaise, 2012b)

- Réforme de la gouvernance du système éducatif afin d'actualiser le cadre juridique et institutionnel, ainsi que les capacités administratives et financières du système.
- Amélioration de la qualité de l'éducation par des actions d'innovation pédagogique, de lutte contre le redoublement, de prévention de l'échec scolaire et de promotion de l'excellence qui peuvent être mesurées en permanence grâce à un système d'évaluation et de suivi.

- Développement des infrastructures scolaires afin de réduire la taille des classes à 35 élèves. Au niveau primaire, la capacité d'accueil devra être augmentée de 30 pour cent par an. Construction d'un Centre d'Appui Pédagogique et Logistique dans chaque base pédagogique du pays.
- Équipement de toutes les écoles primaires et secondaires avec au moins une salle multimédia.
- Réforme des programmes d'études par la généralisation de l'approche par compétences dans les écoles primaires.
- Optimisation de la gestion des ressources humaines dans le système éducatif en vue d'atteindre leur suffisance, leur qualité et leur évolution par la formation continue.
- Recrutement de 400 enseignants du primaire et de 300 formateurs par an dans les centres de formation professionnelle pour la période 2012–2016.
- Promotion de l'acquisition de logements par les fonctionnaires (y compris les enseignants) dans le cadre d'un plan général pour la construction de 35 000 parcelles/logements sociaux.
- Modernisation des outils de gestion et d'administration du système éducatif. L'accent est mis sur l'amélioration du système de statistiques de l'éducation et la mise en place d'un système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE). Ces données devraient fournir des informations sur le système éducatif, ses performances, ses lacunes et ses coûts, en tenant compte des besoins d'information de toutes les parties prenantes (planificateurs, gestionnaires, financiers, enseignants, étudiants, parents d'étudiants, etc.).

1.2. Objectifs de la recherche

La recherche et les politiques publiques sur l'absentéisme des enseignants se sont traditionnellement concentrées sur la présence de l'enseignant dans l'école, oubliant que la présence effective de l'enseignant dans l'école n'est qu'une première étape vers la progression scolaire et l'apprentissage des élèves.

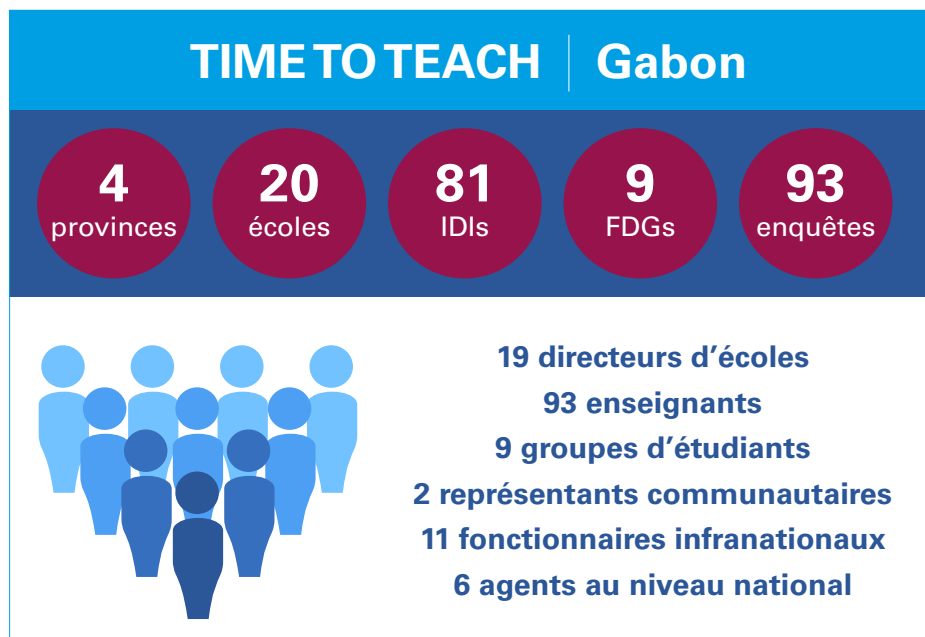
L'étude TTT dans les écoles primaires du Gabon est construite sur le principe que le progrès scolaire et l'apprentissage dépendent largement de la réalisation de quatre conditions minimales liées à l'enseignant : être présent dans l'école, respecter les horaires fixés, être présent dans la classe et consacrer le temps convenu à l'enseignement. Ce cadre permet de développer un concept plus complet de l'absentéisme représenté de quatre manières : (1) l'absence de l'école, (2) l'absence de ponctualité, (3) l'absence de la salle de classe et (4) la réduction du temps consacré à l'enseignement.

Les principaux objectifs de l'étude sont les suivants :

- Explorer la question de l'absentéisme des enseignants d'un point de vue systémique et identifier les facteurs à différents niveaux du système éducatif qui affectent l'assiduité des enseignants.
- Comprendre les différentes formes d'absentéisme des enseignants du primaire au Gabon et évaluer leur prévalence dans diverses régions ainsi que dans différents types d'écoles (publiques ou privées) et contextes (ruraux ou urbains).
- Proposer des recommandations politiques concrètes pour augmenter la présence des enseignants et le temps pédagogique comme moyens d'améliorer l'apprentissage des élèves au Gabon.

1.3. Cadre conceptuel et conception de la recherche

L'étude Time to Teach est un projet à méthodes mixtes utilisant des outils de recherche à la fois qualitatifs et quantitatifs. L'étude adopte une approche systémique pour aborder l'absentéisme des enseignants et examine les facteurs qui influencent l'assiduité des enseignants à tous les niveaux du système éducatif : national, infranational, communautaire, scolaire et au niveau des enseignants. Un total de 20 écoles dans quatre provinces du pays (Estuaire, Ogooué Maritime, Ngounie et Moyen Ogooué) ont été sélectionnées sur la base des données fournies par le ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Civique selon deux critères : le type de gouvernance (public, privé) et la localisation (urbaine, rurale).



L'étude a utilisé trois types d'outils de collecte de données : i) 81 entretiens approfondis (IDI) avec des directeurs d'école, des enseignants, des représentants de la communauté, des fonctionnaires infranationaux et du personnel au niveau national et 9 groupes de discussion (FGD) avec des élèves; ii) une enquête papier-crayon administrée à tous les enseignants présents dans les écoles primaires sélectionnées au moment de la visite (93 enseignants en total) ; et iii) un outil d'enregistrement des observations des recenseurs pendant les visites²². L'opération de collecte de données sur le terrain a eu lieu en avril et mai 2019.

L'analyse se concentre sur trois aspects essentiels pour une meilleure compréhension de l'absentéisme des enseignants : l'incidence, les motivations et les facteurs associés. Pour mesurer l'incidence, l'enquête TTT a demandé aux enseignants de déclarer la fréquence de chacune des quatre formes d'absentéisme depuis le début de l'année scolaire. Étant donné que l'année scolaire 2018–2019 a commencé le 1er octobre et s'est terminée le 3 juillet, et que la collecte des données a eu lieu en avril-mai 2019, cette mesure de l'incidence de l'absentéisme couvre que les trois premiers trimestres de l'année scolaire. Bien que cinq catégories de réponses étaient possibles (jamais, quelques fois – moins de trois, moins d'une fois par semaine, une fois par semaine, plus d'une fois par semaine), lors de l'analyse des données, la plupart des analyses se concentrent sur les absences récurrentes, c'est-à-dire au moins une fois par semaine²³.

Afin de saisir les motivations des enseignants et les facteurs associés potentiels, les enquêtes ont également examiné les principales raisons invoquées par les enseignants pour expliquer chaque forme d'absentéisme

22 Les différents outils ont été adaptés pour chaque groupe de répondants afin de refléter les connaissances spécialisées et la perspective unique des participants, ainsi que le type d'école. Ils ont également été révisés après avoir reçu les commentaires du MEN et de l'UNICEF Gabon et ont reçu l'approbation du Comité d'examen institutionnel (IRB) de la recherche et de l'éthique du Health Media Lab (HML).

23 Cette définition comprend deux catégories de réponses à la question posée dans l'enquête : une fois par semaine et plus d'une fois par semaine.

et leur perception du fonctionnement des écoles et du rôle des différents acteurs éducatifs (inspecteurs scolaires et conseillers pédagogiques, directeurs, enseignants, parents, communauté et élèves).

Ces informations ont été complétées par des entretiens avec les parties prenantes, des groupes de discussion et l'observation dans les écoles afin d'étudier en profondeur les racines systémiques de l'absentéisme à partir de cinq niveaux d'agrégation : national, infranational, communautaire, école et enseignant. De plus amples détails sur le cadre conceptuel et la conception de la recherche de TTT au Gabon sont présentés à l'Annexe 1. La collecte, le stockage et la gestion des données étaient conformes aux meilleures pratiques internationales et à la Procédure de l'UNICEF adossée aux normes éthiques en recherche, évaluation et collecte et analyse de données (voir l'Encadré 2).

Encadré 2 : Une brève note sur l'éthique de la recherche

Le Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti a demandé l'autorisation éthique pour l'étude TTT au Health Media Lab (HML) et au Comité d'Examen Institutionnel du Bureau de Protection de la Recherche Humaine du Département Américain de la Santé et des Services Sociaux, tous deux situés à Washington, DC. Une autorisation éthique a été accordée en juillet 2018. L'étude a également été approuvée par le Comité d'Examen d'Éthique de l'Université de Makerere, Ouganda, et le Conseil de l'Éducation du Rwanda.

La mise en œuvre de l'étude a été précédée de consultations approfondies avec le gouvernement du Gabon et l'UNICEF Gabon sur la conception des outils de recherche, l'échantillonnage et l'administration des instruments. Tous les partenaires contractuels ont reçu une formation approfondie en éthique de la recherche et ont respecté la procédure de l'UNICEF sur les normes éthiques en matière de la recherche, d'évaluation et de collecte et analyse des données.

1.4. Structure du rapport

Ce rapport est structuré comme suit : la section 2 présente les principaux résultats sur l'incidence, la motivation et les facteurs associés à l'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires au Gabon. La section 3 examine les principales implications de politique publique et fournit quelques recommandations visant à augmenter l'assiduité et le temps consacré à l'enseignement.

Chapitre 2. Principaux résultats

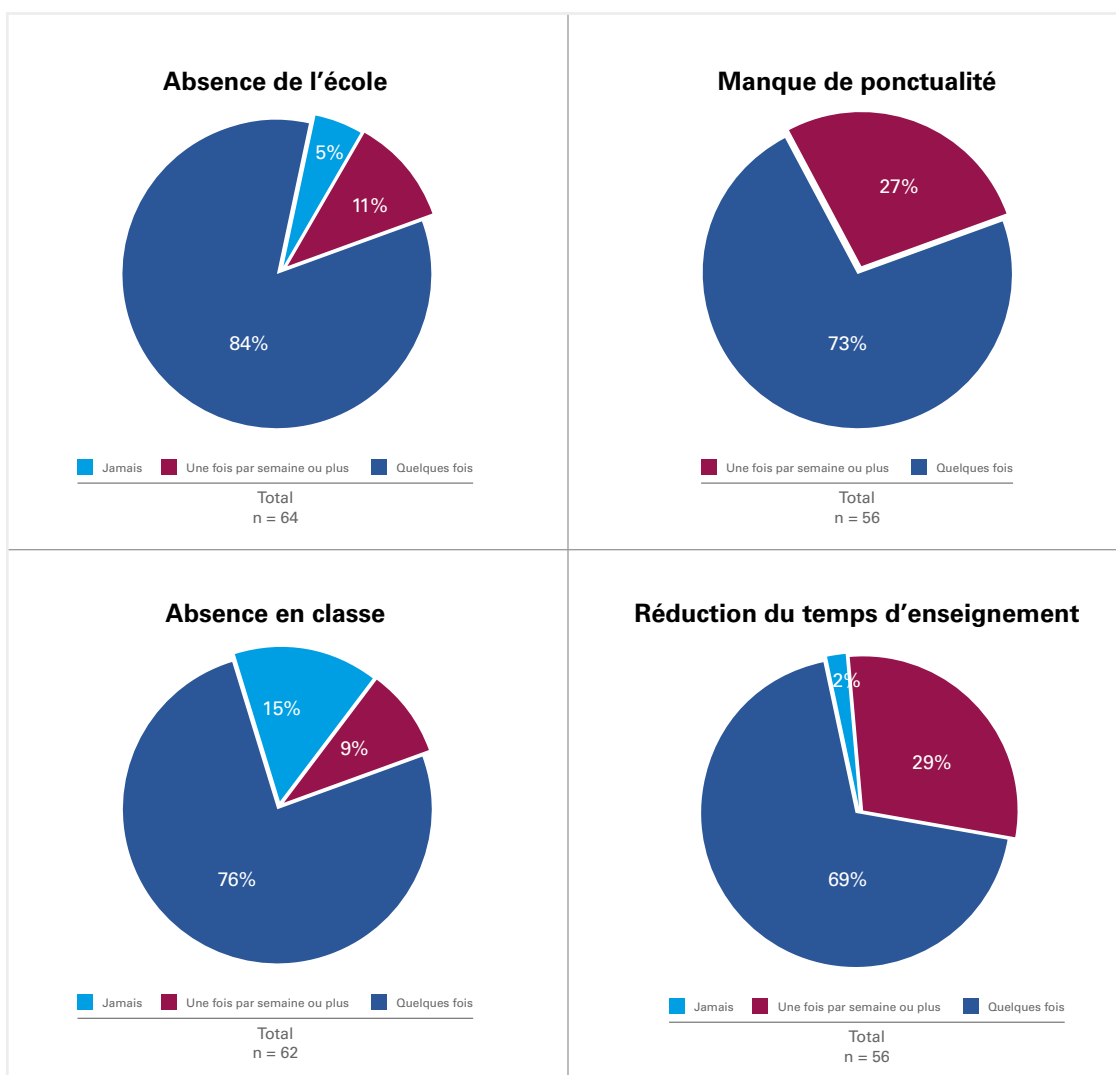
2.1. Fréquence de l'absentéisme des enseignants

Selon les réponses des enseignants, la forme la plus courante d'absentéisme récurrent (c'est-à-dire une fois par semaine ou plus) est la réduction du temps d'enseignement (29 pour cent), suivie par du manque de ponctualité (27 pour cent), de l'absence de l'école (11 pour cent) et de l'absence de la salle de classe (9 pour cent) (voir la Figure 2).

Huit enseignants sur dix déclarent s'absenter de l'école ou de la classe de manière moins récurrente (c'est-à-dire moins d'une fois par semaine ou quelques fois dans la période évaluée) ; et 7 enseignants sur 10 indiquent arriver en retard ou partir plus tôt, ou réduire le temps d'enseignement avec cette même fréquence.

La proportion d'enseignants qui déclarent n'avoir jamais été absents atteint 15 pour cent dans le cas de l'absence de la classe, 5 pour cent dans le cas de l'absence de l'école et 2 pour cent dans le cas de la réduction du temps d'enseignement (voir la Figure 2). En ce qui concerne le manque de ponctualité, aucun enseignant n'a déclaré n'avoir jamais été en retard ou n'avoir jamais quitté l'école plus tôt.

