



Time to Teach

L'assiduité des enseignants et le temps consacré à
l'enseignement dans les écoles primaires

Côte d'Ivoire

Carolina Albán Conto

Octobre 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 d'éclairer les orientations stratégiques, les politiques et les programmes de l'UNICEF et de ses partenaires, de définir les débats mondiaux sur les droits et le développement des enfants et d'étayer les recherches mondiales et l'élaboration de politiques en faveur de tous les enfants, en particulier des plus vulnérables.

Les publications du Bureau de la recherche - Innocenti de l'UNICEF contribuent au débat international sur les questions relatives aux enfants et ne reflètent pas nécessairement les politiques ou points de vue de l'UNICEF.

Le Bureau de la recherche - Innocenti de l'UNICEF bénéficie de l'appui financier du Gouvernement italien, et certains de ses projets sont également financés par d'autres gouvernements, par des institutions internationales et par des sources privées, notamment les comités nationaux de l'UNICEF.

Les résultats, les interprétations et les conclusions exprimés dans ce document n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNICEF.

Cette publication a été examinée par un comité de lecture composé à la fois de personnel de l'UNICEF et d'experts extérieurs.

Ce texte n'a pas été édité selon les normes officielles de publication et l'UNICEF décline toute responsabilité en cas d'erreurs.

Des extraits de cette publication peuvent être librement reproduits à condition qu'il soit fait mention de la source. Les demandes d'autorisation concernant l'utilisation d'extraits plus longs ou de l'intégralité de la publication doivent être adressées à l'Unité des communications, à l'adresse suivante : Florence@unicef.org.

Tout extrait de cette publication peut être librement reproduit sous réserve d'être accompagné de la référence suivante : *Albán Conto, C., Time to Teach – L'assiduité des enseignants et le temps consacré à l'enseignement dans les écoles primaires en Côte d'Ivoire*. Bureau de la recherche - Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2021.

Pour nous contacter :

Bureau de la recherche - Innocenti de l'UNICEF

58, Via degli Alfani

50121 Florence, Italie

Tél. : +39 05 520 330

Fax : +39 055 203 3220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

twitter: @UNICEFInnocenti

facebook.com/UnicefInnocenti

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

Photo de couverture : ©UNICEF/UN0251512

Production éditoriale : Dali Mwangi, UNICEF Innocenti

Conception graphique : Small World Stories

Time to Teach

L'assiduité des enseignants et le temps consacré à
l'enseignement dans les écoles primaires

Côte d'Ivoire

Carolina Albán Conto

Octobre 2021

Remerciements

Le présent rapport a été réalisé par une équipe de chercheurs du Bureau de la recherche - Innocenti de l'UNICEF. L'étude a été effectuée sous la gestion de Matt Brossard, conçue et coordonnée par Despina Karamperidou et rédigée par Carolina Albán Conto. Ximena Játiva a contribué à l'analyse des données du sondage. Silvia Peirolo, Matilde Rocca et Stefania Vindrola ont fourni une aide exceptionnelle à la recherche, et Amparo Barrera et Lara Steffanizi ont apporté un soutien administratif précieux à l'équipe de recherche.

L'équipe tient à remercier Gunilla Olsson (Directrice du Bureau de la recherche - Innocenti de l'UNICEF) et Priscilla Idele (Directrice adjointe du Bureau de la recherche - Innocenti de l'UNICEF) pour leurs conseils, ainsi que les nombreux collègues de l'UNICEF qui ont participé au processus de planification et de rédaction. L'équipe est également redevable à Cecilia Baldeh, Haleinta Bara Traore et Haritz Goya Lujambio (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et centrale [WCARO]), ainsi qu'à Issa Coulibaly, Silue Zie et Rokia Toure (l'UNICEF en Côte d'Ivoire), qui ont formulé d'excellents commentaires et facilité la formation et la collecte de données dans le pays.

Dale Rutstein, Sarah Marchant, Celine Little, Cristina Pizzolato, Angie Lee et Dali Mwangore (tous membres du Bureau de la recherche - Innocenti de l'UNICEF) ont, quant à eux, apporté un soutien précieux en matière de rédaction et de communication.

Nous souhaitons tout particulièrement remercier le Dr Severin Kouame ainsi que les autres membres de l'équipe Indigo Côte d'Ivoire, qui ont contribué au pilotage et à la mise à l'essai des instruments Time to Teach, et qui ont dirigé la collecte de données dans les écoles primaires de plusieurs régions et comtés de la Côte d'Ivoire.

L'équipe du Bureau de la recherche - Innocenti de l'UNICEF tient également à remercier les membres du comité de relecture Rassidy Oyeniran (Institut pédagogique national de l'enseignement technique et professionnel) et Melama Coulibaly (Université virtuelle de Côte d'Ivoire) pour leurs commentaires judicieux sur les versions préliminaires du présent rapport.

L'équipe de recherche est profondément reconnaissante aux 324 participants à l'étude (enseignants, directeurs d'école, élèves, représentants des communautés ainsi que responsables de l'éducation aux niveaux national et infranational), qui ont généreusement donné de leur temps, partagé leur expérience et mis leurs matériels à disposition aux fins de ce projet.

Contents

Remerciements	4
Sigles et acronymes	6
Résumé analytique	7
1. Introduction	11
Contexte et justification	11
Cadre conceptuel et méthodologie des travaux de recherche	16
Structure du rapport	17
2. Principaux résultats	18
Prévalence de l'absentéisme des enseignants	18
Motifs d'absentéisme des enseignants	18
Facteurs associés d'un point de vue systémique	22
3. Implications et recommandations de politique publique	33
Politiques éducatives visant à éliminer les obstacles structurels	33
Suivi, gestion et gouvernance scolaires visant à renforcer la redevabilité au sein du système	37
Conditions externes et collaboration intersectorielle nécessaires au bien-être des enseignants	38
Références	41
Annexe 1: Time to Teach en Côte d'Ivoire	46
Annexe 2: Tableaux supplémentaires	49

Liste des figures

Figure 1.	Indicateurs relatifs à l'enseignement primaire (2000-2019)	14
Figure 2.	Prévalence de l'absentéisme des enseignants	18
Figure 3.	Principaux motifs d'absentéisme chez les enseignants	20
Figure 4.	Caractéristiques et avis des enseignants concernant les propositions retenues en matière d'absentéisme, en fonction du niveau d'analyse	24
Figure 5.	Motifs retenus en fonction des caractéristiques pertinentes des enseignants	30
Figure A1.	Cadre conceptuel de l'étude Time to Teach	46

Liste des tableaux

Tableau 1.	Caractéristiques retenues et avis des enseignants, par genre	32
Tableau A1.	Motifs d'absentéisme des enseignants selon la situation géographique et la gouvernance scolaire	49
Tableau A2.	Avis des enseignants, en fonction de la situation géographique, de la gouvernance scolaire et du niveau d'analyse	51
Tableau A3.	Absences fréquentes, caractéristiques retenues et avis des enseignants, en fonction du niveau d'analyse	53

Sigles et acronymes

CAFOP	Centres d'animation et de formation pédagogique
DSPS	Direction des stratégies, de la planification et des statistiques
IIEP	Pôle de Dakar de l'Institut international de planification de l'éducation
ISU	Institut de statistique de l'UNESCO
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MENETFP	Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle
MESRS	Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PIB	Produit intérieur brut
PNUD	Programme de développement des Nations Unies
TIC	Technologies de l'information et de la communication
TTT	Time to Teach
UIT	Union internationale des télécommunications
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNESCO-IIRCA	Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

Résumé analytique

Aperçu de l'étude

L'absentéisme des enseignants représente l'un des principaux obstacles aux progrès éducatifs et à l'apprentissage des enfants. Les taux d'absentéisme sont particulièrement élevés dans les pays et les communautés à faible revenu. L'analyse des indicateurs de prestation de services (SDI) de la Banque mondiale a révélé que les taux d'absentéisme des enseignants dans les sept pays d'Afrique subsaharienne compris dans l'étude oscillent entre 15 et 45 pour cent¹.

Bien que l'on dispose de données probantes limitées sur les répercussions de l'absentéisme des enseignants en Côte d'Ivoire, ce phénomène serait à l'origine de la perte de près de 25 pour cent du temps d'enseignement². Dans le cas particulier de l'enseignement primaire, l'absentéisme des enseignants et d'autres retards calendaires feraient perdre en moyenne deux mois d'enseignement par an³.

Si la Côte d'Ivoire a accompli de grands progrès pour faciliter l'accès à son système éducatif et en améliorer la qualité, d'importantes lacunes subsistent en matière d'apprentissage et de réussite des élèves. On estime que huit enfants sur dix en Côte d'Ivoire ne maîtrisent pas la lecture à l'âge de 10 ans et disposent de compétences insuffisantes en mathématiques à la sortie du primaire⁴.

En 2020, face à la pandémie de COVID-19, la Côte d'Ivoire s'est vue obligée de fermer les établissements scolaires pendant neuf semaines (46 jours)⁵. L'ampleur des répercussions de cette mesure sur les modalités d'enseignement, le travail des enseignants et l'apprentissage des élèves reste encore à déterminer. Si aucune solution n'est mise au point pour remédier à la fermeture des établissements scolaires, ou du moins pour en atténuer les effets négatifs, la Banque mondiale prévoit une augmentation de 10 points de pourcentage du nombre d'enfants dans le monde ne sachant pas lire un texte simple à l'âge de 10 ans, ce qui représenterait une hausse de la pauvreté des apprentissages pouvant aller de 82 à 92 pour cent pour la Côte d'Ivoire⁶.

Augmenter le temps d'enseignement et réduire l'absentéisme des enseignants sont autant de mesures efficaces⁷ et rentables permettant d'améliorer les résultats d'apprentissage. Cependant, les défis auxquels se heurtent les systèmes éducatifs en raison de la pandémie de COVID-19 rendent la question de l'assiduité des enseignants d'autant plus pertinente.

L'étude Time to Teach (TTT) vise à contribuer à une meilleure compréhension de l'assiduité des enseignants dans les écoles primaires en Côte d'Ivoire. Pour ce faire, l'étude adopte un concept large de l'absentéisme des enseignants, qui comprend : i) l'absence de l'école, ii) le manque de ponctualité, iii) l'absence de la salle de classe et iv) la réduction du temps d'enseignement. L'étude TTT s'appuie sur un cadre analytique systémique en vue d'analyser les facteurs sous-jacents à cinq échelons différents du système éducatif : les niveaux national, infranational et communautaire, le niveau de l'école ainsi que le niveau individuel (corps enseignant). L'étude est fondée sur les données primaires recueillies auprès de nombreuses parties prenantes grâce à des entretiens, à des discussions de groupe, à des sondages réalisés auprès des enseignants ainsi qu'à des observations en milieu scolaire structurées et indépendantes.

1 Bold, T. *et al.*, «What Do Teachers Know and Do? A report card on primary teachers in sub-Saharan Africa», publication présentée lors de la Conférence annuelle du programme RISE. Université d'Oxford, Royaume-Uni, juin 2016.

2 Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), « Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne : Relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité ». ISU, Montréal, Canada, 2011.

3 Pôle de Dakar de l'Institut international de planification de l'éducation (IIEPE) – UNESCO, Gouvernement de la Côte d'Ivoire, UNICEF, *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire : Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. 2016.

4 Banque mondiale, « Côte d'Ivoire Learning Poverty Brief », 2019; Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) 2019 de la Conférence des ministres francophones de l'éducation (CONFEMEN), *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone*, 2020.