Figure 2: Fréquence de l'absentéisme des enseignants



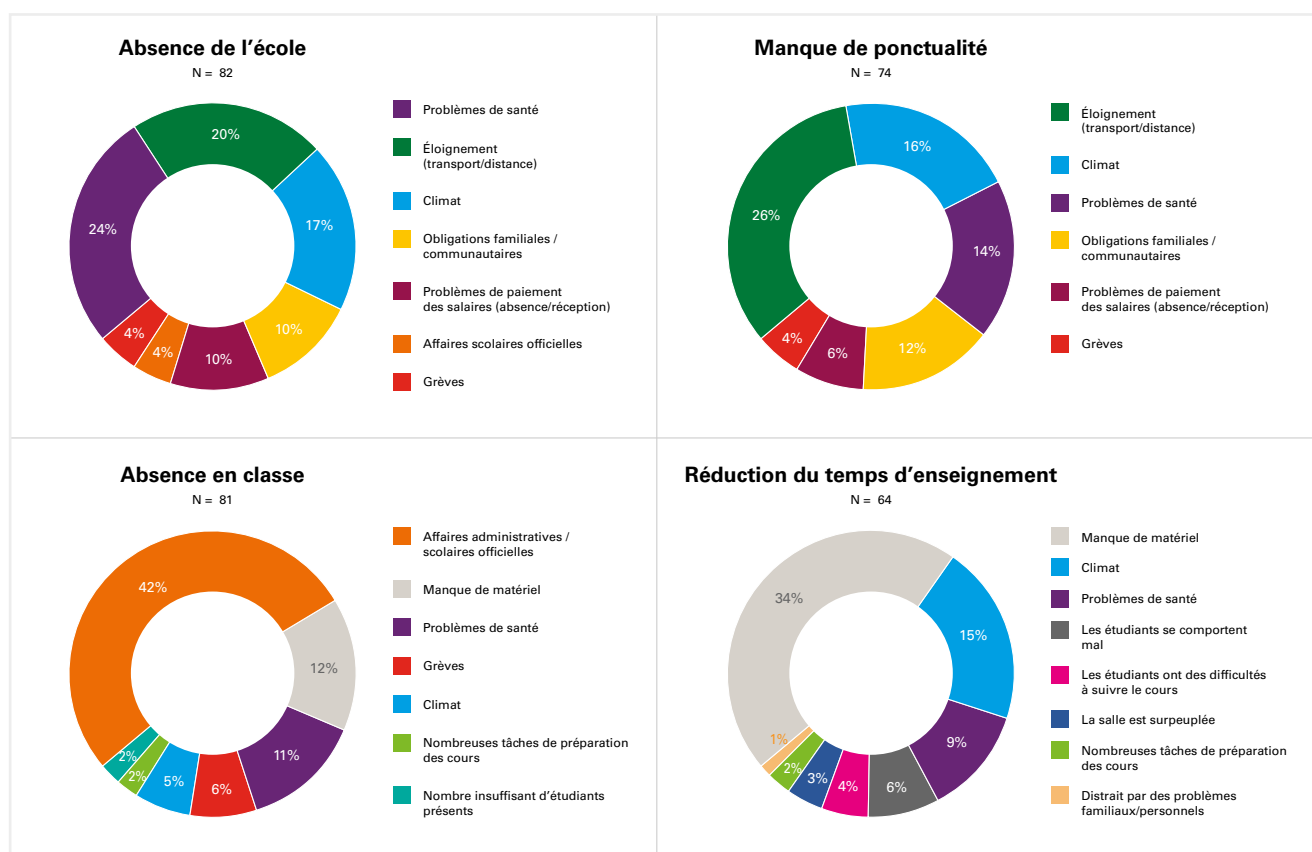
Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui déclarent avoir été absents au moins une fois par semaine (absentéisme récurrent), avoir été absents quelques fois (c'est-à-dire quelques fois - moins de trois fois - ou moins d'une fois par semaine) et n'avoir jamais été absents, depuis le début de l'année scolaire.

2.2. Motivations de l'absentéisme

La santé, l'éloignement de l'école (en raison du manque de moyens de transport et de la distance) et les conditions climatiques sont les raisons les plus souvent évoquées par les enseignants interrogés pour justifier l'absence de l'école. La santé est mentionnée par 24 pour cent des enseignants, la distance de l'école par 20 pour cent et le climat par 17 pour cent. Un enseignant sur dix mentionne des obligations familiales/communautaires ou des raisons liées au paiement du salaire (absence de paiement ou problèmes de perception du salaire).

En ce qui concerne le manque de ponctualité, la distance par rapport à l'école est la motivation la plus fréquente signalée dans l'enquête TTT (26 pour cent), suivie par le climat (16 pour cent), la santé (14 pour cent) et les obligations familiales/communautaires (12 pour cent). Une fois à l'école, les motivations les plus courantes de l'absence en classe sont les raisons administratives (incluant les tâches administratives²⁴ et les affaires scolaires officielles²⁵), mentionnées par 42 pour cent des enseignants ; le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage (12 pour cent) et la santé (11 pour cent). Une fois en classe, les enseignants interrogés signalent une réduction du temps d'enseignement principalement en raison du manque de matériel pédagogique (34 pour cent), des conditions climatiques (15 pour cent), de problèmes de santé (9 pour cent), de la mauvaise conduite des élèves (6 pour cent) et des difficultés des élèves à suivre le cours (4 pour cent) (voir la Figure 3).

Figure 3. Principales motivations de l'absentéisme



Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui indiquent chacune des raisons formulées pour l'absentéisme.

24 Par exemple, le travail de bureau et les réunions des enseignants.

25 Par exemple, les formations, les ateliers ou les séminaires.

2.3. Facteurs associés à l'absentéisme selon une approche systémique

2.3.1 Niveau national

Les conditions de travail des enseignants sont un aspect sensible et déterminant de la performance, de la motivation et de l'absentéisme des enseignants. Les entretiens avec les parties prenantes montrent une reconnaissance claire du rôle des **qualifications et d'une bonne formation initiale et continue des enseignants** sur leur performance, leur engagement, leur estime de soi et leur absentéisme. Une grande majorité des enseignants interrogés déclarent avoir des connaissances suffisantes en matière de compétences pédagogiques (75 pour cent), avec 6 sur 10 ayant une formation tertiaire ou professionnelle. Toutefois, seuls 4 sur 10 affirment avoir accès à la formation (voir la Figure 4).

Les entretiens avec les parties prenantes révèlent que la formation et la qualité des enseignants sont fortement liés au **type de recrutement**, les plus grandes différences étant observées entre ceux recrutés par le biais des écoles normales des instituteurs (ENI) et ceux recrutés directement. Il existe également une perception positive de l'évolution de la qualité de la formation des enseignants au Gabon, grâce notamment au système de recrutement de l'ENI. Les enseignants recrutés dans le cadre de ce système sont formés pendant deux ans après le baccalauréat et sont reconnus par les responsables nationaux et infranationaux et les directeurs d'école pour leur excellence et leur homogénéité en termes de qualifications.

Cependant, dans le système scolaire gabonais coexistent encore des enseignants qui ont suivi des cours de formation initiale plus courts et de moindre qualité et ceux qui sont recrutés directement par les conseils municipaux et départementaux pour résoudre leurs problèmes de manque d'enseignants. Ces enseignants sont très hétérogènes et ont plus de difficultés, notamment en matière de pédagogie car certains d'entre eux n'ont suivi aucune formation avant d'être recrutés, et ont des conditions de travail instables qui affectent leur motivation et leur engagement.

Les enseignants recrutés directement sans formation initiale se trouvent principalement dans les **zones rurales et les zones d'accès difficile**, où il y a une pénurie de personnel qualifié. Les personnes interrogées citent comme exemples les provinces de l'Ogooué Ivindo, du Nyanga et de l'Ogooué Lolo. Une autre différence importante est perçue entre les enseignants formés dans le cadre du nouveau système éducatif

« En ce qui concerne le sujet de la formation initiale, ma première impression est que tout le monde a reçu presque la même formation, mais il y a une différence entre les enseignants qui viennent de l'ENI et ceux qui n'en viennent pas. Lorsque nous faisons les évaluations, nous nous rendons compte qu'ils sont plus compétents. Je peux dire que 75 ou 80 pour cent des enseignants sont compétents. Pour le reste, nous devons travailler à l'organisation de séminaires, d'animations pédagogiques, d'entretiens éducatifs pour essayer d'améliorer le système, c'est comme ça que nous travaillons. »

– Témoignage d'un responsable infranational.

basé sur les compétences et ceux formés dans le cadre du système éducatif basé sur le contenu. Ce changement, qui a commencé en 2000, a impliqué une transformation du modèle pédagogique et d'évaluation auquel les enseignants plus âgés ont dû s'adapter.

En ce qui concerne la différence de qualifications entre les enseignants des écoles publiques et privées, les personnes interrogées s'accordent à dire que la plus grande différence est observée dans les écoles privées confessionnelles, puisque la plupart des enseignants des écoles privées laïques suivent le même parcours de haute qualité que ceux des écoles publiques. Les écoles privées laïques sont également fortement impliquées dans les programmes de formation continue gérés

« Être en classe et ne pas enseigner, je pense qu'il n'est pas bon ; si vous avez un problème avec votre formation vous pouvez attirer l'attention des superviseurs pédagogiques pour vous aider par rapport à une discipline que vous avez du mal à transmettre donc vous ne pouvez pas être en classe sans enseigner parce que vous avez des difficultés sauf si vous êtes gêné d'aller voir vos supérieurs et de transmettre vos difficultés. Pour moi c'est la seule raison qui pourrait justifier d'être présent à l'école sans enseigner ou sans être en classe. »

– Témoignage d'un directeur d'école publique et rurale de la province de l'Estuaire.

par le ministère de l'Éducation et les organismes infranationaux.

Les directeurs d'école évoquent l'importance de la formation continue et des activités pédagogiques afin de mieux équilibrer les qualifications des enseignants. À cet égard, la plupart d'entre eux reconnaissent le rôle actif des conseillers pédagogiques et des centres de formation. Quant à l'absence des enseignants pour cause de formation continue, les acteurs interrogés affirment que les activités pédagogiques sont planifiées et sont généralement programmées lorsque les élèves ne sont pas présents à l'école.

Le fait de ne pas avoir le niveau de formation adéquat a une incidence sur l'absentéisme en classe et la réduction du temps d'enseignement. Les enseignants ayant des lacunes en matière de formation et de pédagogie peuvent avoir plus de difficultés en classe et avoir besoin d'une plus grande présence et d'un plus grand soutien de la part des conseillers pédagogiques. Cependant, certains enseignants ne communiquent pas ces difficultés à leurs supérieurs et ne les résolvent donc pas efficacement.

« Je vous ai déjà dit que l'idéal serait que les enseignants soient payés sur leur lieu de travail. C'est idéal ; si nous pouvions avoir une banque à Lambaréné dans les 9 provinces pour empêcher les enseignants de déménager. À Libreville, nous avons des banques, mais les enseignants considèrent le 25 comme un jour de loi, donc ce jour-là, les banques sont saturées, surtout si elles n'ont pas encore de distributeur par carte bancaire. Parfois, le 25, le professeur est obligé de quitter sa classe pour essayer d'aller chercher son salaire afin de satisfaire ses besoins, ceux de sa femme et les siens. »

– **Témoignage d'un directeur d'école publique et rurale de la province de l'Estuaire.**

d'ancienneté et de formation. Troisièmement, il existe une perception selon laquelle la charge de travail des enseignants et le nombre d'heures de travail qui leur sont demandées ne sont pas suffisamment compensés par les salaires qu'ils reçoivent.

Malgré ces éléments, les entretiens montrent que les enseignants reconnaissent une amélioration des conditions salariales de la profession par rapport aux décennies passées. Ces améliorations, selon les parties prenantes, sont principalement dues aux réformes introduites avec le recrutement de l'ENI et l'inclusion de primes de transport, d'éloignement et de logement.

En ce qui concerne les éventuelles **difficultés à percevoir le salaire ou les retards de paiement**, la plupart des enseignants interrogés répondent que le salaire est perçu à temps (75 pour cent) et la moitié d'entre eux disent qu'il est facile à percevoir (voir la Figure 4). Bien que, comme l'indique la Figure 3, l'absence ou les difficultés à toucher son salaire

« En ce qui concerne les enseignants, il est vrai que nous avons constaté quelques améliorations par rapport aux années 1960 et 1970, mais rien qu'avec le coût de la vie, tout cela semble avoir été effacé. À l'école, j'ai par exemple 3 enseignants qui sont en poste depuis 2015 et qui sont toujours en présalaire. Et les années passent et ils commencent à se fatiguer à rester comme ça en présalaire. »

– **Témoignage d'un directeur d'école publique et rurale de la province du Moyen Ogooué.**

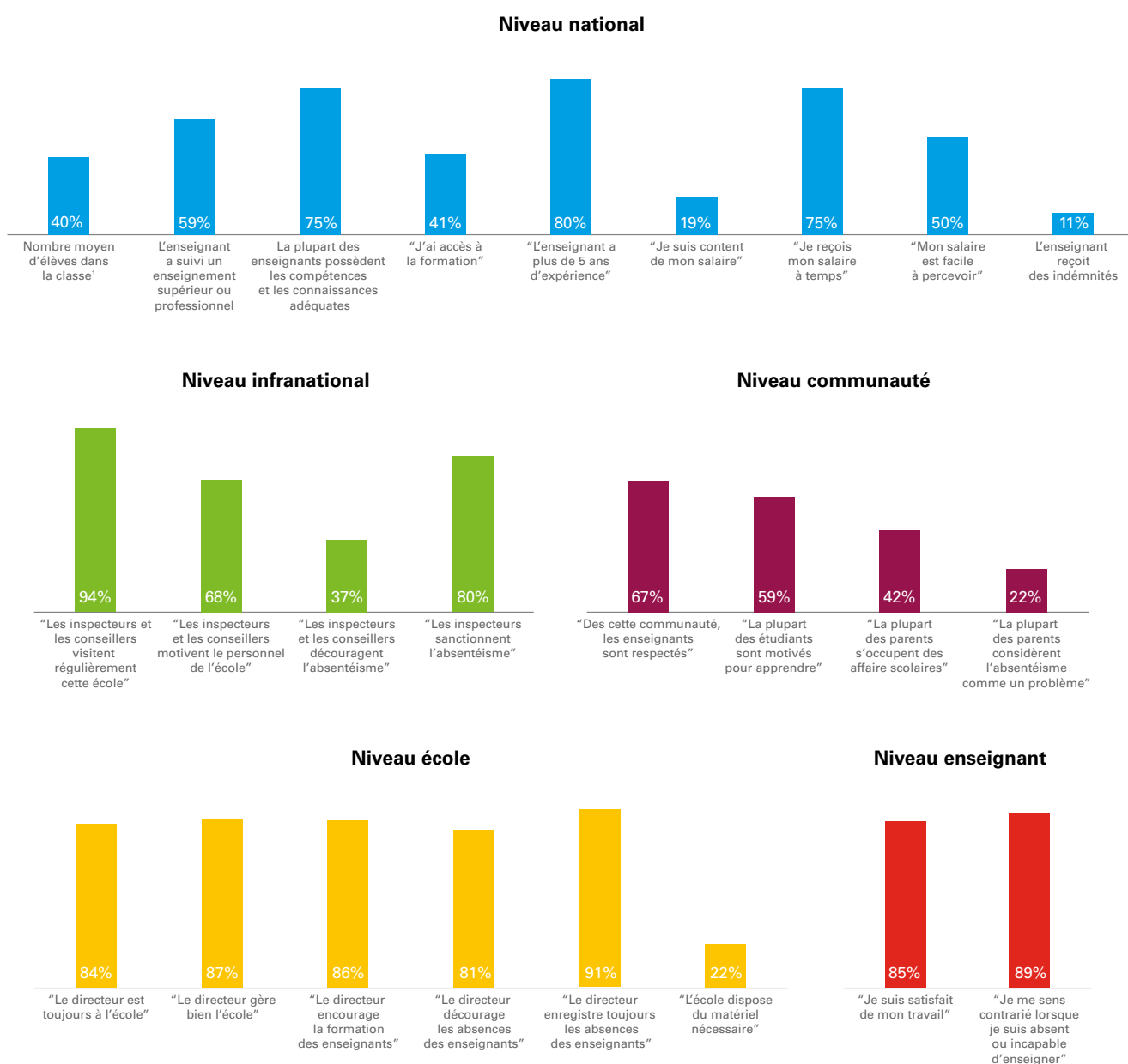
Un autre élément récurrent dans les entretiens et les enquêtes est la **rémunération**. Les enquêtes auprès des enseignants montrent que seuls 19 pour cent des répondants sont satisfaits de leur salaire (voir la Figure 4). Les principales raisons d'insatisfaction mentionnées sont de trois types. Tout d'abord, il y a une perception de perte de pouvoir d'achat, la considération que les salaires perçus ne sont pas suffisants par rapport au coût de la vie. Deuxièmement, il est affirmé qu'il existe des différences salariales importantes selon le type de contrat des enseignants, notamment entre ceux qui sont employés par l'État et ceux qui conservent un statut de présalaire. Une affirmation similaire est faite concernant les cas où des enseignants déclarent qu'ils n'ont pas été reclassés et que leurs salaires n'ont pas été augmentés malgré des considérations