5 UNESCO, suivi mondial des fermetures des établissements scolaires liées à la pandémie de COVID-19.

6 Banque mondiale, « Learning Poverty in the Time of Covid-19: A crisis within a crisis », compte rendu no 154660. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, décembre 2020.

7 Bernard *et al.* (2004) indiquent que dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne, les performances des enseignants sont à l'origine du taux de variation de 27 pour cent des niveaux de réussite des élèves.

Quelle est la prévalence de l'absentéisme des enseignants ?

Mesurer le taux d'incidence de l'absentéisme des enseignants est une tâche ardue et les limites de cette étude ne permettent pas de faire des généralisations concernant l'ensemble des enseignants du primaire en Côte d'Ivoire. Cependant, des données communiquées directement par les enseignants dans le cadre du sondage TTT indiquent que le manque de ponctualité et la réduction du temps d'enseignement constituent les formes les plus courantes d'absentéisme, tandis que l'absence de l'école constitue le type le moins répandu.

- Sur l'ensemble des enseignants interrogés, 4 pour cent ont répondu avoir été absents de l'école de manière récurrente (c'est-à-dire au moins une fois par semaine) au cours de l'année scolaire 2018-2019⁸ ; 11 pour cent déclarent être souvent arrivés en retard ou partis plus tôt ; 7 pour cent indiquent avoir été absents de la salle de classe ; et 11 pour cent déclarent avoir réduit le temps d'enseignement.
- Le manque de ponctualité, l'absence de la salle de classe et la réduction du temps d'enseignement sont plus fréquemment constatés chez les enseignants du secteur public. La réduction du temps d'enseignement est davantage observée dans les zones rurales.
- Toutes formes d'absentéisme confondues, la part d'enseignants qui répondent n'avoir jamais été absents est plus importante que celle des enseignants qui déclarent avoir été souvent absents. La proportion d'enseignants indiquant n'avoir jamais été absents est supérieure dans les zones urbaines et les écoles privées. Cependant, la différence statistique entre les zones rurales et urbaines, ainsi qu'entre les écoles privées et publiques, en ce qui concerne la présence à l'école est négligeable.

Comment expliquer l'absentéisme des enseignants ?

Les principaux motifs indiqués par les enseignants pour chaque forme d'absentéisme sont les suivants :

- Les raisons de santé, les engagements familiaux ou communautaires, et les affaires scolaires officielles sont le plus souvent invoqués pour expliquer les absences de l'école (les pourcentages exacts sont 80, 37 et 32, respectivement).
- Les raisons de santé constituent également le principal motif invoqué pour justifier un manque de ponctualité (par 63 pour cent des enseignants), suivies par les conditions climatiques (47 pour cent), l'éloignement (34 pour cent) et les obligations familiales ou communautaires (32 pour cent).
- Lorsqu'ils sont présents à l'école, les causes les plus répandues d'absence de la salle de classe sont les tâches administratives (69 pour cent), les raisons de santé (46 pour cent) et les affaires scolaires officielles⁹ (38 pour cent).
- En classe, les enseignants interrogés déclarent avoir réduit le temps d'enseignement pour des raisons de santé (41 pour cent), à cause du mauvais comportement des élèves (38 pour cent) ainsi qu'en raison du manque de supports d'enseignement et d'apprentissage (31 pour cent).

Une analyse plus approfondie permet de dégager les constats suivants :

- Bien que la moitié des enseignants détiennent des diplômes universitaires ou des brevets d'études et qu'ils considèrent posséder les compétences et connaissances requises, les possibilités de formation sont limitées, notamment dans les écoles publiques et rurales. Un pourcentage plus important d'enseignants travaillant dans des établissements scolaires publics et ruraux invoquent la nécessité de suivre une formation comme motif de réduction du temps d'enseignement. Il s'agit là d'un aspect crucial. En effet, l'analyse révèle que les enseignants les plus qualifiés sont les moins susceptibles d'être fréquemment absents.

8 Les sondages ont été réalisés entre mai et juin 2019. L'année scolaire a commencé le 11 septembre 2018 et s'est terminée le 31 juillet 2019, autrement dit, le rapport sur l'absentéisme couvre la quasi-totalité de l'année scolaire.

9 Par exemple, des formations, des ateliers ou des séminaires.

- Les parties prenantes reconnaissent l'efficacité des mesures d'enregistrement, de suivi et de sanction des absences. En effet, la part d'enseignants qui admettent avoir manqué de ponctualité est plus faible parmi ceux qui reconnaissent l'efficacité des mesures prises par les inspecteurs pour lutter contre l'absentéisme. Bien que les enseignants fassent état de la régularité des visites d'établissements scolaires par des inspecteurs scolaires et des conseillers académiques, il convient de noter que la fréquence de ces visites est plus élevée dans les écoles privées.
- Les enseignants interrogés se déclaraient généralement insatisfaits de leur rémunération, et signalaient des difficultés à percevoir leur salaire et à recevoir les versements en temps et en heure, notamment dans les écoles publiques et rurales. En outre, le manque de ponctualité, les absences de la salle de classe et la réduction du temps d'enseignement sont plus fréquents chez les enseignants qui rencontrent des problèmes de rémunération.
- Les conditions météorologiques sont plus fréquemment citées par les enseignants travaillant dans les écoles publiques et rurales pour justifier les absences de la salle de classe. L'une des explications possibles est l'aggravation des effets des phénomènes climatiques extrêmes lorsque les infrastructures scolaires sont médiocres. Il convient également de tenir compte du fait que les mauvaises conditions météorologiques peuvent être d'autant plus contraignantes lorsqu'elles viennent s'ajouter aux problèmes de santé des enseignants.
- Les enseignants du secteur public, et notamment les enseignantes, invoquent plus couramment des raisons de santé pour justifier leur manque de ponctualité ou pour expliquer leur absence.
- Les affaires scolaires officielles constituent plus fréquemment un motif d'absence de l'école et de la salle de classe chez les enseignants des écoles publiques. Les enseignants du secteur public sont également plus enclins à considérer les tâches administratives comme un motif d'absence de la salle de classe.
- Le manque de supports d'enseignement et d'apprentissage constitue un motif d'absence et de réduction du temps d'enseignement plus fréquent chez les enseignants des écoles rurales. Il s'agit également de l'un des motifs les plus utilisés pour justifier la réduction du temps d'enseignement chez les enseignants du secteur public. Les enseignants qui déclarent des absences plus fréquentes de la salle de classe sont également plus susceptibles d'invoquer ce motif.
- Les enseignants des zones urbaines citent plus couramment le mauvais comportement des élèves pour justifier la réduction du temps d'enseignement, et mentionnent également le manque de motivation des apprenants.

Comment réduire l'absentéisme des enseignants ?

La présente étude définit trois domaines d'action prioritaires pour réduire les quatre formes d'absentéisme des enseignants : i) les politiques éducatives ; ii) les facteurs externes et intersectoriels ; ainsi que iii) le suivi, la gestion et la gouvernance scolaires.

Les recommandations les plus pertinentes sont les suivantes :

- Améliorer la couverture et la qualité des programmes de formation des enseignants, notamment dans les écoles publiques et rurales. Il convient de promouvoir des programmes à composantes pratiques, axés sur les qualifications, les besoins et les expériences des enseignants, et offrant des possibilités de perfectionnement professionnel.
- Sensibiliser aux répercussions négatives de l'absence des enseignants de la salle de classe ainsi que de la réduction du temps d'enseignement, et concevoir des instruments pour consigner, suivre et pénaliser de manière objective ces formes d'absentéisme. Il convient non seulement de réviser les réglementations existantes afin d'y inclure explicitement ces formes d'absentéisme, mais également de renforcer la formation des directeurs d'école en matière de planification et de gestion scolaires.

- Envisager d'adapter les calendriers scolaires – qui sont actuellement harmonisés à l'échelle nationale – en fonction des conditions climatiques régionales. Cette mesure permettrait de réduire l'absentéisme lié aux phénomènes climatiques extrêmes, tels que les fortes précipitations et les inondations, ainsi que d'améliorer considérablement la santé des enseignants et des élèves.
- Améliorer l'environnement et les infrastructures au sein des écoles et des salles de classe. La priorité devrait être accordée aux initiatives qui fournissent aux écoles, notamment aux écoles publiques et rurales, des supports d'enseignement et d'apprentissage adaptés, puisque ces programmes ont des effets immédiats et sont plus rentables. En ce qui concerne les infrastructures, il convient avant tout d'évaluer les besoins, puis de mettre en œuvre les programmes d'investissement qui ciblent les écoles les plus défavorisées, afin de renforcer leurs capacités à atténuer les effets des changements climatiques et à s'y adapter.
- Veiller à ce que les enseignants, notamment les femmes et les enseignants du secteur public, soient en bonne santé et aient accès aux services de soins de santé. Évaluer les risques auxquels ils sont exposés en matière de conditions sanitaires et climatiques, ainsi que le taux d'incidence des maladies endémiques en milieu scolaire (en veillant également à tenir compte des élèves, de leur famille et de la communauté).
- Envisager d'autres solutions pour réduire le temps de déplacement des enseignants pour se rendre sur leur lieu de travail. Il est indispensable d'évaluer de manière plus ciblée les mesures spécifiques au contexte, telles que le recrutement et la formation des enseignants communautaires, la mise à disposition de logements situés à proximité des écoles ainsi que la prestation de subventions ou de services de transport.
- Évaluer les conditions de travail et sanitaires ainsi que l'état des infrastructures sur le lieu de travail des enseignants en Côte d'Ivoire en tenant compte des questions du genre. Cela permettra d'identifier les initiatives axées sur les enseignantes, telles que des mesures de sécurité spécifiques, des programmes de prévention sanitaire, la distribution de produits d'hygiène et la mise en place d'installations sanitaires.
- Renforcer la motivation des enseignants, évaluer les mesures incitatives qui favorisent de meilleures performances, mettre en œuvre des stratégies visant à améliorer le système de rémunération en ciblant principalement les écoles publiques et rurales. Il s'agit là de moyens particulièrement rentables de lutter contre l'absentéisme des enseignants ainsi que d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves et la réussite scolaire.
- Les technologies peuvent grandement contribuer à la lutte contre l'absentéisme, notamment pour le suivi et le contrôle des absences des enseignants, les possibilités de formation continue, l'attribution des postes, la gestion des salaires et des versements, ainsi que pour appuyer les activités en classe. L'élaboration et la mise en œuvre de ces mesures doivent impérativement reposer sur la participation des enseignants, et il est essentiel de garantir un accès équitable.

Ces mesures revêtent d'autant plus d'importance dans le cadre de la pandémie de COVID-19, étant donné les défis que doivent relever les écoles pour s'adapter aux nouvelles modalités d'enseignement à distance.

1. Introduction

Contexte et justification

La Côte d'Ivoire est située sur le littoral sud de l'Afrique de l'Ouest. Elle compte 25 millions d'habitants, dont 24 pour cent se trouvent dans la tranche d'âge correspondant à la période de scolarité obligatoire (de 6 à 16 ans). Il y existe cinq groupes ethniques (les Akan, les Krou, les Mandé du Nord, les Mandé du Sud et les Gouro) et près de 70 langues nationales sont parlées au sein du pays. Le français est la langue d'enseignement officielle. Bien que la Côte d'Ivoire soit le premier pays exportateur de cacao et de noix de cajou brutes au monde, avec l'une des plus importantes économies de la région, le taux de pauvreté au sein du pays est très élevé (46 pour cent en 2018, selon les indicateurs du développement dans le monde [WDI] publiés en 2019 par la Banque mondiale) et l'indice de développement humain est faible¹⁰.

Le système scolaire de la Côte d'Ivoire a été hérité du modèle français¹¹. Il comprend cinq niveaux d'enseignement : préscolaire (pour les enfants âgés de 3 à 5 ans) ; primaire (d'une durée six ans, pour les enfants à partir de 6 ans) ; secondaire (composé d'un premier cycle de quatre années et d'un second cycle de trois années, qui se termine par l'examen du baccalauréat) ; une filière technique et professionnelle ; ainsi que des études supérieures.

Il existe trois types d'écoles primaires en Côte d'Ivoire : les écoles publiques à but non lucratif gérées par le Ministère de l'éducation nationale ; les écoles privées, qui bénéficient d'un degré d'autonomie plus important ; et les écoles communautaires, qui sont principalement le fruit des efforts menés par les communautés dans les zones rurales où les écoles publiques sont rares. Le secteur public représente entre 85 et 90 pour cent du nombre total d'élèves, en majorité issus de milieux socio-économiques défavorisés. Les écoles publiques sont principalement situées dans des zones défavorisées, contrairement aux écoles privées.

Bien que le taux de scolarisation ait considérablement augmenté au cours de ces dernières années, un grand nombre d'enfants demeurent non scolarisés, ce qui constitue un problème majeur. En effet, le taux d'achèvement du primaire est de 84 pour cent, contre seulement 33 pour cent pour le secondaire (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement technique et de la formation professionnelle [MENETFP]/Direction des stratégies, de la planification et des statistiques [DSPS], 2021). Dans les zones rurales, les filles issues de familles pauvres nécessitent une attention particulière, car seulement 2 pour cent d'entre elles sont susceptibles de terminer leurs études secondaires, contre 49 pour cent des garçons issus de familles riches et vivant dans les zones urbaines (Agence française de développement, 2018). Outre les questions d'accès, la qualité de l'enseignement est également préoccupante : en Côte d'Ivoire, 82 pour cent des enfants ne savent pas lire à la sortie du primaire (Banque mondiale, 2019).

La Côte d'Ivoire fait pourtant partie des pays d'Afrique qui consacrent le plus de dépenses publiques à l'éducation (4,3 pour cent du PIB en 2018, selon l'Institut de statistique de l'UNESCO, 2019) Une part de 40 pour cent est allouée aux écoles primaires, et les salaires représentent près de 90 pour cent du budget total affecté à l'enseignement primaire et secondaire (MENETFP, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique [MESRS] et Groupe de travail, 2017). Malgré cela, le ratio élèves-enseignant (42 élèves par enseignant dans les écoles primaires publiques) reste l'un des plus élevés en Afrique subsaharienne, étant supérieur de 4 points de pourcentage à la moyenne régionale (MENETFP/DSPS, 2021 ; et UNESCO, « eAtlas of Teachers », 2019).

En plus des investissements effectués par l'État, la Côte d'Ivoire reçoit un flux considérable de fonds internationaux pour l'éducation, qui a atteint 208,5 millions de dollars des États-Unis en 2019, soit 12 pour cent du montant total de 1 671 millions de dollars É.-U. (OECD.Stat).

10 En 2018, la Côte d'Ivoire occupait la 170^e place du classement (sur 189 pays) selon l'indice de développement humain du Programme de développement des Nations Unies (PNUD, 2019), avec un indice de capital humain de 0,35 (Banque mondiale, 2019).

11 La Côte d'Ivoire est une ancienne colonie française qui a obtenu son indépendance en 1960.

POINTS ESSENTIELS

Côte d'Ivoire

25
MILLIONS
D'HABITANTS

Taux de croissance annuel
de la population

2,6 %

24 % de la population se situe
dans la tranche d'âge correspondant
à la période de scolarité obligatoire
(de 6 à 16 ans)

ÉCONOMIE

Premier pays exportateur de cacao et de noix de cajou brutes au monde, la Côte d'Ivoire connaît une croissance économique parmi les plus fortes de la région d'Afrique de l'Ouest, affichant une augmentation moyenne de 8 % par an de son PIB depuis 2011 (Banque mondiale, WDI).

INCLUSION SOCIALE

Après être passé de 10 % en 1985 à 51 % en 2011, le taux de pauvreté s'est établi à

46,3 % en 2018

(Indicateurs du développement dans le monde de la Banque mondiale)



DÉVELOPPEMENT HUMAIN

170e rang de l'indice de développement humain. Le taux d'alphabétisation des personnes âgées de plus de 15 ans s'élève à 47 %, avec un nombre escompté d'années d'études de 8,9 (PNUD, 2019 ; ISU, 2019)

ÉDUCATION

Le système d'éducation publique accueille entre 85 et 90 % des élèves, qui sont principalement issus de familles pauvres

Seuls **62 %** des enfants achèvent le cycle primaire et **13 %** achèvent le cycle Secondaire (Base de données de l'ISU)

Seulement **2 %** des filles dans les écoles rurales sont susceptible d'achever le cycle secondaire (UNICEF, 2017a)

Le ratio élèves-enseignant (42 élèves par enseignant dans les écoles primaires) reste l'un des plus élevés en Afrique subsaharienne (UNESCO, « eAtlas of Teachers », 2019)

12 % des enseignants du primaire n'ont suivi aucune formation professionnelle, **13 %** d'entre eux ont reçu moins de six mois de formation initiale et **48 %** ont bénéficié de seulement une année de formation (CONFEMEN, 2020)

82 % des enfants ne savent pas lire lorsqu'ils atteignent l'âge de 10 ans (Banque mondiale, 2019)

83 % des élèves ont des compétences insuffisantes en mathématiques à la fin du cycle primaire (CONFEMEN, 2020)

Les élèves passent en moyenne six ans de moins sur les bancs de l'école que leurs camarades dans les pays émergents (Banque mondiale, 2017)

L'absentéisme des enseignants serait à l'origine de près de 25 % des pertes du temps d'apprentissage/d'enseignement (UNESCO, 2013).

Non seulement il existe un manque d'enseignants, mais ceux-ci sont également peu qualifiés et bénéficient d'un niveau de formation insuffisant (Universalialia, 2018). D'après le rapport de 2019 du PASEC¹², 12 pour cent des enseignants du primaire en Côte d'Ivoire ne disposent d'aucune formation professionnelle, 13 pour cent ont reçu moins de six mois de formation initiale et 48 pour cent n'ont suivi qu'une seule année de formation (CONFEMEN 2020)¹³. Ce problème peut en partie s'expliquer par un manque de capacités, des restrictions budgétaires, la dégradation des Centres d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) ainsi que le manque d'attractivité pour les professionnels hautement qualifiés.

Bien qu'il y ait peu de données probantes sur la prévalence de l'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires, ce phénomène serait responsable de la perte d'environ 25 pour cent du temps d'apprentissage/d'enseignement en Côte d'Ivoire (UNESCO, 2013). Si l'on tient compte de l'absentéisme des élèves et des retards dans le calendrier scolaire, la perte moyenne s'élève à deux mois par année scolaire (*Rapport d'état du système éducatif national*, 2016). Selon les estimations, 82 pour cent des enfants ivoiriens ne savent pas lire à l'âge de 10 ans (Banque mondiale, 2019) et 83 pour cent des élèves ont des compétences insuffisantes en mathématiques à la sortie primaire (CONFEMEN 2020). En Côte d'Ivoire, les élèves passent en moyenne six ans de moins sur les bancs de l'école que leurs camarades dans les pays émergents; or les données de recherche indiquent que le temps d'enseignement effectif est étroitement lié aux progrès scolaires ainsi qu'à la capacité à apprendre (Morisset, 2017).

En 2020, les écoles ivoiriennes sont restées fermées pendant neuf semaines (46 jours) en raison de la pandémie de COVID-19. Bien qu'il n'existe aucune mesure précise de l'incidence de ces fermetures sur l'apprentissage des élèves, des estimations récentes de la Banque mondiale prévoient une augmentation de 10 points de pourcentage de la proportion d'enfants dans le monde ne sachant pas lire un texte simple à l'âge de 10 ans (Banque mondiale, 2020a). Avant la pandémie, ce chiffre s'élevait à 82 pour cent en Côte d'Ivoire (Banque mondiale, 2019).

Face à cette situation, le MENETFP a élaboré un plan d'intervention ambitieux pour lutter contre la pandémie de COVID-19, qui s'articule autour des trois composantes suivantes: i) stratégies d'intervention en cas d'urgence visant à atténuer les effets de la fermeture des écoles sur l'apprentissage; ii) un plan détaillé pour la réouverture progressive des écoles; et iii) une stratégie nationale à long terme relative à l'enseignement et la formation à distance, qui inclut un cadre juridique, précise les conditions d'accès, les modalités d'intervention et les parties prenantes, et prévoit des dispositifs d'évaluation ainsi que des systèmes de gestion de l'information (MENETFP, 2020).

La stratégie d'urgence relative à l'enseignement à distance était axée sur l'augmentation des solutions de prestation à distance et l'amélioration des canaux de communication avec les familles afin de garantir l'accès de l'ensemble des élèves, y compris dans les zones rurales ou mal desservies. Des radios ont été fournies aux ménages et des services de téléphonie mobile ont été mis à disposition des enseignants, qui ont également reçu du crédit (Partenariat mondial pour l'éducation, 2020). La plateforme de ressources pédagogiques « [Mon école à la maison](#) » met à disposition des supports d'enseignement et d'apprentissage pour les maternelles, les écoles primaires ainsi que les élèves de collège et de lycée via la télévision, la radio, la télévision en ligne et l'envoi de SMS gratuits (UNICEF, 2020).

Un sondage effectué par Innovations for Poverty Action (IPA) en juin 2020 montre que même lorsque les écoles étaient fermées, près de 70 pour cent des élèves du primaire et du secondaire ont passé du temps à étudier à la maison, bien qu'ils n'aient été que 20 pour cent à consacrer plus de 10 heures par semaine à ces activités. Sept enfants sur dix ayant indiqué avoir continué à étudier à la maison ont utilisé des livres et des supports imprimés à cet effet (IPA, 2020).