« Je ne comprends pas le fait qu'un enseignant puisse être dans la salle de classe et ne pas dispenser le cours, mais je peux mettre cela dans le cadre des enseignants grévistes parce qu'avant lorsque les enseignants faisaient grève ils restent à la maison mais j'avais suivi des informations où maintenant les membres du gouvernement demandent aux enseignants de faire grève sur leur lieu de travail, donc les enseignants se disent 'd'accord, on va en classe mais on ne fait pas cours'. »

– **Témoignage d'un enseignant d'une école urbaine et publique de l'Ogooué Maritime.**

soient des motivations peu fréquentes de l'absentéisme scolaire et du manque de ponctualité, la proportion d'enseignants qui s'absentent régulièrement de la classe ou qui réduisent le temps d'enseignement est nettement plus faible parmi ceux qui ne connaissent pas ces problèmes (voir l'Annexe 2 – Tableau 2). Les enseignants mentionnent la nécessité de se rendre à la banque la plus proche pour percevoir leur salaire, ce qui constitue une difficulté majeure pour ceux qui vivent dans des zones rurales et éloignées.

Figure 4: Caractéristiques et opinions des enseignants sur certaines déclarations relatives à l'absentéisme, par niveau d'analyse



Note : Ces chiffres représentent certaines caractéristiques et le niveau d'accord des enseignants interrogés avec certaines des plus de 30 déclarations relatives au système éducatif et à l'absentéisme (par exemple, la satisfaction professionnelle, les possibilités de formation, l'environnement scolaire et professionnel, le travail du directeur et des inspecteurs scolaires). Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui sont d'accord et fortement d'accord avec les déclarations indiquées. 1 Nombre absolu.

Dans les entretiens, les acteurs reconnaissent le grand pouvoir d'action des **syndicats et du droit de grève** comme des facteurs essentiels dans leurs revendications professionnelles et salariales. Pour pouvoir participer aux grèves, les enseignants doivent être syndiqués, ce qui implique d'avoir une carte de membre et de payer des cotisations. L'absentéisme dû aux grèves est toutefois justifié, car les enseignants affirment que dans la plupart des cas, les syndicats leur demandent d'être présents sur le lieu de travail mais de ne pas travailler. Cela coïncide avec les résultats de l'enquête qui montrent que la proportion d'enseignants qui citent les grèves comme motivation de l'absentéisme est relativement faible : 4 pour cent pour l'absence de l'école et le manque de ponctualité, et 6 pour cent pour l'absence de la classe (voir la Figure 3).

2.3.2 Niveau infranational

Si les mesures promues au niveau national sont essentielles pour renforcer l'assiduité des enseignants, les entités infranationales jouent un rôle clé dans leur mise en œuvre. Dans le cas du Gabon, les entretiens montrent qu'il existe une perception positive du rôle des **inspecteurs et des conseillers pédagogiques** parmi les différents acteurs du système éducatif. Ils sont surtout reconnus comme étant en charge du suivi et de l'évaluation pédagogique, de l'orientation des enseignants et de l'organisation d'activités éducatives, de séminaires pédagogiques et de formations.

Cependant, certains acteurs voient un manque de clarté dans les critères des évaluations et les méthodes utilisées pour préparer les rapports, remettant en question leur fiabilité et leur objectivité. Il existe également des divergences dans la perception du rôle spécifique des conseillers et des inspecteurs dans l'absentéisme des enseignants et leur capacité à combattre ce phénomène. Les entretiens suggèrent que la mission des conseillers et des inspecteurs est limitée et manque de systématisation et de rigueur. Les conseillers sont limités à la supervision et à la rédaction des rapports à l'inspecteur, à qui revient la décision de signaler les cas chroniques aux chefs de district et de les porter devant le conseil de discipline. Dans de nombreux cas,

« Oui, je les sanctionne en allant voir les autorités comme je vous ai dit, de la part des chefs, pour les sanctionner en tant que tels, je ne sais pas comment les sanctionner, la seule chose que je peux faire est d'amener la personne à un bon sentiment et ensuite de donner un avertissement comme nous le faisons avec les élèves du secondaire, les blâmer et ensuite si la personne continue, nous pouvons aggraver les choses en allant voir les chefs. Une fois, avec un professeur, il m'est arrivé que c'était presque la veille des vacances de Pâques et j'organise habituellement de petits repas et des cocktails et les absents sont privés de ce moment pour les raisons que j'ai mentionnées et si nous donnons quelque chose alors les absents n'ont rien. »

– **Témoignage d'un directeur d'école publique et urbaine de Ngounie.**

« Oui, l'année dernière, j'ai eu un professeur comme ça, et il prenait deux après-midis comme journée d'enseignement, à savoir le mardi et le vendredi après-midi. J'ai donc été sensibilisé et j'ai demandé une explication, ça n'a pas marché, alors je l'ai déplacé dans un autre endroit où nous travaillons à temps partiel. Mais parfois, ici à Libreville, je reçois des cas d'enseignants provinciaux alors qu'au niveau provincial, quand l'enseignant est absent, on peut passer par le gouverneur. Ce qui se passe, c'est que nous avons besoin de meilleurs processus. Il faut d'abord des arrêtés ministériels et ensuite il faut expliquer aux personnes concernées, c'est-à-dire aux autres responsables des services, comment nous suivons la question de la discipline et de l'absentéisme du poste. Nous avons également besoin de logiciels pour améliorer le suivi. »

– **Témoignage d'un responsable infranational.**

« Dans les zones urbaines, les inspections sont fréquentes. Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques se déplacent régulièrement. Nous n'avons aucune difficulté à suivre ceux qui sont ici dans la communauté, sauf dans les zones rurales où je n'ai pas accès à cause de l'état de la route et des moyens qui me manquent. Nous n'avons pas de voiture, nous n'avons pas de véhicule, nous n'avons pas de canoë, pas de moyens économiques pour pouvoir nous déplacer donc nous ne savons pas si les professeurs sont présents ou non. Dans les zones rurales, ce sont les habitants qui se plaignent, soit le préfet qui nous donne le rapport de certains professeurs qui brillent par leur absentéisme. Sinon, oui, certains font le sacrifice de contribuer financièrement à l'achat de carburant pour la location de voitures afin d'atteindre les écoles les plus éloignées. »

– **Témoignage d'un fonctionnaire au niveau national.**

les informations sur l'absentéisme sont transmises aux conseillers par les directeurs d'école. Toutefois, si les directeurs d'école ne disposent pas d'informations ou choisissent de ne pas les communiquer, aucune action n'est possible.

Les sanctions possibles en cas d'absence des enseignants ne sont pas très claires. Certains parlent d'actions de sensibilisation, d'autres de rappel à l'ordre, de sanctions sociales, de réductions de salaire ou de conséquences sur la promotion. À cet égard, certains fonctionnaires infranationaux essaient de fournir des orientations plus claires sur des aspects tels que la discipline et l'absentéisme des enseignants, allant de responsabilités plus claires par fonction à des mécanismes de sanction plus efficaces.

En ce qui concerne les visites dans les écoles, les entretiens révèlent qu'il existe de grandes difficultés à organiser des visites fréquentes dans les **zones rurales et éloignées** et que les effectifs au niveau des conseillers et des inspecteurs sont insuffisants. Les résultats de l'enquête corroborent ces constatations 94 pour cent des enseignants reconnaissent que les inspecteurs visitent fréquemment leur école, 80 pour cent signalent qu'ils sanctionnent l'absentéisme des enseignants et 68 pour cent déclarent qu'ils motivent les enseignants. Cependant, seuls 37 pour cent pensent que les actions des inspecteurs et des conseillers pédagogiques découragent l'absentéisme (voir la Figure 4).

2.3.3. Niveau communautaire

L'assiduité des enseignants dépend également de plusieurs facteurs externes et contextuels, notamment les conditions climatiques, l'éloignement, les infrastructures locales et la reconnaissance sociale de l'enseignement.

D'après les entretiens, **le climat** influence l'absentéisme de deux manières. Premièrement, la plus directe est le temps de déplacement pour se rendre à l'école, surtout lorsque les infrastructures locales de transport sont de mauvaise qualité. Les enquêtes auprès des enseignants montrent que les conditions climatiques sont la troisième motivation la plus courante d'absence de l'école, signalée par 17 pour cent des enseignants interrogés, et la deuxième en cas de manque de ponctualité, mentionnée par 16 pour cent d'entre eux (voir la Figure 3). Les enseignants citent des problèmes pour se rendre à l'école en raison des fortes pluies et des inondations fréquentes. Lorsque ces événements se produisent, les transports sont réduits et la durée des déplacements augmente considérablement, en particulier pour les enseignants qui vivent loin des écoles.

Deuxièmement, une influence moins directe est l'inadéquation des infrastructures locales pour faire face aux conditions climatiques extrêmes. Les enseignants mentionnent des problèmes spécifiques liés à l'infrastructure des salles de classe pour atténuer la chaleur élevée, et pallier le manque d'éclairage et la mauvaise qualité des toits. Il arrive également qu'un grand nombre d'élèves soient absents à cause du mauvais climat, ce qui, selon certains enseignants, empêche les cours d'avoir lieu. Cette voie peut être l'une des explications de l'incidence relativement plus élevée (15 pour cent) des motivations liées au climat pour la réduction du temps d'enseignement, comme le montre la Figure 3.

Après les raisons climatiques, **l'éloignement** (la distance entre l'école et le domicile et la disponibilité de moyens de transport pour se déplacer) est la raison la plus fréquemment citée par les enseignants pour

« La pluie peut être un problème ici car il déjà arrivé avant que l'école soit inondée et il n'est pas facile de sortir. Pour éviter que les enfants ne se mouillent, nous les laissons partir tôt et nous demandons également aux enseignants de partir plus tôt. Ici, dans les zones rurales, quand il y a des orages, cela nous oblige à nous arrêter un peu pour attendre que ça passe et reprendre peut-être plus tard. »

– Témoignage d'un directeur d'une école rurale et publique de l'Estuaire.

« Nos salles de classe ne sont pas bonnes, quand il fait chaud, beaucoup de collègues préfèrent rester dans la véranda. Nos salles de classe ne sont pas bien éclairées et lorsqu'il pleut, les enfants ne peuvent pas voir le dos du tableau noir. Parfois, le problème est la pluie. J'habite tout près, donc je viens, mais il y a d'autres collègues qui ne trouvent pas de taxi et les enfants ne peuvent pas y aller non plus. Oui, j'ai une classe de 28 élèves, en supposant que seuls 10 viennent à cause de la pluie, je ne pourrais pas enseigner, je mettrais juste des exercices au tableau. »

– Témoignage d'un enseignant dans une école publique et urbaine de l'Ogooué Maritime.

« Cela dépend de l'environnement dans lequel vous vous trouvez. Si vous êtes à Libreville, par exemple, le retard est lié au transport : si vous vous levez à 7 heures du matin et que les cours commencent à 8 heures et que vous devez passer une heure à attendre un moyen de transport pour vous rendre à votre école, il y a de fortes chances que vous ayez quelques minutes de retard ; les salles de classe sont électrifiées et ont des toits, mais si vous êtes dans une zone rurale, nous avons un sérieux problème lié à l'état des routes, les enseignants ont donc des difficultés à se rendre sur leur lieu de travail et parfois vous ne pourrez pas enseigner car il y a du vent et de la pluie et certaines installations sont vétustes. »

– **Témoignage d'un responsable infranational.**

« Mais la raison fondamentale est le manque de logement des enseignants dans l'école. Les écoles dans lesquelles il existe un logement, ce logement est pour le directeur de l'école. J'avoue que les enseignants ne s'absentent pas délibérément il y a toujours une raison ce qui est presque toujours en zone rurale parce qu'il n'y a pas le lieu d'habitation d'enseignant donc ils sont à cause du manque de logement obligés d'être logé en ville et chaque matin se déplacer donc il y a des retards. Nous pouvons parler de retard dû au manque de logement si bien que l'enseignant qui est affecté à Bifoun habiterait Lambaréné car il y a un manque de logement des enseignants. »

– **Témoignage d'un responsable infranational.**

justifier le manque de ponctualité (26 pour cent) et la deuxième raison la plus fréquemment citée pour expliquer l'absence de l'école (20 pour cent) (voir la Figure 3). Dans les entretiens, cette motivation est observée avec une forte récurrence, notamment dans les **zones rurales** et les zones d'accès difficile. Les acteurs éducatifs considèrent que la mise à disposition de logements pour les enseignants à proximité ou au sein des écoles et les primes de transport devrait être une priorité.

Les **problèmes d'infrastructures** du Gabon ont été soulignés à plusieurs reprises, les domaines les plus critiques étant l'accès à, et la fiabilité de l'approvisionnement en électricité, le mauvais état des infrastructures de transport et le mauvais état des infrastructures éducatives (Banque mondiale, 2020a). Lors des entretiens TTT, les problèmes d'accès aux services de base tels que l'eau, l'assainissement et l'électricité ont été soulignés, ainsi que l'éloignement des centres de santé locaux, en particulier dans les **zones rurales et éloignées**. Ces carences augmentent la probabilité d'absentéisme des enseignants.

La **reconnaissance sociale** de leur travail a été largement soulignée dans la littérature comme l'une des plus importantes incitations non monétaires pour la motivation et l'effort des enseignants (Ukki, 2013). De par la nature de leur profession, les enseignants sont très sensibles à l'engagement de la communauté, des parents et des élèves dans l'éducation (Kremer, Miguel et Rebecca, 2009). Le succès du travail de l'enseignant exige le respect et l'implication de la communauté et l'engagement des parents et des élèves. L'enquête TTT révèle qu'en moyenne, 67 pour cent des enseignants reconnaissent le respect de la communauté pour leur travail et 59 pour cent considèrent que leurs élèves sont motivés pour apprendre. Cependant, seuls 42 pour cent reconnaissent l'engagement des parents dans les affaires scolaires et 22 pour cent pensent que les parents considèrent l'absentéisme des enseignants comme un problème (voir la Figure 4).

« Le problème, c'est que les parents ne réalisent toujours pas l'importance de l'école et qu'ils n'ont pas vraiment assez de temps parce qu'ils sont occupés dans les champs, donc on ne peut pas leur demander de venir à l'école pour des réunions. Les trois quarts des parents ne savent pas lire et écrire. Il est donc vraiment compliqué de suivre les enfants à la maison et lorsqu'ils confient cette tâche à des parents qui sont au lycée, par exemple, ces derniers ne le font pas. »

– **Témoignage d'un enseignant d'une école publique et rurale de l'Estuaire.**

2.3.4. Niveau de l'école

L'environnement scolaire joue également un rôle essentiel dans la motivation et la gestion des absences des enseignants. Des questions telles que le leadership du directeur de l'école, la gestion et la planification adéquates des responsabilités et de la charge de travail des enseignants, ainsi que les conditions matérielles

de l'enseignement (infrastructure scolaire et matériel d'enseignement et d'apprentissage) sont fondamentales pour décourager l'absentéisme des enseignants.

La plupart des enseignants interrogés ont une opinion positive du **rôle du directeur de l'école** et reconnaissent que ce dernier est toujours présent dans l'école ; qu'il soutient la formation des enseignants, qu'il possède de bonnes compétences de gestion et qu'il s'engage à prévenir et décourager l'absentéisme (voir la Figure 4). Lors des entretiens, les parties prenantes déclarent aussi que les directeurs sont actifs dans l'enregistrement des absences des enseignants et de leur présence en classe. Ils évoquent notamment l'existence d'un « cahier de registre » ou d'un « cahier de présence au poste » dans lesquels les heures d'arrivée et de départ ainsi que les absences sont consignées quotidiennement. Certains enseignants signalent des problèmes dans ce fonctionnement lorsque le directeur n'est pas présent en raison de réunions en dehors de la ville, lorsqu'il a des conflits d'intérêts parce qu'il est à la fois directeur et enseignant, ou lorsqu'il est proche des enseignants.

« Ça dépend du milieu dans lequel on est, si on est par exemple à Libreville, les salles de classe sont électrifiées et plafonnées, mais si c'est en zone rurale, forcément on ne va pas faire cours car il y a le vent la pluie, et certaines installations sont vétustes. Les écoles n'ont pas des jeux tels que les balançoires, pas de jardin, des toilettes en état de dégradation et le manque de matériel didactique, le plafond qui était par terre un peu partout. »

– Témoignage d'un fonctionnaire au niveau national.

(40 élèves par enseignant en moyenne). La surpopulation est l'une des raisons de la réduction du temps d'enseignement (voir la Figure 3). En outre, les enseignants qui déclarent avoir plus de 25 élèves dans leur classe (moyenne nationale selon les statistiques 2011 – voir la Figure 1), sont plus susceptibles d'être absents de la classe (voir l'Annexe 2 – Tableau 2).

Il est également important de noter l'influence des mauvaises infrastructures scolaires et des classes surpeuplées sur la motivation des élèves et des enseignants. Comme l'indique la Figure 3, l'inconduite des élèves est l'une des raisons citées par les enseignants pour expliquer la réduction du temps d'enseignement (6 pour cent), ce qui suggère que la relation entre ces variables (démotivation et mauvaise conduite des élèves, et compétences pédagogiques et absentéisme des enseignants) peut se produire dans les deux sens de la causalité et est donc difficile à démêler.

En ce qui concerne le matériel d'enseignement et d'apprentissage, seuls 22 pour cent des enseignants interrogés déclarent que l'école dispose du matériel nécessaire pour le bon déroulement des cours (voir la Figure 4). De même, le manque de matériel est la première motivation derrière la réduction du temps

« Les classes commencent à 8 heures, nous avons donc dit que les enseignants doivent être là à 7h30, 30 minutes avant d'attendre leurs élèves. Toutes les absences sont consignées quotidiennement dans un registre, et chaque après-midi, le registre est remis au bureau du directeur. Lorsqu'une personne ne se présente pas ou est en retard, je l'appelle ou je l'approche pour lui poser des questions sur son retard ou sur les raisons de son retard. »

– Témoignage d'un directeur d'une école urbaine et privée dans la province de l'Estuaire.

Un deuxième élément qui ressort des entretiens est la **qualité et la suffisance des infrastructures scolaires et du matériel d'enseignement et d'apprentissage en classe**, nécessaires à l'exercice optimal de l'enseignement. Les problèmes d'infrastructures scolaires sont fortement liés aux conditions locales mentionnées dans la section précédente. Les écoles des **zones rurales et éloignées** souffrent des plus grandes déficiences, notamment concernant le mauvais état des bâtiments, le manque d'eau potable, d'électricité et d'entretien général. Les répondants mentionnent également le nombre insuffisant d'écoles et de salles de classe, comme en témoigne le nombre élevé d'élèves par classe signalé dans les enquêtes

« En milieu rural vous avez des classes multigrades, c'est-à-dire vous enseignez à la 3ème année et la 4ème année, c'est mon cas donc en ce moment-là vous avez deux niveaux. De ces deux niveaux-là vous trouvez que les enfants n'ont pas le niveau pour la classe, du coup vous avez du mal à joindre les deux bouts et ce sont des conditions qui permettent que l'enseignant ne soit pas en salle de classe. »

– Témoignage d'un enseignant d'une école rurale et publique dans la province de l'Estuaire.

d'enseignement (34 pour cent) et la deuxième motivation de l'absentéisme en classe (12 pour cent), comme le montre la Figure 3.

Un dernier élément au niveau de l'école qui se distingue parmi les principales motivations de l'absentéisme en classe est les **affaires administratives/officielles de l'école**, signalées par 42 pour cent des enseignants (voir la Figure 3). Bien que dans les entretiens, les enseignants évoquent la possibilité de devoir s'absenter de la classe pour des raisons administratives, telles que des réunions au bureau du directeur ou des visites du ministère de l'Éducation, ils déclarent que ces situations sont prévisibles et qu'elles se déroulent généralement en dehors de l'horaire de la classe. Il en va de même pour la préparation des leçons.

Bien que, malheureusement, les enquêtes auprès des enseignants ne permettent pas d'effectuer des analyses désagrégées par **type d'école (école publique ou privée)**²⁶, certains entretiens avec les parties prenantes révèlent des différences considérables. Les écoles privées semblent faire preuve d'une plus grande rigueur en matière de discipline des enseignants, y compris en ce qui concerne l'absentéisme, et d'une plus grande autonomie dans la décision des procédures et des sanctions.

« Oui, je suis responsable de la convention scolaire. Je dois dire que j'ai d'abord travaillé dans des écoles classiques ; l'assiduité est un peu différente selon que l'on est dans une école publique ou privée ; vous savez que lorsque l'on parle du privé, c'est une rigueur totale ; les gens du privé sont obligés de faire de leur mieux... On dit que les gens sont très prudents dans le secteur privé, alors que dans le secteur public il y a du laxisme... »

– **Témoignage d'un fonctionnaire du niveau national.**

2.3.5. Niveau de l'enseignant

La littérature étudiant les causes des absences au travail dans différentes professions coïncide au niveau de la pertinence des raisons de **santé** (mentale et physique), de la vie familiale et communautaire et de la satisfaction au travail (OIT, 2016). Les enseignants au Gabon ne font pas exception à la règle.

Comme indiqué au début du chapitre, la santé figure parmi les principales raisons des quatre formes d'absentéisme (voir la Figure 3). Les entretiens corroborent ce constat, en montrant également que l'absentéisme pour raisons de santé n'est pas considéré comme un sujet tabou. Au contraire, il est reconnu

« Le premier déterminant de l'absentéisme est donc les problèmes de santé de l'enseignant. Un enseignant en mauvaise santé va avoir plus d'absentéisme. Cela ne veut pas dire qu'il le fait exprès et de mauvaise foi, mais il doit le faire avec la permission de l'élève, l'informer au préalable et si possible trouver un collègue qui puisse aider les élèves car ils ne sont pas à blâmer. »

– **Témoignage d'un fonctionnaire de niveau infranational.**

comme un problème involontaire et les différents acteurs s'accordent à dire que dans la plupart des cas, ce type d'absences peut être anticipé et atténué à l'aide d'enseignants remplaçants ou de séances de rattrapage.

Quant aux **raisons familiales et communautaires**, elles apparaissent parmi les motivations les plus courantes de l'absentéisme scolaire (10 pour cent) et du manque de ponctualité (12 pour cent), comme le montre la Figure 3. Dans les entretiens, les agents mentionnent également des raisons familiales, mais elles se limitent le plus souvent à celles liées à la santé des enfants ou des proches, qui entrent dans la catégorie des problèmes de santé de l'enseignant,

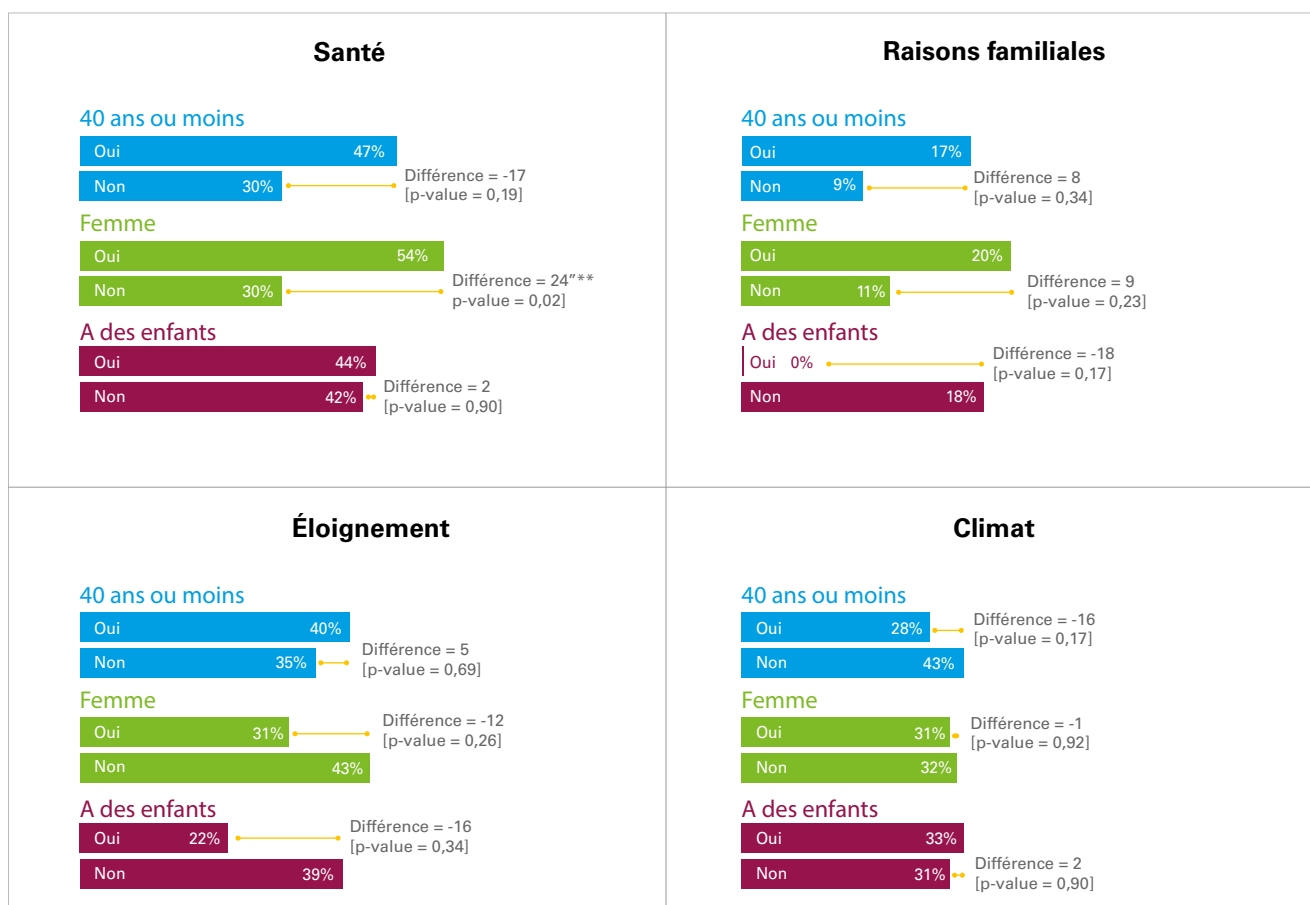
involontaires et prévisibles. Parmi les causes énumérées par les enseignants pour justifier leurs absences, figurent principalement le deuil, le décès de membres de la famille et les funérailles.

Les entretiens mettent aussi en évidence l'importance de **la motivation des enseignants** dans les écoles primaires au Gabon, avec des témoignages qui révèlent la perception d'une forte corrélation entre ce facteur et l'assiduité, ainsi qu'une préoccupation quant à la difficulté de mesurer, de suivre et de gérer ce facteur. La plupart des parties prenantes ont une compréhension des questions de satisfaction externe liées aux aspects salariaux, aux conditions de travail, à la charge de travail et aux aspects qualitatifs de l'environnement scolaire. Des enquêtes montrent que 85 pour cent des enseignants sont satisfaits de leur travail et 89 pour cent se sentent contrariés lorsqu'ils doivent s'absenter ou ne peuvent pas donner cours (voir la Figure 4).

26 Voir l'Annexe 1 pour plus d'informations sur les limites de l'étude.

Si ce résultat est positif et encourageant, il est important de mieux comprendre ses moteurs intrinsèques et externes, ainsi que les facteurs de risque. La littérature montre que la motivation des enseignants est une question complexe car elle est fortement corrélée aux conditions de travail et à l'environnement scolaire. Un niveau élevé d'engagement des enseignants pourrait bien être un indicateur d'une gestion réussie et de bonnes pratiques, en tant que facteur d'atténuation des effets de la faiblesse des ressources, des mauvaises conditions organisationnelles de l'école et des pratiques de leadership inadéquates (UNESCO-IICBA, 2017). Ces conditions constituent un risque pour le bien-être des enseignants, des élèves et pour le système scolaire dans son ensemble.

Figure 5. Motivations sélectionnées par caractéristiques de l'enseignant



Note : Pourcentage d'enseignants indiquant des problèmes de santé, des raisons familiales, l'éloignement ou le climat comme motivations pour au moins une forme d'absentéisme, par groupe d'âge, sexe et statut parental. Les différences entre les sous-groupes sont exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 % et ***1 % et le p-value représentent la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle. 72 % des enseignants interrogés ont 40 ans ou moins, 59 % sont des femmes et 10 % ont des enfants. L'éloignement comprend les questions de transport et de distance.

Quant à l'association possible entre le **genre des enseignants** et l'absentéisme, les entretiens montrent également que les responsables éducatifs perçoivent les enseignantes comme étant plus absentes pour des raisons de santé que les enseignants. En outre, selon les enquêtes, les enseignantes sont 24 points de pourcentage plus susceptibles de citer des raisons de santé pour expliquer leurs absences que leurs collègues masculins²⁷ (voir la Figure 5). Cette même association n'est pas présente dans les données recueillies sur les autres motivations qui pourraient également être plus récurrentes chez les femmes en raison de leur plus grande exposition (famille, éloignement de l'école, climat).

27 D'autres caractéristiques telles que l'âge et le statut parental ne montrent pas de corrélation avec cette motivation.

Il apparaît également dans les enquêtes que les enseignantes se déclarent plus souvent satisfaites de leur travail que les enseignants (92 contre 77 pour cent) (voir le Tableau 1). D'autre part, il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans des aspects tels que le niveau d'éducation, l'expérience, le respect de la communauté et l'environnement de travail.