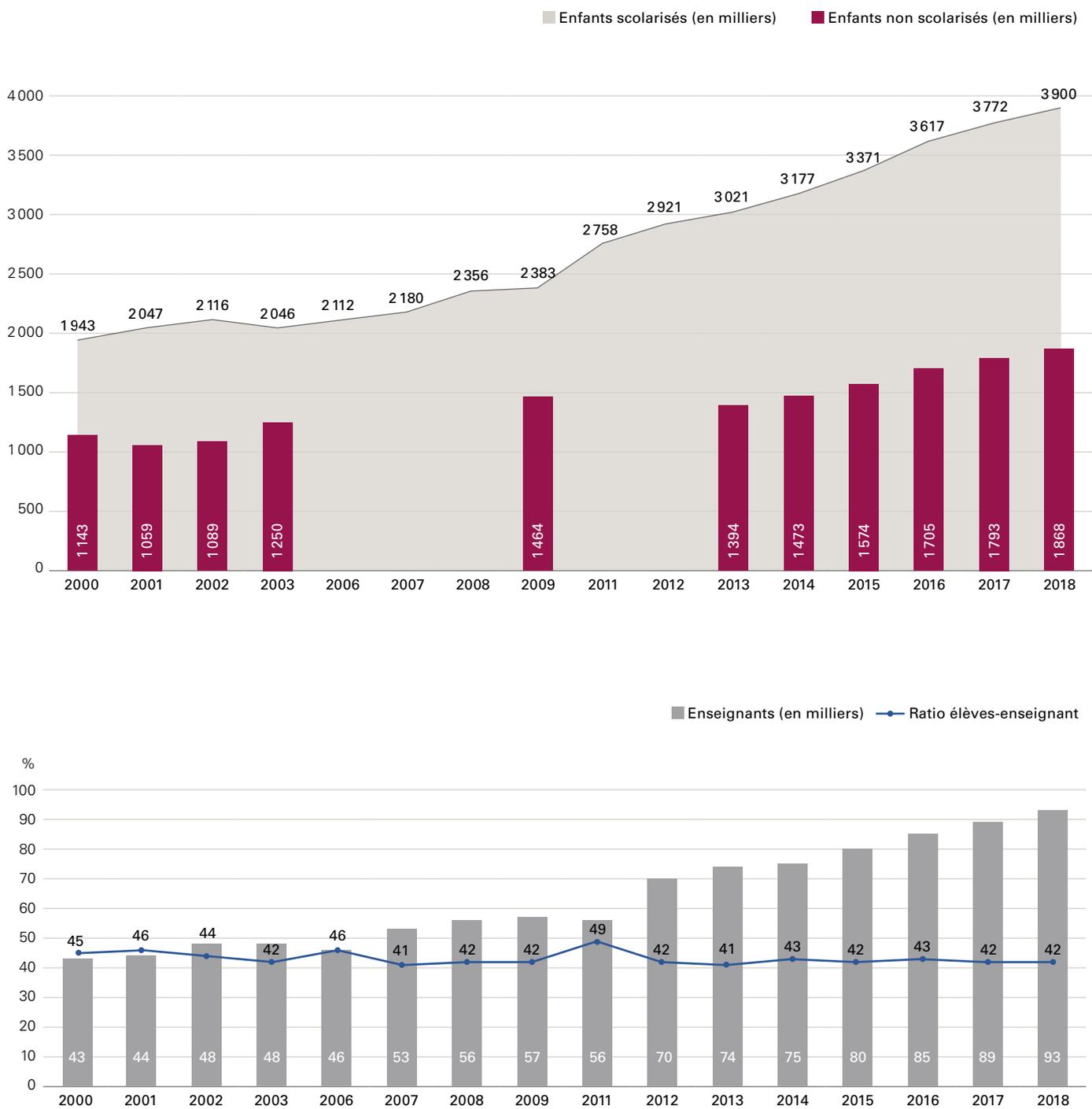
La pandémie de COVID-19 pourrait exacerber l'absentéisme des enseignants en Côte d'Ivoire à cause du risque accru de maladie, mais également en raison de l'incidence des programmes d'enseignement à distance sur l'assiduité et le temps d'enseignement. Les répercussions indirectes de l'accès limité à des infrastructures numériques de qualité, du manque de formation en compétences numériques appliquées à l'enseignement, de la charge de travail supplémentaire pour les enseignants et des responsabilités additionnelles qui incombent aux familles présentent également des risques.

L'étude Time to Teach est une initiative de recherche visant à combler les lacunes en matière de connaissances relatives aux motifs et aux facteurs structurels associés à l'absentéisme des enseignants du primaire en Côte d'Ivoire.

12 PASEC.

13 La durée officielle de la formation initiale des enseignants est de deux ans.

Figure 1. Indicateurs relatifs à l'enseignement primaire (2000-2019)



Note: Le ratio élèves-enseignant représente le nombre moyen d'élèves par enseignant dans les écoles primaires.

Source: ISU

Encadré 1 : Évolutions récentes et politiques relatives aux enseignants en Côte d'Ivoire

Au cours de la dernière décennie, la Côte d'Ivoire a accompli des progrès remarquables pour rétablir et renforcer son système éducatif après une période de crises économiques et politiques graves. Des efforts ont été mis en œuvre afin d'étendre la portée de l'éducation, et le pays est parvenu à accroître considérablement l'accès à l'éducation de base ainsi qu'à réduire le pourcentage d'enfants non scolarisés. Entre 2012 et 2018, plus de 8 000 salles de classe ont été construites et réhabilitées dans les écoles primaires (Universalía, 2019), ce qui a entraîné une augmentation de 34 pour cent du nombre d'enfants scolarisés dans le primaire. Dans le même temps, le nombre d'enseignants a doublé.

Ces progrès ont été rendus possibles grâce à la mise en œuvre d'un nombre considérable de réformes dans le cadre des plans d'éducation nationaux les plus récents.

Plans d'actions à moyen terme (MENETFP et MESRS, 2011)

- Mener une réforme des programmes scolaires, fondée sur une approche pédagogique axée sur les compétences, la révision des manuels des enseignants et la simplification de leur utilisation, ainsi que la mise à disposition davantage de supports d'apprentissage.
- Restaurer et améliorer la formation initiale des enseignants grâce en construisant et en réhabilitant des CAFOP, en créant des postes supplémentaires pour les enseignants, en améliorant la qualité et la disponibilité des possibilités de formation continue et en affectant un poste du budget national à cet effet.
- Réformer le recrutement et la rémunération des enseignants, intégrer des enseignants polyvalents, revoir le profil des enseignants du cycle primaire, accroître le recours aux assistants scolaires et recruter plus de personnel à ces postes pour l'enseignement primaire.
- Améliorer la gestion des enseignants et des dépenses, adapter l'affectation des enseignants aux besoins à l'échelle locale, former les directeurs d'école, les fonctionnaires employés au niveau infranational et les inspecteurs, et renforcer les capacités en matière de collecte et de gestion des données actuelles relatives au secteur.

Plan décennal éducation et formation 2016-2025 (MENETFP, MESRS et Groupe de travail, 2017)

- Élaborer un programme de construction et de réhabilitation des écoles en vue de construire 3 000 nouvelles salles de classe par an, en ciblant en priorité les zones à faible densité de population. Mettre en œuvre des offres éducatives et des solutions de formation pour les enfants non scolarisés en créant 30 000 places dans des classes passerelles du primaire pour les enfants âgés de 10 à 13 ans, ainsi qu'en mettant en place des formations professionnelles pour les jeunes âgés de 14 à 16 ans, grâce à l'organisation systématique de cours de rattrapage pour les enfants en difficulté et à l'amélioration des programmes d'apprentissage destinés aux enfants plus âgés.
- Intégrer les écoles communautaires et musulmanes dans le système formel, et élaborer un cadre précis pour l'enseignement primaire privé, afin d'en garantir la qualité et de veiller au respect des normes nationales.
- Adapter le recrutement des enseignants en vue d'affecter 6 600 enseignants par an en moyenne dans des écoles primaires publiques; recruter à grande échelle des assistants scolaires pendant toute la durée du plan décennal; remplacer progressivement les animateurs dans les écoles communautaires; élaborer une stratégie en vue de favoriser le recrutement des femmes et de retenir les enseignantes, notamment dans les zones présentant de faibles taux de scolarisation des filles; mettre en œuvre un programme permettant de sélectionner les meilleurs élèves à l'entrée des CAFOP; et mettre en place un nouveau système d'affectation des enseignants à l'échelle régionale.
- Étendre le réseau des CAFOP à chacune des 31 régions du pays (actuellement il n'en existe que 16), et améliorer les programmes de formation initiale afin qu'elle soit plus axée sur la pratique; accroître le nombre de stages et de formations en alternance; et adopter une approche fondée sur les compétences.
- Améliorer les normes relatives au suivi et à l'évaluation, notamment afin de permettre le suivi des absences des enseignants, de réorganiser provisoirement la prestation de services et de veiller à ce que les heures d'absence soient systématiquement compensées, en accordant la priorité aux possibilités de remplacement dans les classes en début de cycle.

Objectifs de recherche

Les travaux de recherche et les politiques relatifs à l'absentéisme des enseignants sont traditionnellement axés sur l'assiduité des enseignants dans les écoles, en omettant que la présence effective des enseignants au sein de l'établissement n'est que la première étape sur la voie des progrès scolaires et de l'apprentissage des élèves.

L'étude TTT dans les écoles primaires de la Côte d'Ivoire repose sur l'idée fondamentale que les progrès scolaires, tout comme l'apprentissage des élèves, dépendent principalement de quatre conditions minimales relatives aux enseignants : leur présence au sein de l'école ; leur respect de l'emploi du temps établi ; leur présence dans la salle de classe ; et leur engagement à consacrer le temps qui leur est imparti à l'enseignement. Ce cadre permet ainsi d'appréhender la notion d'absentéisme de manière plus exhaustive, en y incluant les éléments suivants : 1) l'absence de l'école ; 2) le manque de ponctualité ; 3) l'absence de la salle de classe ; et 4) la réduction du temps d'enseignement.

L'étude TTT adopte un modèle d'analyse à plusieurs niveaux afin d'examiner les facteurs associés à chacune des quatre formes d'absentéisme des enseignants présentées ci-dessus. Bien que ce cadre ne soit que très rarement utilisé dans les analyses du secteur de l'éducation, il fournit un aperçu systémique de la portée et de l'efficacité des politiques éducatives et des pratiques d'enseignement, de leur lien avec l'absentéisme des enseignants et de leurs effets potentiels sur les progrès scolaires et l'apprentissage (UNICEF, 2017b).

Les principaux objectifs de l'étude sont les suivants :

- Comprendre les diverses formes d'absentéisme des enseignants du primaire et évaluer leur incidence en Côte d'Ivoire ;
- Déterminer les motivations et les facteurs clés associés à l'assiduité des enseignants du primaire et au respect du temps d'enseignement en adoptant une approche systémique et multiniveaux ;
- Examiner les points communs et les différences en matière d'absentéisme entre les différents sous-groupes ;
- Identifier les lacunes et les obstacles entravant les progrès en matière d'assiduité des enseignants, et recenser les politiques prometteuses et les bonnes pratiques.

Cadre conceptuel et méthodologie des travaux de recherche

L'étude TTT menée dans les écoles primaires en Côte d'Ivoire s'articule autour de deux composantes principales. La première consiste à examiner la notion d'absentéisme au sens large, en combinant les définitions usuelles de l'assiduité et de la ponctualité des enseignants avec celles de la présence en salle de classe et du temps consacré à l'enseignement. La seconde consiste à adopter une approche systémique pour évaluer les motivations et les facteurs associés à l'absentéisme à différents échelons du système éducatif : les niveaux national, infranational et communautaire, le niveau de l'école, ainsi que le niveau individuel (corps enseignant).

L'étude utilise à la fois des outils de recherche qualitatifs et quantitatifs, afin de recueillir un ensemble unique de données primaires et d'informations auprès des enseignants et d'autres parties prenantes concernées du système. Des visites ont été organisées dans 20 écoles, situées au nord (ville de Korhogo, dans la région du Poro), au centre (ville de Bouaké, dans la région du Gbèkè), au nord-ouest (ville d'Odienné, dans la région du Kabadougou), à l'est (ville de Bondoukou, région du Gontougo), au sud (district autonome d'Abidjan, région des Lagunes) et au sud-ouest du pays (ville de Soubré, dans le district du Bas-Sassandra). Ces écoles ont été sélectionnées en s'appuyant sur des données fournies par le Ministère de l'éducation nationale et répondant aux deux critères suivants : le type de gouvernance (écoles publiques, privées ou communautaires) et la situation géographique (zones urbaines, périurbaines ou rurales).