« Quant à l'approche de genre, on peut dire que les femmes sont beaucoup plus exposées à ce phénomène d'absentéisme avec les problèmes de maladie et d'accouchement. Problèmes domestiques, les femmes sont donc moins assidues que les hommes. Les hommes ont moins de problèmes que les femmes, parce que lorsque j'étais directeur d'école, les femmes étaient plus absentes à cause des problèmes de santé de leurs enfants, des problèmes de maternité et parce qu'elles s'occupent de la famille. »

– **Témoignage d'un fonctionnaire du niveau infranational.**

Tableau 1. Caractéristiques et opinions des enseignants, par sexe

	Femmes	Hommes	Différence	p-value
L'enseignant a une formation tertiaire / professionnelle	55%	69%	-14	0,21
L'enseignant a plus de 5 ans d'expérience	79%	81%	-2	0,80
"J'ai accès à la formation"	39%	43%	-4	0,74
"Dans cette communauté, les enseignants sont respectés"	72%	61%	11	0,33
"L'environnement de travail dans cette école est bon"	67%	72%	-6	0,59
"Je suis content de mon salaire"	16%	24%	-8	0,37
"Je suis satisfait de mon travail"	92%	77%	15*	0,06
"Je me sens contrarié lorsque je suis absent ou incapable d'enseigner"	88%	89%	-1	0,99

Note : Ces chiffres représentent certaines caractéristiques et le niveau d'accord des enseignants interrogés avec certaines des plus de 30 déclarations relatives au système éducatif et à l'absentéisme (par exemple, la satisfaction professionnelle, les possibilités de formation, l'environnement scolaire et professionnel, le travail du directeur et des inspecteurs scolaires). Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui ont la caractéristique ou qui sont d'accord et fortement d'accord avec les déclarations indiquées. Les différences entre les femmes et les hommes enseignants sont exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 %, ***1 % et les p-value représentent la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Chapitre 3. Implications et recommandations de politique publique

Si les efforts déployés par le Gabon pour améliorer l'accès et la qualité de son système éducatif sont indéniables, des défis importants restent à relever pour assurer l'apprentissage et la réussite des élèves. Augmenter le temps d'instruction en réduisant l'absentéisme est essentiel pour y parvenir. Cette section identifie des recommandations concrètes pour augmenter la présence des enseignants au Gabon sous les quatre formes discutées dans les pages précédentes, regroupées en trois domaines : les politiques éducatives, le contrôle et la gestion des écoles, et les facteurs externes et intersectoriels.

3.1. Les politiques éducatives pour surmonter les obstacles structurels

Les politiques d'éducation sont au cœur de la profession d'enseignant. Les efforts visant à améliorer les pratiques de recrutement, la formation initiale et continue, la qualité de l'environnement scolaire et la motivation des enseignants sont essentiels pour encourager l'assiduité.

- Il est essentiel que **les cadres réglementaires et procéduraux** abordent plus clairement la question de l'absentéisme des enseignants, en utilisant une définition plus large qui inclut les quatre formes d'absence analysées dans cette étude. Il est aussi nécessaire d'établir un système de suivi de l'absentéisme incluant des indicateurs objectifs et mesurables, des mesures d'enregistrement, de contrôle et d'inspection, ainsi que des mécanismes pour encourager la présence en classe. Il est également crucial de définir clairement les rôles et responsabilités de tous les acteurs du système éducatif (national, infranational, communautaire, école et enseignant) afin d'assurer leur succès et d'améliorer la responsabilisation du système.
- Le nouveau système de **recrutement** de l'ENI est une réussite, mais les processus de recrutement direct doivent être améliorés, notamment en termes de qualification des candidats enseignants, car cet aspect semble être un facteur clé pour réduire l'absentéisme et garantir la qualité de l'enseignement. En particulier, il est important d'évaluer le recrutement dans les écoles confessionnelles privées où les enseignants ont une formation initiale de moindre qualité. Toutefois, les nouveaux défis découlant de la forte expansion de l'enseignement primaire et des difficultés de recrutement et de maintien d'enseignants qualifiés dans les régions rurales et éloignées requièrent une attention particulière.
- Les résultats de cette étude suggèrent une relation positive entre la **formation des enseignants** et l'assiduité. En outre, la formation continue est une solution efficace au manque de candidats hautement qualifiés, en particulier dans les écoles des zones rurales et éloignées, où les enseignants ont une formation initiale déficiente ou inexistante (à cause des systèmes de recrutement pré-ENI ou pour avoir été embauchés directement par les autorités locales). Il est essentiel de veiller à ce que les programmes de formation continue soient liés aux opportunités de carrière des enseignants (statut, promotion ou conditions salariales), et qu'ils soient ciblés sur les qualifications, l'expérience et les besoins des enseignants.

Des recherches récentes ont montré les résultats positifs des programmes de formation et de mentorat des enseignants en classe et en ligne (Brunette, 2019 ; Cilliers et al., 2020 ; Kotze, Fleisch et Taylor, 2019). Le besoin d'une formation pratique, axée sur l'application des connaissances théoriques aux problèmes quotidiens et locaux, apparaît à plusieurs reprises dans les entretiens et les discussions de groupe. Les programmes de formation impliquant une pratique d'enseignement en classe sont associés à des résultats d'apprentissage positifs. Ils permettent une plus grande interaction entre les enseignants, améliorent la qualité de la relation enseignant-élève, permettent aux éducateurs de mieux se connecter à la communauté, et renforcent la motivation intrinsèque (Gallego et al., 2018). En outre, ils facilitent les aspects logistiques tels que les déplacements, la charge de travail et les absences des enseignants (Gallego et al., 2018 ; Popova et al., 2018).

La formation continue peut également être promue à partir de programmes à distance utilisant des outils numériques (par exemple, la vidéo, les smartphones ou des tablettes), la télévision ou la radio. De telles initiatives peuvent nécessiter moins de déplacements, sont facilement modulables, s'adaptent à différents horaires et peuvent avoir un impact élevé, en touchant davantage d'enseignants, à moindre coût (Marchetta et Dilly, 2019). Un exemple est l'initiative « Formation des Enseignants en Afrique subsaharienne » (TESSA²⁸) qui propose des programmes de formation aux enseignants d'Afrique subsaharienne, y compris le Gabon, et fournit des ressources adaptées localement, élaborées par un réseau d'enseignants de différents pays (Acquah et Nyaaba, 2019 ; Stutchbury, Chamberlain et Amos, 2019). Toutefois, si tous les enseignants, y compris ceux qui ont des difficultés de connexion, ne sont pas en mesure de profiter des possibilités d'apprentissage à distance, les inégalités éducatives pourraient s'aggraver, car les communautés marginalisées et isolées sont plus souvent desservies par des enseignants moins qualifiés.

La **pandémie de COVID-19** a rendu visibles l'importance de l'enseignement à distance et les possibilités d'apprentissage offertes par les outils technologiques dans des contextes d'urgence. Il ne faut pas négliger de former les enseignants aux compétences nécessaires pour qu'ils jouent un rôle actif dans la construction et la mise en œuvre de ces solutions. Cela comprend la formation à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), mais aussi des programmes visant à développer des compétences pédagogiques pour l'apprentissage à distance, en ligne et mixte, des compétences en communication et des compétences liées à la création et à l'adaptation de contenus et de matériels pour l'enseignement à distance (Banque mondiale, 2021).

Diverses expériences dans les pays en développement montrent que le succès de ces programmes de formation dépend dans une large mesure du lien entre ces programmes et le développement professionnel des enseignants (par exemple, par le biais de normes, standards, plans et feuilles de route²⁹) et de la possibilité d'intégrer ces nouveaux outils et apprentissages dans leurs pratiques de classe ou leurs routines pédagogiques³⁰ (USAID, 2011). Il est essentiel que ces programmes s'inscrivent dans une stratégie de réponse globale à court, moyen et long termes pour préparer les enseignants à faire face à la crise de l'apprentissage provoquée par les fermetures d'écoles, en s'appuyant sur les systèmes et les expériences déjà en place dans le pays.

Les ENI sont des acteurs clés dans la mise en œuvre d'une stratégie de formation des enseignants aux compétences en matière de TIC et aux pédagogies d'apprentissage à distance. Malheureusement, certaines études soulignent les mauvaises conditions dont disposent les ENI pour développer des programmes de formation de ce type à grande échelle dans certains pays d'Afrique francophone (Karsenti, Collin et Harper-Merret, 2012). Il est donc essentiel de s'assurer que toutes les ENI du pays ont la capacité technique et logistique de fournir ces programmes aux nouveaux enseignants, sans exclure la possibilité d'offrir des programmes de formation continue aux personnes déjà en exercice.

- Bien que les enseignants interrogés dans le cadre de cette étude déclarent être très satisfaits de leur travail, ils se disent insatisfaits de leur salaire et certains signalent des problèmes de perception facile et rapide. Les **demandes de revalorisation du salaire** doivent être analysées en termes réels (en tenant compte de l'inflation et du coût de la vie), en fonction du marché du travail local, et du niveau des qualifications, des heures de travail et des indemnités. Si les salaires des enseignants doivent garantir un équilibre entre la satisfaction au travail, l'effort et l'attractivité de la profession, il faut également tenir compte de la viabilité financière du système, qui consacre déjà une grande partie des ressources à la rémunération du personnel scolaire.

28 Pour plus d'information, visiter : <http://www.tessafrica.net/>

29 Le « Référentiel de compétences TIC pour les enseignants » de l'UNESCO, par exemple, offre un cadre qui aide les enseignants à situer et évaluer leurs compétences en matière d'utilisation des technologies en trois étapes : « acquisition des connaissances », « approfondissement des connaissances » et « création de connaissances » (UNESCO, 2008).

30 Une stratégie pour atteindre l'intégration des TIC dans les activités quotidiennes des enseignants est l'utilisation des techniques de microenseignement, qui permettent aux enseignants de corriger leurs erreurs, de gagner en confiance et de perfectionner leurs cours individuellement avec le soutien du formateur et de leurs pairs. Ce type de formation est proposé, par exemple, à l'École Normale Supérieure de Brazzaville ou dans les écoles de la Faculté des Sciences et Technologie de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) au Sénégal (Barry, 2012).

Les **retards et les problèmes de paiement** peuvent avoir un impact plus important sur la satisfaction que les salaires eux-mêmes, compromettre le respect social de la profession et avoir un impact négatif sur l'assiduité des enseignants et les performances des élèves (Bold et al., 2018 ; Dolton et Marcenaro-Gutierrez, 2011 ; Harris-Van Keuren et Silova, 2015 ; Sargent et Hannum, 2005). Une analyse plus approfondie est nécessaire pour comprendre les spécificités du système de rémunération des enseignants au Gabon, en particulier les conditions qui rendent la perception de la rémunération plus difficile.

Des études portant sur les fonctionnaires dans des contextes similaires révèlent qu'une grande partie du problème est due à la prévalence des paiements en espèces et à l'insuffisance des banques dans les zones rurales et d'accès difficile. Par conséquent, il pourrait être utile d'améliorer l'inclusion financière, la pénétration bancaire et l'adoption de solutions de paiement digitales telles que le transfert d'argent directement sur le téléphone portable « transferts monétaires » (Blumenstock et al., 2015). Le Sud-Soudan, par exemple, a mis en place un système de paie électronique qui permet aux enseignants d'être payés dans les écoles mêmes (Evans, Yuan et Filmer, 2020).

Face aux risques éventuels pour les finances publiques et le système éducatif lié à la **COVID-19**, il est très important de protéger les salaires des enseignants. Même si les écoles sont fermées, l'éducation des enfants ne doit pas s'arrêter et exige des engagements plus importants de la part des enseignants qui doivent être rémunérés de manière adéquate, rapide et facile.

- Les mesures d'**incitation à la performance** visant à augmenter l'assiduité devraient être envisagées, car les quatre formes d'absentéisme impliquent des actions mesurables que les enseignants pourraient adopter. L'expérience des pays en développement montre que les incitations financières, les récompenses professionnelles et les pressions en matière de responsabilité peuvent constituer des mesures efficaces et rentables pour lutter contre l'absentéisme des enseignants et renforcer l'apprentissage et les résultats des élèves³¹. Des études ont montré qu'il est possible d'améliorer les résultats d'apprentissage grâce aux diagnostics de performance des enseignants (dans ce cas sur l'absentéisme) (Andrabi, Das et Khwaja, 2015 ; de Hoyos et al., 2017).
- La suffisance et la qualité de l'**environnement scolaire et du matériel d'enseignement et d'apprentissage** sont fondamentales pour expliquer les bonnes pratiques d'enseignement et les résultats scolaires. En même temps, c'est l'un des facteurs les plus divergents entre les écoles rurales et urbaines, surtout lorsqu'il est combiné à une infrastructure locale médiocre et à des événements climatiques extrêmes.

Cependant, les **investissements dans les infrastructures scolaires** sont très coûteux et nécessitent un budget de fonctionnement élevé. De plus, des évaluations récentes montrent des résultats positifs sur l'enseignement et l'apprentissage, uniquement lorsque ces investissements sont réalisés de manière bien ciblée, c'est-à-dire dans les environnements les plus déficients (Borkum, Heet Linden, 2012 ; Newman et al., 2002 ; Linden et Ryan, 2017). Il est fortement recommandé de donner la priorité aux écoles situées dans des zones éloignées, des contextes vulnérables, des zones plus exposées à des conditions sanitaires ou à des phénomènes météorologiques défavorables (fortes pluies et inondations) et avec une forte densité d'élèves par classe. La résilience climatique³² des infrastructures scolaires est un facteur clé dans la planification des nouvelles constructions et des rénovations à mettre en œuvre dans le pays.

D'autre part, les initiatives visant à fournir aux écoles du **matériel d'apprentissage et d'enseignement** ont un meilleur rapport coût-efficacité et peuvent être essentielles pour réduire l'absentéisme en classe et le temps d'enseignement³³ (Burde et Linden, 2013). Il existe des solutions technologiques déjà mises en œuvre dans d'autres pays qui peuvent être proposées pour compléter et soutenir les activités des enseignants en classe, comme des plans de cours détaillés (par exemple, en Afrique du Sud), des

31 Parmi les pays où de telles initiatives ont été mises en œuvre, on peut citer l'Éthiopie, l'Inde, l'Indonésie, le Kenya, le Mozambique, le Nigeria, le Pakistan, le Rwanda, la Tanzanie, le Vietnam et la Zambie (UNESCO-IICBA, 2017 ; Banque mondiale, 2017).

32 Les infrastructures résilientes au climat sont définies comme étant celles qui sont planifiées, conçues, construites et exploitées de manière à anticiper les changements climatiques, à s'y préparer et à s'y adapter (OCDE, 2018).

33 Un exemple concret pourrait être les initiatives de production de textes et de livres scolaires par les enseignants, les élèves et la communauté elle-même.

guides de contenu (par exemple, au Pakistan) et des conseils pédagogiques pour faciliter l'incorporation de matériel numérique dans les pratiques traditionnelles (Beg et al., 2019 ; Kotze, Fleisch et Taylor, 2019; Piper et al., 2018).

La **pandémie de COVID-19** appelle une attention particulière sur ces aspects. Tout d'abord, le contexte post-COVID-19 nécessite l'adaptation des infrastructures pour prendre en compte les mesures de biosécurité nécessaires à un retour sécurisé à l'école (distance sociale, ventilation, infrastructures sanitaires, etc.). Le développement de mesures alternatives pour réduire la forte densité dans les classes, telles que la construction et l'adaptation de nouvelles salles de classe et la modification des calendriers scolaires et des horaires, est essentiel.