Pour mener à bien cette étude, trois types d'outils ont été employés pour la collecte de données : i) des entretiens approfondis et des discussions de groupe avec des directeurs d'école, des enseignants, des élèves, des représentants communautaires, des fonctionnaires employés au niveau infranational et du personnel au niveau national (soit 246 individus au total) ; ii) un sondage par écrit administré à l'ensemble des enseignants présents dans les écoles primaires sélectionnées le jour de la visite ; et iii) un outil d'observation visant à

TTT – CÔTE D'IVOIRE



20 directeurs d'école, 118 enseignants, 142 élèves, 19 représentants communautaires, 20 fonctionnaires au niveau infranational, 5 fonctionnaires au niveau national

enregistrer les commentaires des enquêteurs au cours des visites¹⁴. Les activités de collecte des données sur le terrain ont pris place entre mai et juin 2019.

L'analyse était axée sur trois éléments clés permettant de mieux comprendre l'absentéisme des enseignants : l'incidence, les motifs d'absence et les facteurs associés. Pour mesurer le taux d'incidence de l'absentéisme, il a été demandé aux enseignants de renseigner la fréquence de leurs absences, pour chacune des quatre formes d'absentéisme, depuis le début de l'année scolaire. Puisque l'année scolaire 2018-2019 a commencé le 11 septembre et s'est terminée le 31 juillet, la collecte des données a été réalisée entre mai et juin 2019, de sorte à mesurer l'incidence de l'absentéisme sur la quasi-totalité de l'année scolaire.

Bien que cinq catégories de réponses étaient possibles (jamais, quelques fois – c'est-à-dire moins de trois fois au cours de l'année – moins d'une fois par semaine, une fois par semaine et plus d'une fois par semaine), la majeure partie de l'analyse était centrée sur les absences récurrentes, à savoir au moins une fois par semaine¹⁵. Afin de déterminer les motifs d'absentéisme et les éventuels facteurs associés, les sondages portaient également sur les motifs invoqués par les enseignants pour justifier chaque forme d'absentéisme et leurs opinions sur le fonctionnement des écoles et le rôle des différents acteurs (inspecteurs, directeurs d'école, enseignants, parents, communautés et élèves).

Ces informations ont été complétées par des entretiens avec des parties prenantes, des discussions de groupe ainsi que des observations en milieu scolaire, afin d'étudier en profondeur les origines systémiques de l'absentéisme à cinq niveaux d'agrégation : les niveaux national, infranational et communautaire, le niveau de l'école ainsi que le niveau individuel (corps enseignant). Pour de plus amples informations sur le cadre conceptuel et la méthodologie des travaux de recherche de l'étude TTT en Côte d'Ivoire, veuillez consulter l'Annexe 1.

Structure du rapport

Le rapport est structuré comme suit : La partie 2 présente les principales conclusions relatives à l'incidence, aux motifs de l'absentéisme des enseignants du primaire en Côte d'Ivoire ainsi qu'aux facteurs associés. La partie 3 est consacrée aux principales répercussions au niveau politique et aux recommandations formulées pour l'élaboration de pratiques prometteuses visant à améliorer l'assiduité des enseignants ainsi que le temps d'enseignement.

14 Les différents outils ont été adaptés à chaque groupe de répondants afin de refléter le niveau de connaissances et de compétences des participants, leur point de vue personnel et le type d'établissement scolaire. Ils ont été actualisés en fonction des remarques reçues de la part du Ministère de l'éducation nationale et de l'UNICEF en Côte d'Ivoire, et ont été approuvés par le comité d'examen éthique indépendant Health Media Lab.

15 Cette définition inclut deux possibilités de réponse à la question posée dans le sondage : une fois par semaine et plus d'une fois par semaine.

2. Principaux résultats

Prévalence de l'absentéisme des enseignants

D'après les réponses des enseignants, les formes les plus courantes d'absentéisme sont le manque de ponctualité et la réduction du temps d'enseignement, avec 11 pour cent des enseignants indiquant être arrivés en retard/partis plus tôt ou avoir réduit leur temps d'enseignement au moins une fois par semaine depuis le début de l'année scolaire.

Les deux formes les moins répandues d'absentéisme sont l'absence de la salle de classe (7 pour cent) et, enfin, l'absence de l'école (seulement 4 pour cent des enseignants). Le manque de ponctualité et l'absence de la salle de classe sont les deux formes les plus fréquemment citées par les enseignants du secteur public (voir la Figure 2). La réduction du temps d'enseignement est davantage mentionnée par les enseignants travaillant dans des zones rurales¹⁶.

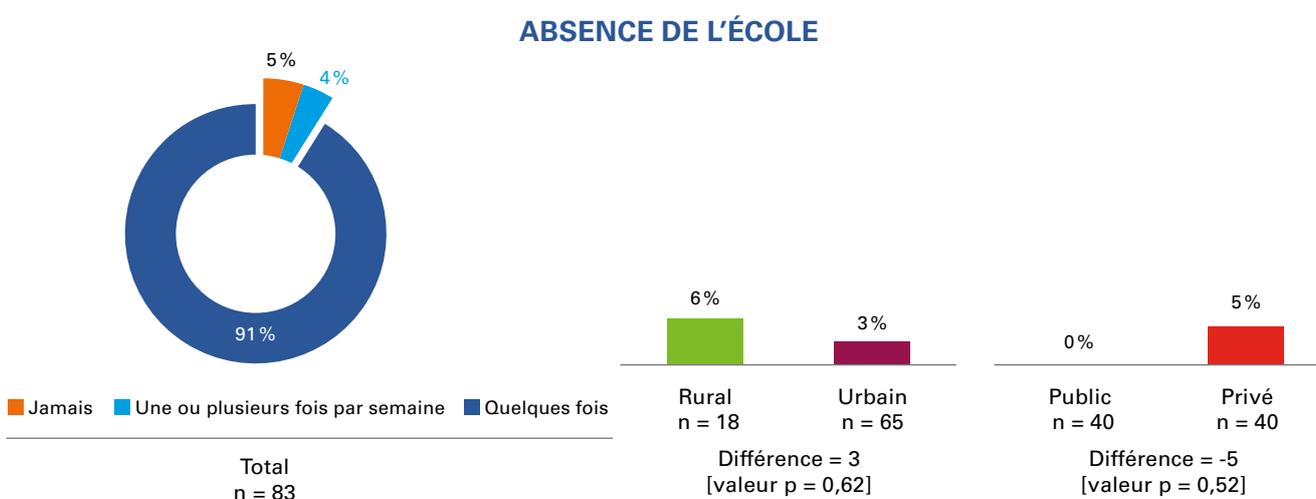
Une proportion considérable d'enseignants indiquent avoir été absents quelques fois au cours de l'année scolaire (c'est-à-dire moins d'une fois par semaine ou parfois) : 91 pour cent ont été absents de l'école ; 81 pour cent ont été absents de la salle de classe ; 77 pour cent ont manqué de ponctualité ; et 73 pour cent ont réduit leur temps d'enseignement.

La proportion d'enseignants qui déclarent ne jamais être absents n'est pas négligeable, notamment pour ce qui est du manque de ponctualité et de l'absence de la salle de classe (12 pour cent) ainsi que de la réduction du temps d'enseignement (16 pour cent). Dans les trois cas, ce pourcentage est plus élevé chez les enseignants travaillant dans les écoles privées et urbaines (voir la Figure 2)¹⁷.

Motifs d'absentéisme des enseignants

Les raisons de santé, les obligations familiales ou communautaires ainsi que les affaires scolaires officielles constituent les motifs les plus souvent invoqués par les enseignants interrogés concernant leur absence de l'école. La santé est mentionnée dans 80 pour cent des cas, atteignant près de 90 pour cent chez les enseignants travaillant dans des écoles rurales et 82 pour cent chez ceux du secteur public¹⁸. Les obligations familiales ou communautaires ont été invoquées par 37 pour cent des enseignants et les affaires scolaires officielles par 32 pour cent. Ces derniers constituent un motif d'absentéisme plus fréquent chez les enseignants du secteur public (47 pour cent) que chez ceux du secteur privé (21 pour cent) (voir la Figure 3 et l'Annexe 2, Tableau A1).

Figure 2. Prévalence de l'absentéisme des enseignants

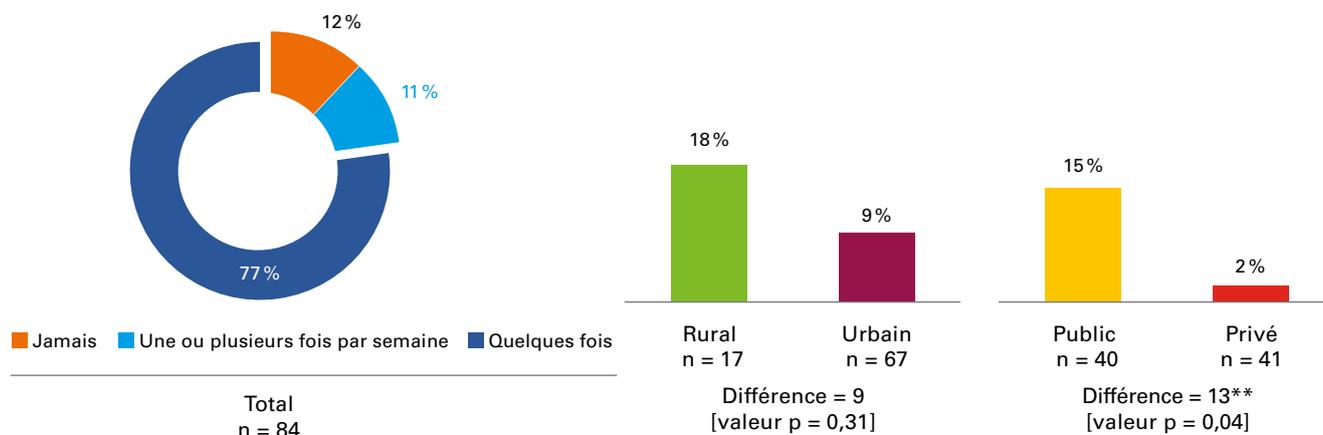


16 Comme précisé à l'Annexe 2, les différences entre les sous-groupes (secteur privé/public ou zone urbaine/rurale) ne sont mentionnées que lorsqu'elles sont statistiquement significatives et que leur degré de confiance est d'au moins 90 pour cent.

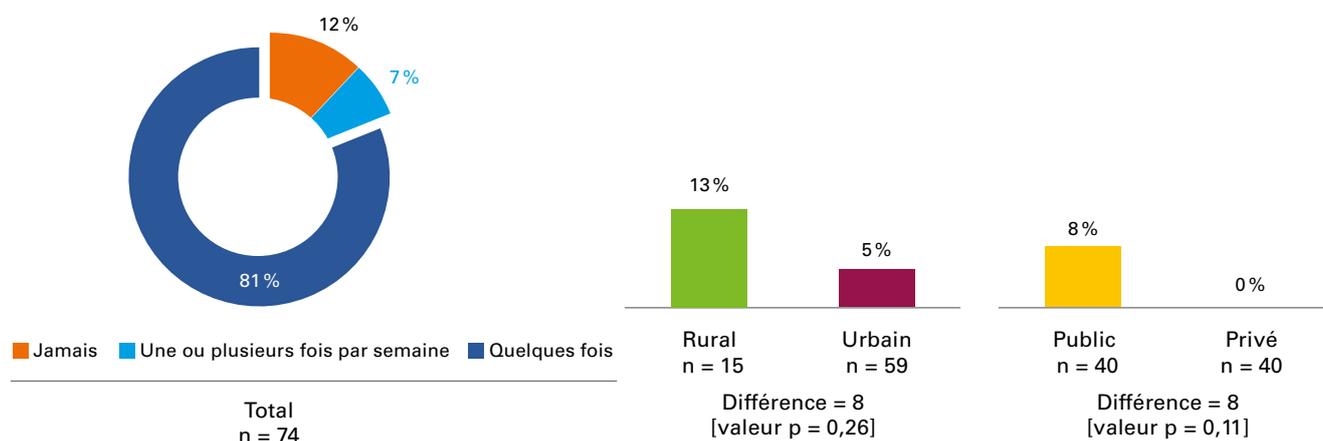
17 Le pourcentage d'enseignants n'ayant jamais été absents de l'établissement scolaire est de 5 pour cent, et les différences entre les zones rurales et urbaines ainsi que les écoles publiques et privées ne sont pas statistiquement significatives.

18 La différence entre les enseignants des écoles privées et urbaines n'est pas statistiquement significative.

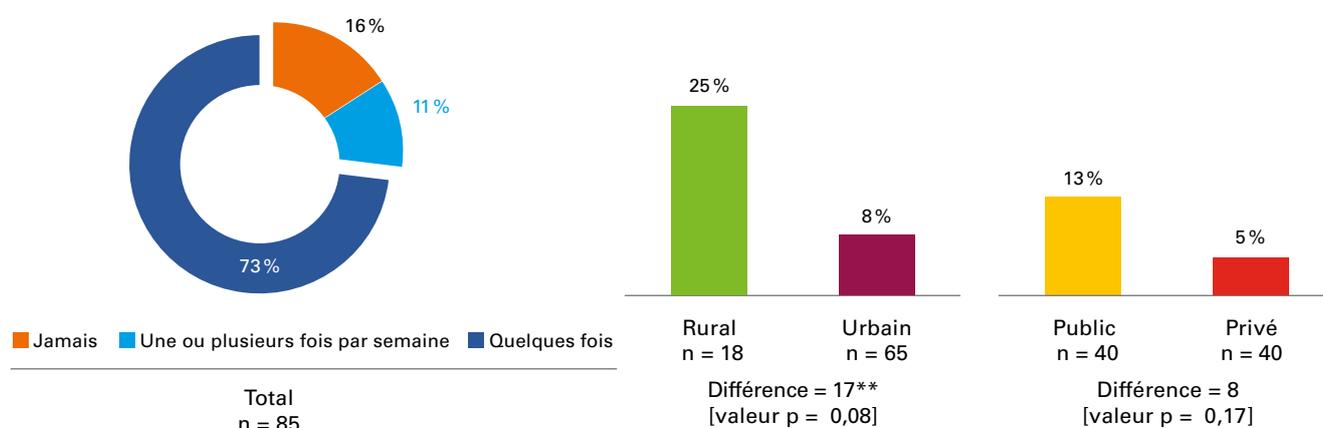
MANQUE DE PONCTUALITÉ



ABSENCE DE LA SALLE DE CLASSE

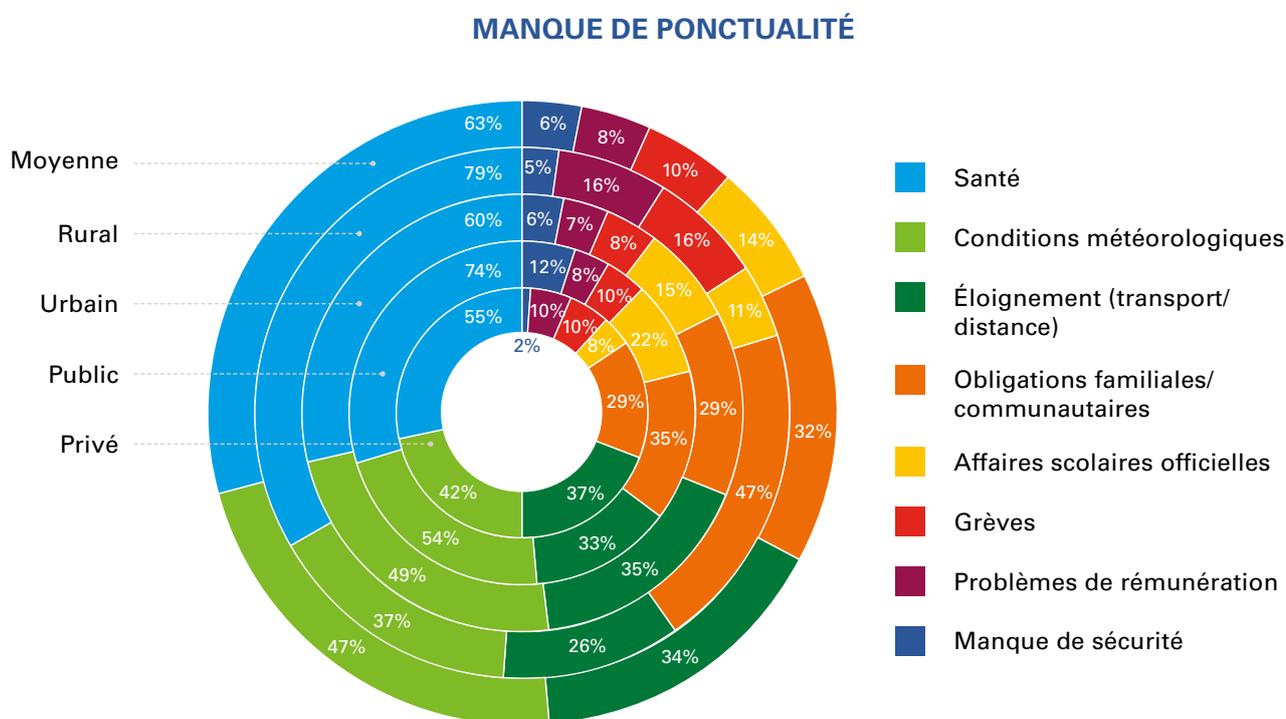
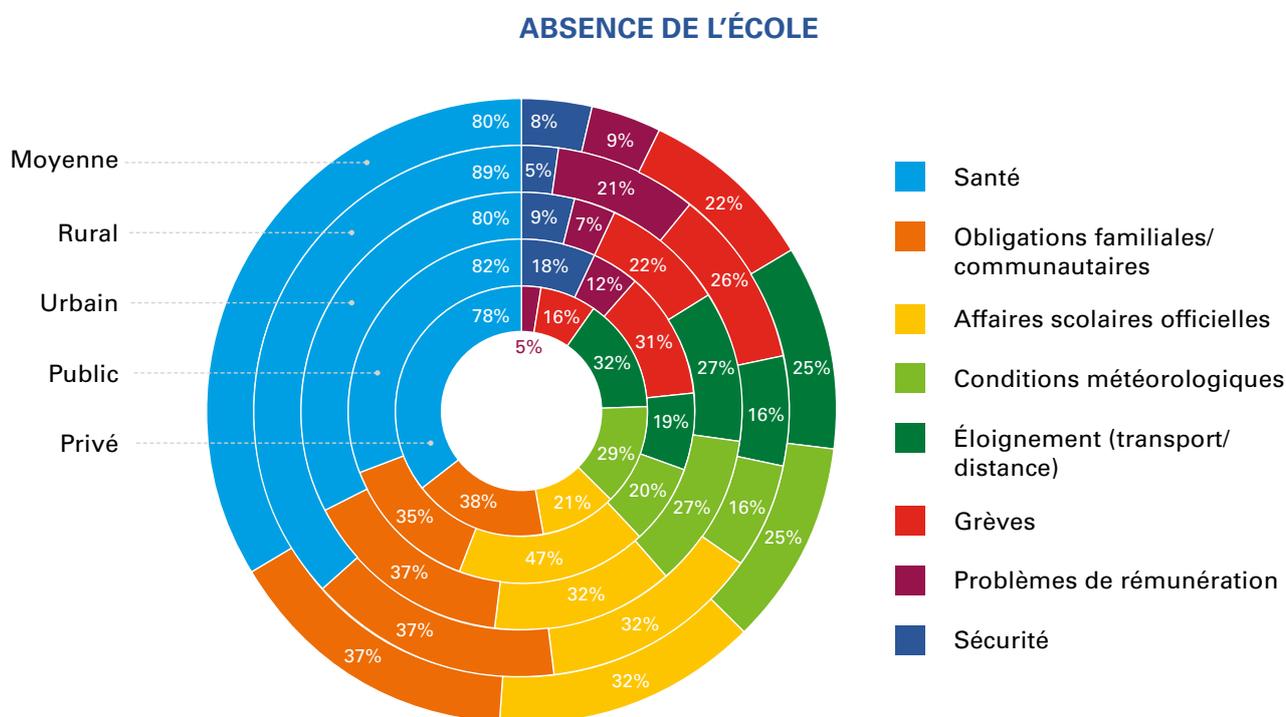


RÉDUCTION DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT

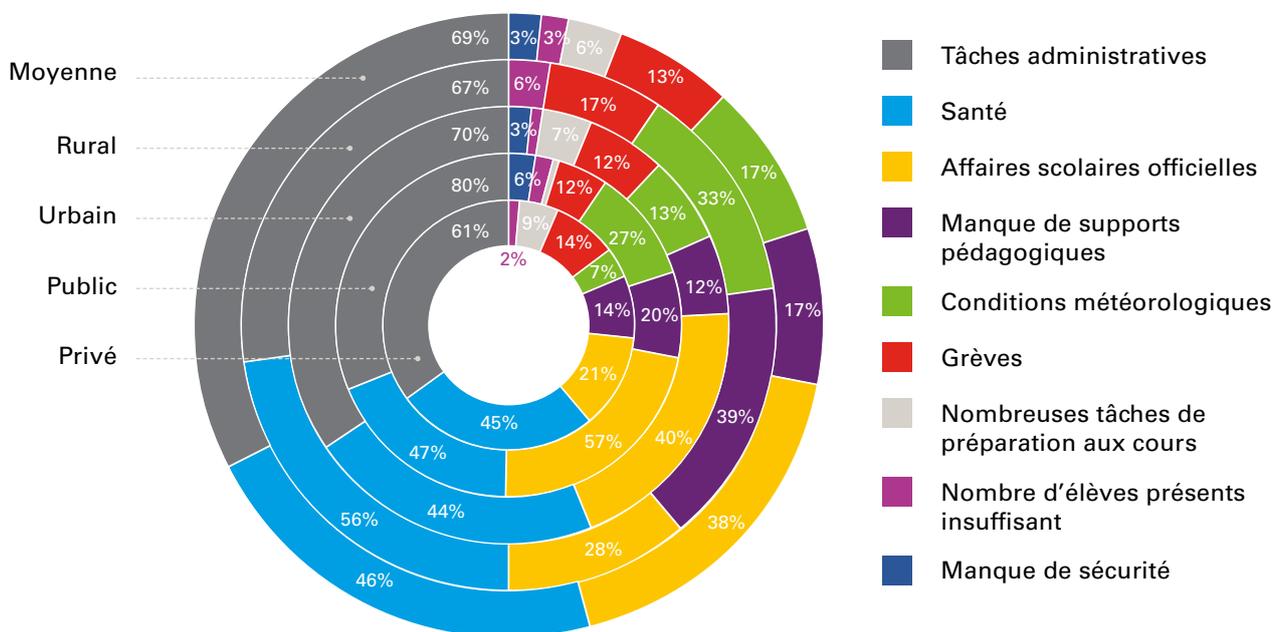


Note : Les pourcentages indiquent la part moyenne d'enseignants qui indiquent n'avoir jamais été absents ou avoir été absents au moins une fois par semaine depuis le début de l'année scolaire. Les graphiques sur la gauche représentent les réponses de l'ensemble des enseignants interrogés. Sur la droite, les diagrammes à barres illustrent le pourcentage d'enseignants qui ont répondu avoir été absents au moins une fois par semaine en moyenne, répartis dans les sous-groupes suivants : zones rurales ou urbaines, et secteur public ou privé (dans ce cas, les enseignants des écoles communautaires sont exclus). Les différences entre les sous-groupes sont exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le degré de confiance à * 10 % ; ** 5 % ; et *** 1 %, et la valeur p correspond à la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