Deuxièmement, il y a la question de l'accès à une infrastructure numérique et à une connectivité de haute qualité, cette fois au niveau national et pas seulement dans les écoles, puisque l'enseignement à distance se déroule par définition en dehors de l'école. Si des évaluations récentes montrent que le Gabon se classe bien dans le contexte africain en termes de connectivité aux TIC³⁴ et que les efforts du gouvernement dans ce domaine sont sur la bonne voie³⁵, on ne peut pas ignorer les défis majeurs que représentent l'accès et la connectivité dans les régions les plus pauvres et les plus reculées du pays.

- La **motivation des enseignants** est un facteur crucial dans l'équation de l'assiduité. Encourager l'effort des enseignants est donc un défi sérieux pour tous les systèmes éducatifs. Bien que les enquêtes TTT révèlent que la satisfaction des enseignants à l'égard de leur travail est élevée au Gabon, notamment chez les femmes, il est essentiel de mieux comprendre les déterminants de ce résultat afin de distinguer les aspects intrinsèques des facteurs externes (tels que les conditions de travail, la rémunération et l'environnement scolaire). Cet exercice permettra de comprendre et d'améliorer le système de motivation associé à la profession d'enseignant, en recherchant une conception qui permette un bon équilibre entre les récompenses financières et sociales, et l'exigence de performances élevées.

Face à la menace latente de la **COVID-19** pour la santé de la population, à la pression pour développer de nouvelles compétences (adaptées aux modalités à distance), à l'effort supplémentaire à déployer pour récupérer rapidement les retards d'apprentissage, et à l'incertitude financière et professionnelle, il est essentiel d'évaluer les besoins de soutien et d'accompagnement des enseignants. Il faudrait également envisager de réévaluer leur charge de travail pour tenir compte des nouvelles tâches administratives, de préparation et d'accompagnement aux élèves, en plus du temps d'enseignement, qui ont tendance à augmenter avec les modalités d'apprentissage à distance (Banque mondiale, 2021).

3.2. Suivi, gestion et gouvernance des écoles pour renforcer la responsabilité du système

Comme le montre ce rapport, la question de l'absentéisme des enseignants est un défi pour l'ensemble du système éducatif gabonais, et son amélioration nécessite la participation des différents acteurs qui le composent.

- Il est nécessaire d'améliorer les **mesures de contrôle et de suivi de l'absentéisme**. Le lien entre les actions des autorités infranationales, représentées principalement par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, et l'amélioration de l'absentéisme des enseignants n'est pas clairement établi. Il conviendrait donc d'étudier les actions spécifiques qui peuvent être développées par ces autorités pour augmenter l'assiduité des enseignants. Des mesures concrètes incluent : la révision du cadre réglementaire et des compétences des différentes autorités (nationales, infranationales et scolaires) en matière d'absentéisme ; la formalisation d'une définition plus large de l'absentéisme, la mise en place des processus de mesure, de contrôle et de sanction ; et la communication de, et la formation efficaces à ce cadre auprès des enseignants, de la communauté et des élèves.

34 Selon une étude réalisée en 2017, le Gabon est le sixième pays africain le plus performant dans le secteur des TIC, après l'île Maurice, les Seychelles, l'Afrique du Sud, le Cap-Vert et le Botswana (Banque mondiale, 2018b). Cependant, en 2019, seul 61 pour cent de la population avait accès à Internet (Banque mondiale, 2019c).

35 Parmi les évolutions récentes, citons les améliorations substantielles apportées à la couverture du réseau, le déploiement de la fibre optique à haut débit et la diminution du coût de l'accès, qui est passé de 18 à 2,8 dollars par mois au cours des dix dernières années.

La littérature récente montre que les informations sur les performances des enseignants améliorent la responsabilité envers la communauté, les parents et les élèves et facilitent la gestion des écoles (Banerjee et al., 2010 ; Barrera-Osorio et Dhushyanth et al., 2017 ; Beasley et Huillery, 2017 ; Duflo, Hanna et Ryan, 2012 ; Gertler, Patrinos et Rodríguez-Oreggia, 2012 ; Lassibille et al., 2010 ; Lichand et Wolf, 2021). En plus d'avoir un effet direct sur l'absentéisme des enseignants, le contrôle efficace de l'assiduité et du temps consacré aux tâches par les enseignants améliore la qualité pédagogique des écoles et l'assiduité des élèves en renforçant la responsabilité du système³⁶. Il est tout aussi important d'évaluer la possibilité de combiner les outils de contrôle existants (axés sur la surveillance et les sanctions) avec un système d'incitation qui compense leur nature punitive. Il existe de nombreuses preuves en faveur de l'efficacité de tels systèmes dans des contextes similaires qui peuvent être analysées et éventuellement reproduites au Gabon (Barrera-Osorio et Dhushyanth, 2017 ; Behrman et al., 2015 ; Duflo, Hanna et Ryan, 2012 ; Duflo, Dupas et Kremer, 2015).

L'expansion des technologies numériques et de l'accès à Internet dans les zones les plus reculées et les plus pauvres du pays sont des questions qui méritent d'être explorées en raison de leur impact potentiel et de leur rentabilité sur l'amélioration du contrôle et du suivi de l'absentéisme des enseignants. Il est très important de considérer que pour être efficace et ne pas décourager les enseignants, la mise en œuvre de ce type de mesures doit toujours se faire avec leur accord et leur participation. En outre, il convient de garantir un accès équitable en évitant que l'utilisation de mécanismes de contrôle basés sur la technologie n'augmente le fossé déjà existant en matière d'infrastructures entre les différentes régions et zones du pays, ce qui pourrait aggraver encore les inégalités.

Quelques cas réussis d'initiatives technologiques visant à surveiller, contrôler et décourager l'absentéisme des enseignants, dont la reproductibilité mérite d'être examinée de près, ont été développés au Brésil³⁷, en Haïti³⁸ (Banque mondiale, 2015), en Inde³⁹ (Nedungadi, Mulki et Raman, 2018) et au Pakistan⁴⁰ (Ansari, 2018). Le succès de ces programmes repose sur la participation active des enseignants à leur conception et à leur mise en œuvre, ainsi que sur la mise en place de mesures complémentaires pour favoriser le soutien au développement personnel et professionnel des enseignants.

Ces initiatives deviennent plus importantes dans le contexte de **la COVID-19**, en tant que stratégies complémentaires aux systèmes de suivi et de contrôle en face à face mis en œuvre jusqu'à présent, avec une couverture et des effets de faisabilité limités.

- Les compétences de leadership et de gestion des **directeurs d'école** et leur engagement à promouvoir l'assiduité jouent un rôle crucial dans la gestion et le contrôle de l'absentéisme. Il s'agit notamment de s'engager dans le développement professionnel et le mentorat des enseignants ; d'adopter de bonnes pratiques de planification et d'établir des calendriers efficaces ; de gérer la charge de travail, de gérer les remplacements et de mettre en œuvre des stratégies d'atténuation pour réduire l'impact de l'absence des enseignants sur les élèves.

Pour progresser dans l'acquisition et le développement de ces compétences, il est nécessaire de dispenser une formation spécialisée en gestion et en leadership à tous les directeurs et aux futurs directeurs d'écoles. La littérature montre que l'amélioration de l'efficacité des directeurs d'écoles a le potentiel d'influencer les performances de l'ensemble de l'école en produisant des bénéfices plus importants que certaines interventions ciblées. Il a également été démontré que les interventions visant à former les directeurs d'école aux compétences de gestion sont très rentables par rapport à des initiatives telles que la réduction de la taille des classes, qui sont plus difficiles à promouvoir à grande échelle (Evans, 2017).

36 Lichand et Wolf (2021) montrent pour la Côte d'Ivoire que le suivi direct des enseignants, ainsi que par l'intermédiaire des parents, augmente l'assiduité des enseignants et améliore l'assiduité des élèves. Cependant, une pression trop forte (combinaison des deux stratégies : contrôle direct et contrôle parental) peut avoir un effet négatif (augmentation de l'absentéisme), surtout pour les enseignants dont la motivation intrinsèque est plus élevée.

37 Système de « swipe cards » (pointage numérique) pour enregistrer les entrées et sorties de classe des enseignants.

38 Équiper les directeurs d'école de smartphones pour enregistrer les absences des enseignants.

39 Programme de surveillance et de soutien éducatif par des pairs, à l'aide de tablettes.

40 Fourniture de tablettes avec un dispositif biométrique aux inspecteurs.

3.3. Conditions externes et intersectorielles pour assurer le bien-être des enseignants

Le bien-être des enseignants est un aspect essentiel de la lutte contre l'absentéisme. L'étude TTT a confirmé l'importance d'aspects tels que la santé, le transport, la distance de l'école et les conditions climatiques pour garantir l'assiduité et la ponctualité des enseignants. La vulnérabilité accrue des enseignantes à ces facteurs devrait également être évaluée afin de concevoir des mesures spécifiques pour augmenter leur assiduité.

- La **santé des enseignants** est un facteur essentiel pour lutter contre l'absentéisme, notamment en raison de l'exposition à des facteurs climatiques extrêmes⁴¹, de conditions sanitaires défavorables et du faible accès aux services de santé. L'incidence des maladies endémiques dans le système éducatif, ainsi que d'autres épidémies/pandémies (la COVID-19), illustre la grande vulnérabilité des environnements scolaires s'ils ne sont pas correctement adaptés en matière d'assainissement, d'hygiène et de biosécurité. Ces conditions doivent être évaluées et garanties avec l'aide du ministère de la Santé, de la Prévoyance Sociale et de la Solidarité Nationale et des entités nationales et infranationales respectives. Les activités de prévention et de sensibilisation dans les écoles sont fortement recommandées, car elles peuvent également toucher les élèves, les familles et la communauté.

Il est également essentiel de ne pas négliger la santé mentale et le bien-être social et psychologique des enseignants. Un accompagnement permanent par les directeurs d'école, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, ainsi que des mesures spéciales, telles que des groupes structurés de soutien par les pairs, sont nécessaires. L'implication des syndicats d'enseignants et des groupes professionnels dans la discussion et la proposition de ces stratégies est également essentielle⁴² (Banque mondiale, 2021).

- Les **conditions climatiques** sont une motivation récurrente de l'absentéisme des enseignants au Gabon, pour leur impact direct sur les déplacements vers l'école et pour leur corrélation avec l'absentéisme en classe et la réduction du temps d'instruction lorsque les infrastructures scolaires ne sont pas adéquates. Si le changement climatique est un problème structurel, il est nécessaire d'envisager des mesures susceptibles d'atténuer son impact sur l'absentéisme et les performances scolaires (Bekkouche, Hounbedjiy et Koussihouede, 2019). En plus des initiatives visant à améliorer la résilience climatique des infrastructures scolaires, exposées ci-dessus, une mesure à examiner est l'adaptation des calendriers scolaires, fixés uniformément au niveau national, aux conditions climatiques régionales/locales.
- Le temps, les efforts et les risques liés à un **long trajet jusqu'à l'école** ont une incidence directe sur la motivation et l'assiduité des enseignants. Pour réduire le temps de déplacement vers l'école, des mesures telles que le recrutement et la formation d'enseignants communautaires, la fourniture de logements à proximité des écoles et l'octroi d'aides au transport ou d'indemnités aux enseignants des zones rurales et éloignées peuvent toutes être très efficaces (Burde et Linden, 2013 ; Barrera-Osorio et Dhushyanth, 2017 ; Duflo, 2001 ; Kazianga, de Walque et Alderman, 2012). Il est souhaitable d'évaluer avec précision la faisabilité et la rentabilité de ces différentes options, en particulier l'expansion des programmes de logement à l'école ou à proximité pour les enseignants, au-delà du directeur, soulignée de manière récurrente par les parties prenantes interrogées dans le cadre de l'étude.

Il serait également pertinent d'évaluer les processus de planification de l'affectation et du déploiement des enseignants dans les écoles et d'envisager la collecte et l'utilisation de données géoréférencées pour les améliorer. La priorité devrait être donnée aux écoles rurales et éloignées et à celles qui ont un ratio élèves/enseignant élevé. L'Équateur, le Malawi, le Kenya et le Pérou, par exemple, ont mis en œuvre la cartographie scolaire (à l'aide de systèmes d'information géographique) pour améliorer les processus de planification et de déploiement des enseignants dans les écoles éloignées. Il s'agit de systèmes qui

41 Les événements climatiques extrêmes peuvent être associés à des maladies résultant d'un manque d'air pur, d'eau potable, de nourriture et d'abris sûrs (UNECA, 2011).

42 Parmi les exemples de pays ayant réussi, citons la République Démocratique du Congo (groupes de soutien par les pairs) ; le Kenya, l'Afrique du Sud et le Pakistan (soutien collégial par le biais de groupes d'enseignants/d'écoles sur Facebook ou WhatsApp) ; le Mexique (des initiatives inspirées par HealthMinds et Éducation pour le bien-être) ; et la Macédoine du Nord (exercices de réduction du stress pour les enseignants par télévision).

identifient l'emplacement des enseignants et classent les écoles selon leurs caractéristiques les plus importantes. Ces informations sont essentielles à la conception de mesures d'incitation à la mobilité et à la distance, à la priorisation des écoles et des communautés, ainsi qu'à la surveillance et au suivi adéquats de l'absentéisme des enseignants et les résultats scolaires des élèves (Asim et al., 2017 ; Mulaku et Nyadimo, 2011).

- Les **enseignantes** sont plus susceptibles que les enseignants de citer des motivations de santé pour expliquer leur absentéisme. Cette constatation est conforme à la littérature récente qui montre que les femmes fréquentent plus souvent les services de santé pendant leurs années de procréation (Jenkins, 2019 ; Newman et al., 2002). Par conséquent, il est essentiel de mettre en œuvre des initiatives axées sur la santé des enseignantes, telles que des programmes de santé préventive, des installations sanitaires et la distribution de produits d'hygiène. En outre, la pandémie de **COVID-19** a montré une grande vulnérabilité des femmes à l'augmentation des responsabilités de soins en raison de la crise sanitaire et de la fermeture des services de garde d'enfants et d'écoles à l'échelle mondiale⁴³ (UNICEF, 2021).

Bien que plus de la moitié des enseignants interrogés dans le cadre de l'étude TTT soient des femmes, d'autres études suggèrent une faible représentation des femmes dans l'enseignement et dans l'administration scolaire (République du Gabon et UNFPA, 2017). Cependant, pour avancer dans la féminisation effective du corps enseignant au Gabon et améliorer les résultats scolaires des filles⁴⁴, il est nécessaire de prendre en compte les défis et les besoins spécifiques auxquels les femmes sont confrontées dans l'exercice de l'enseignement.

Enfin, il est important de souligner que l'absentéisme des enseignants est un problème qui transcende les différents niveaux du système éducatif. Par conséquent pour réduire son incidence et atténuer ses effets, il faut envisager des actions complémentaires sur différents fronts. Cela implique de promouvoir la collaboration avec les secteurs non éducatifs, d'explorer les interrelations entre les différentes interventions possibles et de donner la priorité aux plus efficaces, modulables, durables et rentables.

43 Un exemple de mesures concrètes dans ce sens est l'adaptation éventuelle de modules de formation tels que le programme [« Prendre Soin du Soignant » \(CFC\)](#) développé par l'UNICEF pour soutenir le bien-être émotionnel des soignants/parents de première ligne, en mettant l'accent sur les soignants vulnérables.