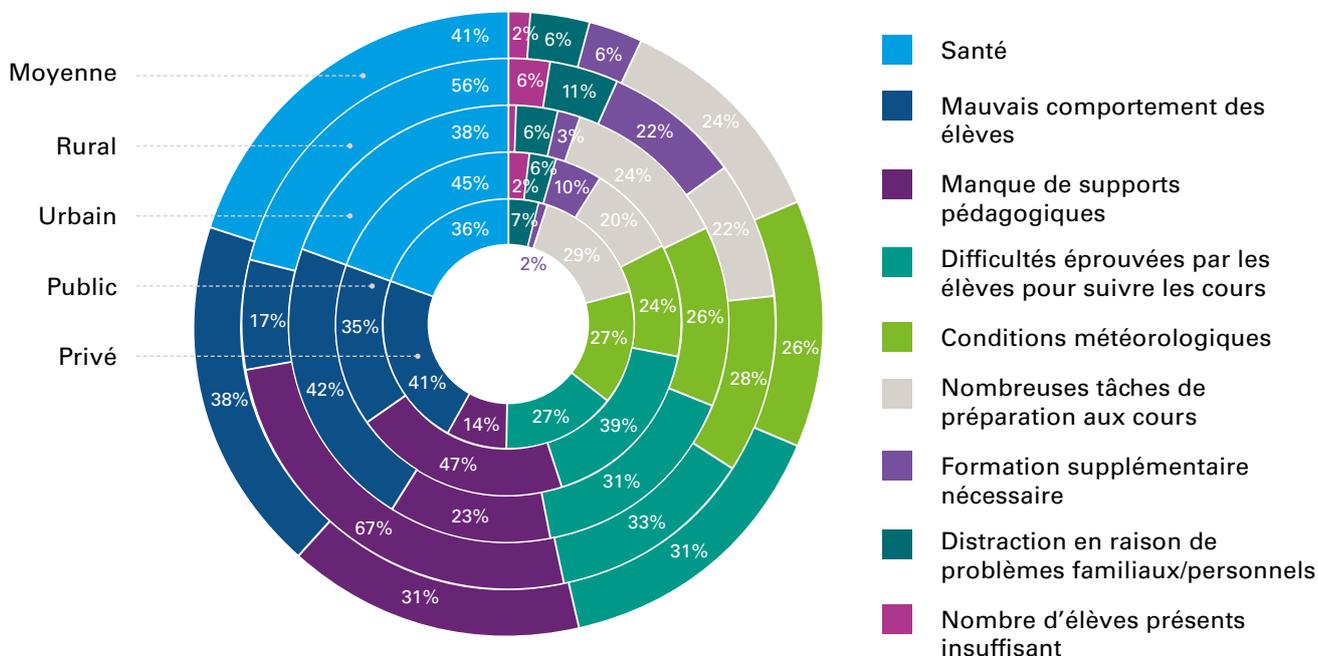
Figure 3. Principaux motifs d'absentéisme chez les enseignants



ABSENCE DE LA SALLE DE CLASSE



RÉDUCTION DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT



Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants invoquant chacune des raisons proposées pour justifier leur absentéisme. En partant de l'extérieur, les cercles concentriques représentent les réponses de l'ensemble des enseignants ; puis celles des enseignants des écoles rurales ; celles des enseignants des écoles urbaines ; celles des enseignants des écoles publiques ; et, enfin, celles des enseignants des écoles privées. Le nombre d'observations pour les pourcentages totaux s'élève à : 112 pour l'absence de l'école ; 115 pour le manque de ponctualité ; 107 pour l'absence de la salle de classe ; et 108 pour la réduction du temps d'enseignement. Des tableaux supplémentaires figurent à l'Annexe 2 (Tableau A1) et contiennent les résultats des tests statistiques portant sur les différences entre les sous-groupes, la valeur p correspondante ainsi que le nombre d'observations effectuées.

Les raisons de santé constituent également le principal motif invoqué pour justifier un manque de ponctualité (par 63 pour cent des enseignants), suivies par les conditions climatiques (47 pour cent), l'éloignement (34 pour cent) et les obligations familiales ou communautaires (32 pour cent). Les raisons de santé sont plus souvent invoquées par les enseignants des écoles publiques : 74 pour cent, contre 55 pour cent dans le secteur privé.

Une fois dans l'établissement scolaire, les motifs les plus courants d'absence de la salle de classe sont les tâches administratives (69 pour cent), les raisons de santé (46 pour cent), les affaires scolaires officielles¹⁹ (38 pour cent) ainsi que le manque de supports d'enseignement et d'apprentissage (17 pour cent). Les tâches administratives et les affaires scolaires officielles sont plus fréquemment mentionnées par les enseignants des écoles publiques (80 pour cent et 57 pour cent, respectivement) que par les enseignants du secteur privé (61 pour cent et 21 pour cent). Le manque de supports pédagogiques est également plus souvent signalé par les enseignants des écoles rurales (39 pour cent, contre 12 pour cent des enseignants des écoles urbaines).

En classe, les enseignants interrogés déclarent avoir réduit le temps d'enseignement pour des raisons de santé (41 pour cent), à cause du mauvais comportement des élèves (38 pour cent), ainsi qu'en raison du manque de supports d'enseignement et d'apprentissage (31 pour cent) et des difficultés éprouvées par les élèves pour suivre les cours (31 pour cent). Le mauvais comportement des élèves constitue un motif très fréquent dans les zones urbaines (invoqué par 42 pour cent des enseignants, contre 17 pour cent dans les zones rurales), tandis que le manque de supports pédagogiques est plus souvent mentionné dans les écoles rurales et publiques, à savoir dans 67 pour cent et 47 pour cent des cas, respectivement (contre 23 pour cent des cas dans les zones urbaines et 14 pour cent dans le secteur privé).

Facteurs associés d'un point de vue systémique

Niveau national

Les conditions de travail des enseignants constituent une question sensible et un facteur déterminant de l'aptitude, de la motivation et de l'absentéisme des enseignants.

Les entretiens avec les parties prenantes mettent en évidence l'influence **des qualifications et d'une formation adéquate, qu'elle soit initiale ou continue**, sur les performances, l'engagement et l'estime de soi des enseignants. La plupart des enseignants interrogés déclarent qu'ils disposent des connaissances et des compétences requises pour enseigner (85 pour cent), et la moitié d'entre eux indiquent détenir un diplôme d'enseignement supérieur ou avoir suivi une formation professionnelle (voir la Figure 4). Les absences de la salle de classe et de l'école sont moins fréquentes dans ce dernier groupe (voir l'Annexe 2, Tableau A3). Pourtant, ils sont peu nombreux à affirmer avoir accès à des possibilités de formation, notamment les enseignants des écoles rurales (17 pour cent, contre 47 pour cent dans les écoles urbaines) et publiques (59 pour cent, contre 21 pour cent dans le secteur privé) (voir l'Annexe 2, Tableau A2). Ce résultat coïncide avec un pourcentage plus important d'enseignants d'écoles publiques et rurales invoquant la nécessité de suivre une formation comme motif de réduction du temps d'enseignement (voir la Figure 3 et l'Annexe 2, Tableau A1).

Il est généralement admis que des efforts ont été menés pour améliorer cet aspect, notamment à travers le renforcement des CAFOP et la mise en œuvre de programmes de formation virtuels. Néanmoins, les enseignants du secteur public reconnaissent que des lacunes subsistent dans ce domaine et souhaiteraient que des possibilités de formation adaptées leur soient plus régulièrement proposées en matière de pédagogie, de techniques d'enseignement efficaces, de gestion de la classe et de planification des leçons. Pour les directeurs d'école, les formations des enseignants nécessitent de renforcer les capacités de planification et d'adaptation des cours afin de compenser les absences.

« Il existe plusieurs facteurs, cependant le facteur principal est lié aux enseignants : à leur motivation, mais également à leur niveau de compétence et à la maîtrise de la matière enseignée. »

– Témoignage d'un fonctionnaire national interrogé sur les facteurs pouvant expliquer l'absentéisme des enseignants.