44 Bien que 50 pour cent de la population âgée de 5 à 9 ans au Gabon soit de sexe féminin (UNESCO-UIS, 2020b), les filles représentent 47,3 pour cent des élèves qui commencent l'école primaire (CONFEMEN, 2020).

Références

- Acquah, S. et Nyaaba M, Access, Use and Challenges of Adopting TESSA Science OER by Basic School Science Teachers in Ghana, *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2019, 7(12), pp.1138–1149.
- Ansari, A, *Sindh School Monitoring System*, Background Note for South Asia Education Report, Banque mondiale, Washington, DC, 2018.
- Asim, S. et al., Moving Teachers to Malawi's Remote Communities : A Data-Driven Approach to Teacher Deployment, *World Bank Policy Research Working Paper*, 8253, Banque mondiale, 2017.
- Andrabi, Tahir, Jishnu Das et Asim Ijaz, Khwaja, Report Cards: The Impact of Providing School and Child Test Scores on Educational Markets, *World Bank Policy Research Working Paper*, 7226, Banque mondiale, Washington, DC, 2015.
- Bah-Lalya, I et A. Yenikoye, *Gabon: for a quality education accessible to all*, ADEA, Tunis Belvedere, 2011.
- Banerjee, A. et Esther Duflo, Addressing Absence. *Journal of Economic Perspectives*, 2006, 20 (1), pp.117–32
- Banerjee, A. et al., Pitfalls of participatory programs: evidence from a randomized evaluation in education in India, *American Economic Journal: Economic Policy*, 2010, 2 (1), 1–30.
- Banque mondiale, HAITI: *Can Smartphones Make Schools Better? From Evidence to Policy note*, Banque mondiale, Washington, DC, 2015.
- Banque mondiale, *Results in Education for All Children (REACH), Annual Report*, Banque mondiale, Washington, D.C., 2017.
- Banque mondiale, *World Development report: Learning to Realize Education's Promise*, Banque mondiale, Washington, DC, 2018a.
- Banque mondiale, *Le Gabon : premier pays connecté aux TIC en Afrique centrale et de l'Ouest grâce à des investissements judicieux*, 2018b, consulté en mars 2021 à : www.banquemonde.org/fr/news/feature/2018/06/25/gabon-leading-ict-connected-country-in-central-and-western-africa-thanks-to-judicious-investments
- Banque mondiale, *Gabon Learning Poverty Brief*, Banque mondiale, Washington, D.C., 2019a.
- Banque mondiale, *Gabon. Revue des dépenses Publiques. Améliorer la qualité de la dépense publique pour favoriser une croissance inclusive*, Banque mondiale, 2019b.
- Banque mondiale, *Utilisateurs d'Internet (% de la population) - Gabon* [Fichier de données], 2019c, consulté en mars 2021 à : <https://donnees.banquemonde.org/indicateur/IT.NET.USER.ZS?locations=GA>
- Banque mondiale, *Gabon, Increasing Economic Diversification and Equalizing Opportunity to Accelerate Poverty Reduction*, World Bank Systematic Country Diagnostic, 2020a.
- Banque mondiale, *Learning Poverty in the Time of Covid-19: A Crisis Within a Crisis*, Banque mondiale, 2020b.
- Banque mondiale, *Gabon : Rapport sur l'Évaluation de la Pauvreté*, Banque mondiale 2020c.
- Banque mondiale, *Three Principles to Support Teacher Effectiveness During Covid-19*, Teachers Thematic Group, Banque mondiale, 2021
- Banque mondiale – Indicateurs du développement dans le monde (WDI). Consulté en mars 2021 : <https://donnees.banquemonde.org>
- Barrera-Osorio Felipe et Raju Dhushyanth, Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from Pakistan, *Journal of Public Economics*, 2017, 148, pp.75–91.

Barry, Abdoulaye, *Les TIC dans la formation des enseignants en Afrique*. Dans T. Karsenti, S. Collin et T. Harper-Merrett (dir.), *Intégration pédagogique des TIC, Succès et défis de 100+ écoles africaines*, IDRC, Ottawa, Canada, 2012.

Beasley, E. et E. Huillery, *Willing but Unable: Short-Term Experimental Evidence on Parent Empowerment and School Quality*, *World Bank Economic Review*, Banque mondiale, 2017, 31(2), pp.531–552.

Beg SA et al., *Beyond the Basics: Improving Post-Primary Content Delivery through Classroom Technology*, *NBER Working Paper*, 25704, 2019.

Bekkouche, Y., Kenneth Hounbedjiy et Oswald Koussihouede, *Learning in the Rain: Rainy Days and Academic Performance in Sub-Saharan Africa*, Unpublished Working Paper, 2019.

Behrman, J. et al., *Aligning Learning Incentives of Students and Teachers: Results from a social experiment in Mexican high schools*, *Journal of Political Economy*, 2015, 123 (2), pp.325–364.

Bernard, J-M.; B.K. Tiyaab et K. Vianou, *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*. PASEC/CONFEMEN, 2004.

Blumenstock, J. et al., *Promises and pitfalls of mobile money in Afghanistan: Evidence from a randomized control trial*, *Proceedings of the Seventh International Conference on Information and Communication Technologies Development*, ACM, 2015.

Bold, T. et al., *What Do Teachers Know and Do? A report card on primary teachers in Sub-Saharan Africa*, Paper presented at the 2016 RISE Conference, 2016.

Bold, T. et al., *Experimental Evidence on Scaling up Education Reforms in Kenya*, *Journal of Public Economics*, 2018, 168(C), pp.1–20.

Borkum, Evan, Fang He et Leigh L. Linden, *The Effects of School Libraries on Language Skills: Evidence from a Randomized Controlled Trial in India*, *NBER Working Paper*, 2012, 18183.

Brunette T, *Technology Enhanced Coaching Improves Quality of Feedback in Uganda*, SharEd: RTI International's shared resources for international education, 2019.

Burde, Dana et Leigh L. Linden, *Bringing Education to Afghan Girls: A randomized controlled trial of village-based schools*. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2013, 5 (3), pp.27–40

Cilliers J. et al., *How to Improve Teaching Practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching*, *Journal of Human Resources*, 2020, 55(3), pp.926–962.

CONFEMEN, *PASEC2019 Qualité des Systèmes Éducatifs en Afrique Subsaharienne Francophone*, CONFEMEN, 2020.

de Hoyos, R. et al., *The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico*, *Economics of Education Review*, 2017, 58, pp.123–40.

Dolton, Peter et Oscar Marcenaro-Gutierrez, *2013 Global Teacher Status Index*. Avec Vikas Pota, Marc Boxser et Ash Pajpani. Varkey Gems Foundation, Londres, 2011. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/63812/1/2013+Global+Teacher+Status+Index+I.pdf>

Duflo, Esther, *Schooling and Labor Market Consequences of School Construction in Indonesia: Evidence from an unusual policy experiment*, *American Economic Review*, 2001, 91(4), pp.795–813.

Duflo, Esther, Rema Hanna et Stephen P. Ryan, *Incentives Work: Getting Teachers to Come to School*, *American Economic Review*, 2012, 102(4), pp.1241–1278.

Duflo, Esther, Pascaline Dupas et Michael Kremer, *School governance, teacher incentives, and pupil–teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools*, *Journal of Public Economics*, 2015, 123, pp.92–110.

Evans, David, *Are good school principals born or can they be made?* Development Impact Blog, Banque mondiale, 2017, consulté en mars 2021 à : <https://blogs.worldbank.org/impactevaluations/are-good-school-principals-born-or-can-they-be-made>

Evans, David, Fei Yuan et Deon Filmer, *Are Teachers in Africa Poorly Paid? Evidence from 15 Countries*, *World Bank Policy Research Working Paper*, Banque mondiale, 2020, 9358.

Gallego, F. et al. , *Tailoring Instruction to Improve Mathematics Skills in Preschools: A randomized Evaluation*, *IDB Working Papers*, Inter-American Development Bank, 2018, 8869.

Gertler, Paul, Harry Patrinos, et Eduardo Rodríguez-Oreggia, *Parental Empowerment in Mexico: Randomized Experiment of the "Apoyos a la Gestion Escolar (AGE)" in Rural Primary Schools in Mexico*, Banque mondiale, Washington, DC, 2012.

Guerrero, G. et al., *What works to improve teacher attendance in developing countries? A systematic review*. London: EPPICentre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, 2012, consulté en mars 2021 à : <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Teacher%20attendance%202012Guerrero.pdf?ver=2013-03-07-143834-057>.

Guerrero, G. et al., *Getting Teachers Back to the Classroom*, A systematic review on what works to improve teacher attendance in developing countries, *Journal of Development Effectiveness*, 2013, 5(4), pp.466–488, consulté en mars 2021 à : www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19439342.2013.864695

Harris-Van Keuren C. et Iveta Silova, *Implementing EFA Strategy No. 9: The Evolution of the Status of the Teaching Profession (2000–2015) and the Impact on the Quality of Education in Developing Countries, Three Case Studies*. With Suzanne McAllister, Report ED/EFA/MRT/2015/PI/08, background paper, Education for All Global Monitoring Report, UNESCO, Paris, 2015.

Karsenti, T., Simon Collin et Toby Harper-Merrett, *Pedagogical Integration of ICT: Successes and Challenges from 100+ African Schools*, Ottawa, ON : IDRC, 2012.

Kazianga, Harounan, Damien de Walque, et Harold Alderman, *Educational and Child Labour Impacts of Two Food-for-Education Schemes: Evidence from a randomized trial in rural Burkina Faso*, *Journal of African Economies*, 2012, 21 (5), pp.723–760.

Kotze, J. B. Fleisch et S. Taylor, *Alternative Forms of Early Grade Instructional Coaching: Emerging evidence from field experiments in South Africa*, *International Journal of Educational Development*, 2019, 66, pp. 203–213.

Jenkins, Robert, *Why we Need More Female Teachers Across all Levels of Education*. UNICEF Blogs, 2019, consulté en mars 2021 à : <https://blogs.unicef.org/blog/need-more-female-teachers-across-levels-education>

Kremer, M. et al., *Teacher Absence in India: A snapshot*. *Journal of the European Economic Association*, 2005, 3 (2–3), pp.658–667.

Kremer, Michael, Edward Miguel et Rebecca Thornton, *Incentives to Learn*, *The Review of Economics and Statistics*, 2009, 91 (3), pp.537–556.

Lassibille, G. et al., *Managing for Results in Primary Education in Madagascar: Evaluating the impact of selected workflow interventions*, *The World Bank Economic Review*, 2010, 24 (2), pp.303–329.

Lichand, Guilherme et Sharon Wolf, *Arm-Wrestling in the Classroom: The non-monotonic effects of monitoring teachers*, *University of Zurich, Department of Economics, Working Paper*, 2021, 357.

Linden, Dhushyanth Raju et Stephen P. Ryan, *Delivering Education to the Underserved Through a Public–Private Partnership Program in Pakistan*, *NBER Working Paper*, 2017, 23870.

Marchetta, Francesca et Tom Dilly, *Supporting Education in Africa: Challenges and Opportunities for the Impact Investor*, Thèse de doctorat, FERDI-Fondation pour les études et recherches sur le développement international, I&P-Investisseurs et Partenaires, 2019.

Moule, Pierre, *L'intégration des pratiques évaluatives des apprentissages : Analyse de besoins de formation continue chez les enseignants gabonais du primaire*, Mémoire du Master en Administration et évaluation en éducation-mesure et évaluation, Québec, Canada, 2017.

Mulaku, Galcano Canny et E. Nyadimo, GIS in Education Planning: The Kenyan School Mapping Project, *Survey Review*, 2011, 43(323), pp.567-578.

Nedungadi, P., K. Mulki et R. Raman, Improving Educational Outcomes and Reducing Absenteeism at Remote Villages with Mobile Technology and WhatsApp: Findings from rural India, *Education and Information Technologies*, 2018, 23(1), pp.113–127.

Newman, J. et al., An Impact Evaluation of Education, Health, and Water Supply Investments by the Bolivian Social Investment Fund, *World Bank Economic Review*, 2002, 16 (2), pp.241–274.

Nhampossa, Lucia Jose, Octavio Medina Pedreira et Marina Bassi, *Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey (English)*, Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2019, consulté en mars 2021 à : <http://documents.worldbank.org/curated/en/811891562864504006/Education-Service-Delivery-in-Mozambique-A-Second-Round-of-the-Service-Delivery-Indicators-Survey>

OCDE, *Climate-resilient Infrastructure*, Policy Perspectives, OCDE, Paris, 2018.

OECD.Stat, GeoBook: ODA by sector - bilateral commitments by donor and recipient [Fichier de données], OECD, 2019, Consulté en mars 2021 : <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=TABLE2A>

OIF, MEN et CONFEMEN, *Programme d'analyse des systèmes éducatifs PASEC, Évaluation diagnostique Gabon*, OIF, MEN et CONFEMEN, 2008.

Organisation Internationale du Travail (OIT), *Workplace Stress: A collective challenge*, Genève, Suisse, 2016, consulté en mars 2021 à : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--ed_protect/--protrav/--safework/documents/publication/wcms_466547.pdf

Piper B. et al., Effectiveness of teachers' guides in the Global South: Scripting, learning outcomes, and classroom utilization, *RTI Press Publication*, OP-0053-1805, Research Triangle Park, NC: RTI Press, 2018.

Popova, A. et al., Teacher Professional Development around the World : The Gap between Evidence and Practice, *World Bank Policy Research Working Paper*, Banque mondiale, Washington, DC, 2018, 8572.

Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD), *Impact Socio-économique de la COVID-19 au Gabon*, 2020.

République Gabonaise, *États Généraux de l'éducation, de la Recherche et de l'adéquation formation-emploi. Les actes adoptés*, 2010.

République Gabonaise, *Loi n° 21/2011 portant orientation générale de l'éducation, de la formation et de la recherche*, République Gabonaise, 2012a.

République Gabonaise, *Plan stratégique Gabon émergent: Vision 2025 et orientations stratégiques 2011-2016*, République Gabonaise, 2012b.

République du Gabon et Fond des Nations Unies pour la Population (UNFPA), *Rapport Général sur la Situation de la Femme Gabonaise*, République du Gabon et Fond des Nations Unies pour la Population, 2017.

Sargent, T. et E. Hannum, Keeping Teachers Happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural Northwest China, *Comparative Education Review*, 2005, 49(2), pp.173–204.

Stutchbury, K, L. Chamberlain et S. Amos, *Supporting Professional Development through MOOCs: the TESSA experience*, Pan-Commonwealth Forum 9, 2018.

Ukki, Maryam N, *Non-financial Incentives and Teachers in Public Secondary School in Zanzibar*, A research dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of the degree of Master of Science in Human Resource Management, Mzumbe University Dares Salaam Campus College, 2013.

UNECA, *African Climate Policy Centre, Climate Change and Health Across Africa: Issues and options*, Working paper 20 November 2011, New York: United Nations Economic Commission for Africa, 2011.

USAID, *First Principles: Designing Effective Education Programs Using Information and Communication Technology (ICT) Compendium*, USAID, 2011.

UNESCO, *ICT Competency Standards for Teachers*. Policy Framework. UNESCO, 2008.

UNESCO, *Un pays sur trois ne prend aucune mesure pour aider les élèves à rattraper le retard scolaire dû à la pandémie de COVID-19*, 13 juillet 2021, consulté en novembre 2021 à : <https://fr.unesco.org/news/pays-trois-ne-prend-aucune-mesure-aider-eleves-rattraper-retard-scolaire-du-pandemie-covid-19>

UNESCO-IEB, *Données mondiales de l'Éducation 2010/2011*, Gabon, 2011.

UNESCO-IICBA, *Teacher Support and Motivation Framework for Africa: Emerging Patterns*, Addis Abbeba, Éthiopie, 2017.

UNESCO-UIS, *Taux d'achèvement, enseignement primaire, par sexe et milieu de résidence, Gabon* [Fichier de données], 2012, consulté en mars 2021 à : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>

UNESCO-UIS, *Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB, Gabon* [Fichier de données], 2019, consulté en mars 2021 à : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>

UNESCO-UIS, *Taux brut de scolarisation par niveau d'enseignement, Gabon* [Fichier de données], 2020a, consulté en mars 2021 à : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>

UNESCO-UIS, *Âge scolaire par niveau d'enseignement, Gabon* [Fichier de données], 2020b, consulté en mars 2021 à : <http://data.uis.unesco.org/?lang=fr#>

UNICEF, *Time to Teach: A study on the determinants of teacher absenteeism in sub-Saharan Africa*, UNICEF, 2017, consulté en mars 2021 à : [https://www.unicef-irc.org/files/upload/documents/TTT - Research proposal \(2\).pdf](https://www.unicef-irc.org/files/upload/documents/TTT - Research proposal (2).pdf)

UNICEF, *Caring for Caregivers During the COVID-19 Crisis*, UNICEF, 2021.

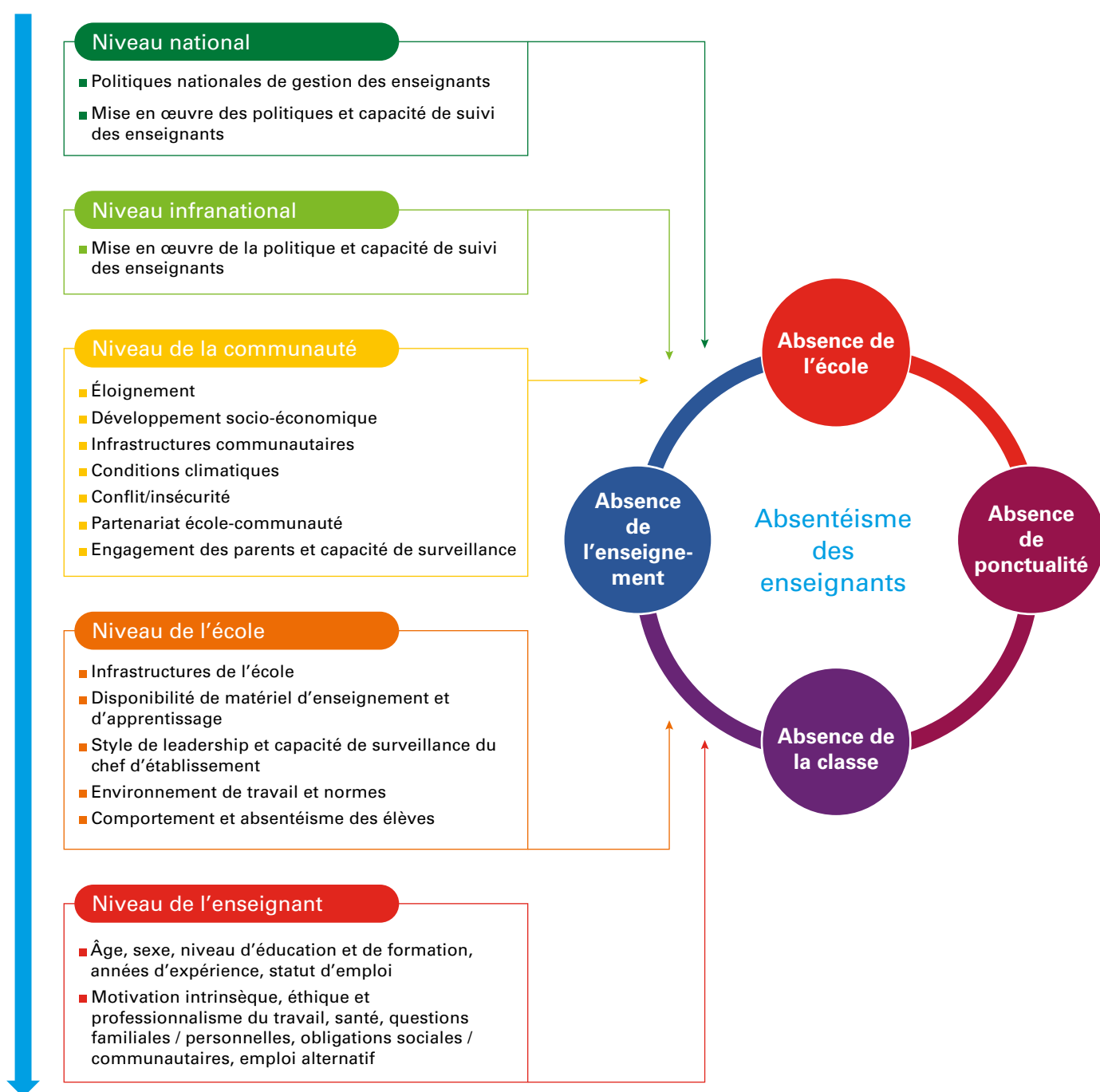
UNICEF et UNFPA, *Grossesses précoces en milieu scolaire au Gabon*, UNICEF et UNFPA, 2017.

Annexe 1: « Time to Teach » Gabon

Cadre conceptuel

La Figure 6 représente le modèle explicatif utilisé dans l'étude TTT - Gabon, basé sur une analyse systémique à cinq niveaux. Ce modèle, adapté du modèle explicatif de l'assiduité des enseignants de Guerrero et al. (2012, 2013), permet de mieux comprendre à la fois les goulets d'étranglement de l'absentéisme des enseignants et sa relation avec les progrès des élèves.

Figure 6: Schéma conceptuel de l'étude « Time to Teach » (TTT)



Méthodes de collecte et d'analyse des données

L'étude comporte deux sources de données principales : l'enquête auprès des enseignants et les entretiens avec les différents acteurs du système éducatif. Dans le premier cas, les résultats d'un total de 93 enquêtes papier-crayon ont été collectés, nettoyés et compilés, en supprimant toute information permettant d'identifier les participants. Cinquante-quatre pour cent des enseignants interrogés étaient des femmes et l'âge moyen était de 38 ans (minimum 25 ans et maximum 51 ans).

L'analyse comparative des données de l'enquête par caractéristiques des enseignants est limitée aux cas où les différences entre les sous-groupes sont statistiquement significatives à un niveau de confiance d'au moins 90 pour cent. Malheureusement, les informations sur l'école (urbaine/rurale, publique/privée) n'ont pas été fournies, ce qui empêche toute analyse désagrégée en fonction de ces caractéristiques. En outre, 81 entretiens (IDI) et 9 groupes de discussion avec des élèves d'une durée moyenne d'une heure ont été réalisés. Ils ont été transcrits mot à mot et analysés en langue française.

Limites de l'étude

L'analyse quantitative et l'enquête auprès des enseignants de l'étude TTT - Gabon, qui ressemblent à des études utilisant des modèles de recherche transversaux et non expérimentaux, présentent certaines limites dont il faut tenir compte pour interpréter correctement les résultats. Les quatre plus importantes sont :

Représentativité de l'enquête et biais de sélection : L'unité d'analyse principale était un groupe de 20 écoles sélectionnées sur la base de la diversité régionale, de la gouvernance scolaire (public/privé) et de la localisation (urbain/rural). Tous les enseignants présents dans les écoles le jour de la visite ont été interrogés et trois enseignants ont été interviewés. Cependant, comme les écoles n'ont pas été sélectionnées de manière probabiliste, les informations et les données recueillies ne sont pas généralisables et ne permettent aucune inférence statistique valable. En outre, le nombre de personnes interrogées (93 dans les enquêtes), bien qu'important, est faible et peut affecter la précision de toute estimation de la population et limiter la désagrégation des analyses.

Enfin, il existe une possibilité de biais de sélection puisque les répondants ont été sélectionnés parmi les individus présents dans les écoles le jour de la visite et peuvent donc avoir tendance à surreprésenter ceux qui ont une assiduité plus élevée et d'autres caractéristiques spécifiques également liées à l'absentéisme des enseignants.

Incohérence dans le nombre de données collectées et manque d'informations : Le nombre d'enquêtes, de transcriptions d'entretiens et de groupes de discussion fourni par l'agence de collecte de données était inférieur au nombre déclaré par la même entité dans les rapports sur l'exécution de l'opération sur le terrain. Dans le cas des enquêtes papier-crayon, des données ont été soumises pour 93 enseignants, alors que les rapports de la société de sondage indiquaient le nombre de 167 enquêtes réalisées. Les données concernant 74 enseignants n'ont ainsi pas été fournies. En outre, aucune information permettant d'identifier le type d'école ou la localisation de l'école des enseignants n'a été transmise.

Dans le cas des entretiens et des groupes de discussion avec des élèves, 81 et 9 transcriptions ont été livrées, respectivement. Cependant, selon la société d'enquête, le nombre d'entretiens réalisés était de 120 et le nombre de groupes de discussion de 20. Neuf entretiens avec des fonctionnaires infranationaux, un entretien avec un directeur d'école, 21 avec des enseignants et 16 avec des responsables communautaires et 11 groupes de discussion n'ont ainsi pas été communiqués. De même, les informations sur les groupes de discussion menés ne précisent pas le nombre d'élèves convoqués à chaque session (le nombre théorique est de sept).

Ces questions sapent encore davantage les problèmes de représentativité et de biais de sélection expliqués ci-dessus.

Biais d'autoévaluation et de réponse : Malgré les efforts déployés dans le cadre de la recherche sur le terrain⁴⁵, il existe un risque que les réponses soient biaisées dans une certaine mesure, car l'absentéisme des enseignants est généralement perçu comme un comportement négatif qui pourrait potentiellement menacer leur statut professionnel. En outre, des problèmes typiques des enquêtes d'autodéclaration peuvent avoir surgi, tels que la mémoire sélective, le télescopage ou la pondération différenciée des événements par rapport à leur véritable signification.

Biais de non-réponse : Il existe un pourcentage important de non-réponse aux questions de l'enquête concernant la récurrence des différents types d'absentéisme (31 pour cent pour l'absence de l'école, 40 pour cent pour le manque de ponctualité, 33 pour cent pour l'absentéisme en classe et 40 pour cent pour la réduction du temps d'enseignement) et leurs motivations (12 pour cent pour l'absence de l'école, 20 pour cent pour le manque de ponctualité, 13 pour cent pour l'absentéisme en classe et 31 pour cent pour la réduction du temps d'enseignement). En plus de limiter le nombre d'observations, cette circonstance peut entraîner un biais dans les résultats si les positions des enseignants présents mais qui n'ont pas répondu diffèrent sensiblement de ceux qui ont répondu.

Malgré ces limites, qui compromettent la validité statistique des résultats quantitatifs présentés dans ce rapport, la diversité et la profondeur des informations qualitatives recueillies et analysées dans les pages précédentes, en particulier leur récurrence, leur systématisation et leur saturation entre différents types d'acteurs et de contextes, sont des éléments pertinents qui contribuent à la discussion sur les facteurs qui sous-tendent l'absentéisme des enseignants au Gabon.

45 Y compris une formation visant à communiquer clairement les objectifs de l'étude, à souligner le caractère volontaire de la participation, à clarifier toute idée fautive sur les conséquences possibles et à insister sur les principes d'anonymat et de confidentialité de la collecte et de l'utilisation des données.

Annexe 2 : Tableaux supplémentaires

Tableau 2. Absentéisme récurrent et caractéristiques et perceptions des enseignants, par niveau d'analyse

	Absence de l'école	Manque de ponctualité	Absence en classe	Réduction du temps d'enseignement
Caractéristiques				
A suivi un enseignement supérieur / professionnel				
Non	9%	26%	13%	29%
Oui	13%	26%	8%	28%
Différence	-4	0	4	0
p-value	0,67	0,99	0,58	0,97
A plus de 5 ans d'expérience				
Non	0%	0%	0%	22%
Oui	13%	30%	11%	30%
Différence	-13	-30	-11	-8
p-value	0,23	0,12	0,33	0,63
Reçoit des indemnités				
Non	10%	26%	9%	29%
Oui	20%	33%	17%	20%
Différence	-10	-7	-8	9
p-value	0,51	0,71	0,55	0,66
A plus de 25 élèves par classe (moyenne nationale, UNESCO-UIS 2011)				
Non	17%	33%	5%	39%
Oui	7%	23%	18%	24%
Différence	10	10	-13*	15
p-value	0,22	0,40	0,10	0,25
Perceptions				
Niveau national				
"Je reçois mon salaire à temps" ou "Mon salaire est facile à percevoir"				
Désaccord	13%	36%	23%	54%
Accord	11%	26%	7%	21%
Différence	2	10	17*	33*
p-value	0,88	0,48	0,08	0,02
Niveau infranational				
"Les inspecteurs et conseillers découragent l'absentéisme des enseignants"				
Désaccord	11%	24%	9%	31%
Accord	9%	33%	8%	22%
Différence	2	-9	1	9
p-value	0,78	0,48	0,92	0,46
Niveau communauté				
"La plupart des parents considèrent l'absentéisme comme un problème"				
Désaccord	9%	32%	7%	28%
Accord	20%	22%	15%	13%
Différence	-11	9	-8	15
p-value	0,33	0,59	0,38	0,37

	Absence de l'école	Manque de ponctualité	Absence en classe	Réduction du temps d'enseignement
Niveau école				
"Le directeur d'établissement décourage les absences des enseignants"				
Désaccord	18%	30%	0%	11%
Accord	10%	29%	13%	32%
Différence	8	1	-13	-21
p-value	0,48	0,96	0,25	0,22
"Le directeur d'établissement enregistre toujours les absences des enseignants"				
Désaccord	0%	20%	0%	50%
Accord	12%	29%	11%	27%
Différence	-12	-9	-11	23
p-value	0,42	0,69	0,45	0,33
"L'école dispose du matériel nécessaire pour les cours"				
Désaccord	12%	30%	10%	31%
Accord	10%	14%	9%	23%
Différence	2	16	1	8
p-value	0,89	0,40	0,93	0,59
Niveau enseignant				
"Je suis satisfait de mon travail"				
Désaccord	20%	22%	18%	44%
Accord	10%	30%	8%	28%
Différence	10	-8	10	17
p-value	0,36	0,64	0,34	0,34
"Je me sens contrarié lorsque je suis absent ou incapable d'enseigner"				
Désaccord	0%	50%	0%	20%
Accord	13%	27%	11%	29%
Différence	-13	23	-11	-9
p-value	0,36	0,33	0,36	0,66
N	82	74	81	64

Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui signalent des absences récurrentes (une fois par semaine ou plus) en fonction des caractéristiques et de l'accord ou du désaccord avec les déclarations des lignes. Les colonnes « Différences » expriment les différences en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 % et ***1 %, et les p-value représentent la probabilité d'occurrence que la différence entre les deux groupes soit nulle.

pour chaque enfant, des réponses

UNICEF Office of Research – Innocenti

Via degli Alfani, 58 – 50121

Florence, Italy

Tel: (+39) 055 20 330

Fax: (+39) 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

twitter: @UNICEFIInnocenti

facebook.com/UnicefInnocenti

© 2021 United Nations Children's Fund (UNICEF)

unicef 
Office of Research – Innocenti