19 Par exemple, des formations, des ateliers ou des séminaires.

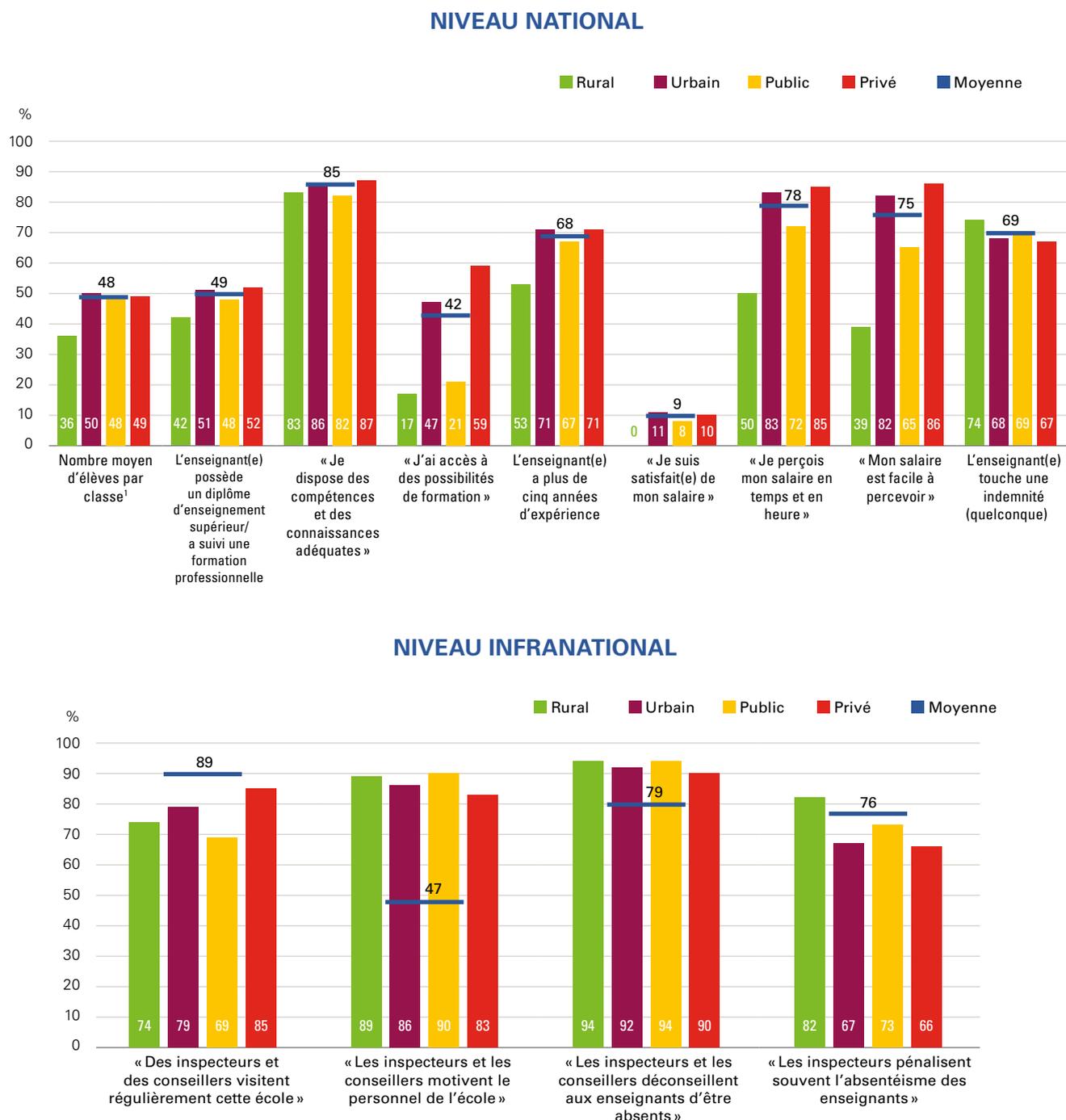
La question de l'importance des **bonnes pratiques de recrutement** comme moyen de garantir l'assiduité des enseignants et de réduire la pression en matière de suivi a également été soulevée lors des entretiens. Les personnes interrogées reconnaissent que l'obtention d'un diplôme d'études secondaires doit figurer parmi les exigences minimales pour le recrutement des enseignants. Cependant, les directeurs d'école ainsi que les autorités infranationales dénoncent la pénurie de candidats disposant des qualifications requises dans certaines régions où le manque de personnel se fait pressant.

Les enseignants ont également exprimé leur mécontentement quant à **leur salaire et à leurs conditions de vie**, et ont laissé entendre qu'une réévaluation de leurs conditions de rémunération pourrait améliorer leur assiduité. Cela est conforme à d'autres études réalisées en Côte d'Ivoire, qui indiquent que les enseignants du primaire et du secondaire dans le secteur public considèrent l'augmentation des salaires comme un facteur essentiel d'amélioration de leur bien-être et de leur motivation à enseigner (Somda et Oteme, 2021). Bien que la plupart des enseignants interrogés dans le cadre de l'étude TTT reconnaissent les efforts déployés par le gouvernement pour accroître les indemnités de logement et de transport²⁰, ils dénoncent le manque de révision de la grille des salaires pour l'ensemble des fonctionnaires du secteur public ainsi que des retards dans les versements. En effet, certains enseignants travaillant dans les zones rurales déclarent devoir parcourir de longues distances pour recevoir leur salaire et signalent le manque de points de paiement. Les enseignants du secteur public ne sont pas les seuls à ressentir du mécontentement concernant les modalités de rémunération ; les personnes interrogées indiquent également que certains enseignants du secteur privé perçoivent un salaire inférieur au salaire minimum prévu par la loi. Cependant, les répondants admettent qu'il existe de plus grandes disparités dans ce secteur.

Les sondages effectués auprès des enseignants corroborent ce constat : seuls 9 pour cent des répondants se disent satisfaits de leur rémunération, et une proportion plus importante d'enseignants des écoles rurales et publiques indiquent éprouver des difficultés pour percevoir leur salaire et subir des retards de paiement (*voir la Figure 4 ainsi que l'Annexe 2, Tableau A2*). Bien que moins de 10 pour cent des enseignants considèrent les problèmes de versement comme un motif d'absence de l'école et de manque de ponctualité, ce taux varie considérablement selon le type d'établissement scolaire considéré : dans les écoles rurales, 20 pour cent des enseignants invoquent les problèmes de versement pour justifier leurs absences de l'école, tandis que dans les écoles urbaines, ce taux est seulement de 7 pour cent (*voir l'Annexe 2, Tableau A1*). La proportion d'enseignants qui arrivent régulièrement en retard ou partent plus tôt, sont absents de la salle de classe ou réduisent le temps d'enseignement est considérablement moindre chez ceux qui ne rencontrent aucun problème pour percevoir leur salaire à la date prévue.

20 Ce point fait principalement référence à l'accord relatif à la revalorisation des indemnités des enseignants à la suite des négociations syndicales qui ont eu lieu au début de l'année 2019.

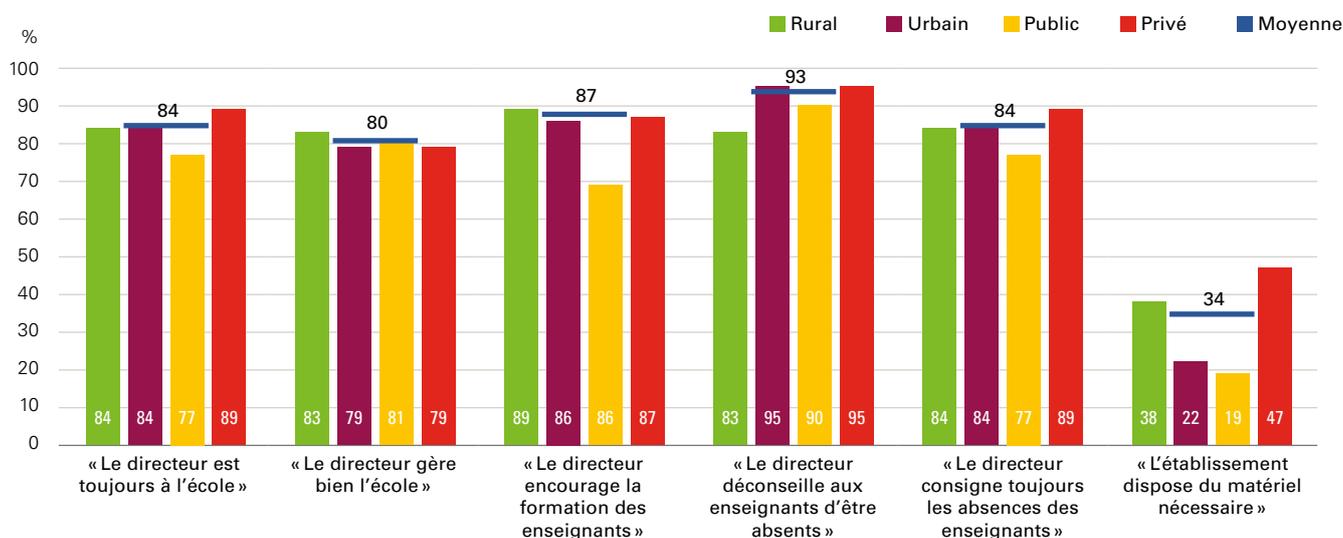
Figure 4. Caractéristiques et avis des enseignants concernant les propositions retenues en matière d'absentéisme, en fonction du niveau d'analyse



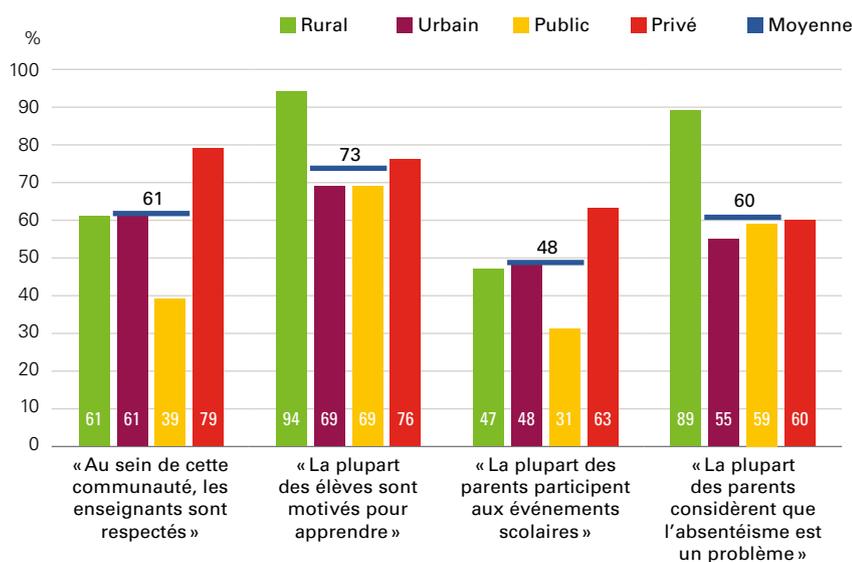
Note (applicable à l'ensemble des figures de cette page ainsi que de la page suivante) : Ces chiffres illustrent les caractéristiques des enseignants interrogés ainsi que leur degré d'adhésion à une trentaine de propositions relatives au système éducatif et à l'absentéisme (par exemple, la satisfaction au travail, les possibilités de formation, l'environnement scolaire et les conditions de travail, les activités du directeur d'école et celles des inspecteurs scolaires). Les pourcentages représentent la proportion d'enseignants qui indiquent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec ces propositions. Les résultats reprennent les réponses de l'ensemble des enseignants, qu'ils travaillent en rurale ou urbaine, ou une école publique ou privée. Des tableaux supplémentaires figurent à l'Annexe 2 (Tableau A2) et contiennent les résultats des tests statistiques portant sur les différences entre les sous-groupes.

1 = nombre absolu. DE = directeur/directrice d'école ; E = enseignant(e)

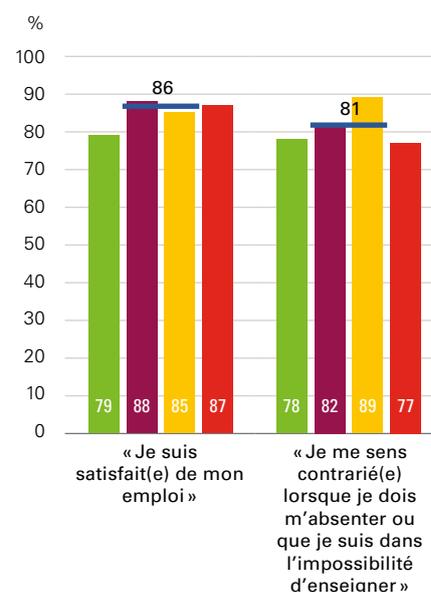
NIVEAU DE L'ÉCOLE



NIVEAU COMMUNAUTAIRE



NIVEAU INDIVIDUEL (CORPS ENSEIGNANT)



Les enseignants attribuent l'amélioration de leurs conditions de travail au **rôle actif des syndicats** et à l'efficacité des grèves. Cela fait notamment référence au problème des retards de versement des salaires, qui a été résolu à la suite des démonstrations de 2019, ainsi qu'à l'augmentation des indemnités de logement et de transport et au déblocage des promotions. Cependant, il est possible que les effets positifs à long terme des grèves sur l'assiduité (grâce à l'amélioration des conditions de travail des enseignants) soient compromis par l'absentéisme accru en raison de la participation aux grèves et des difficultés en matière de transport et de sécurité engendrées par ces démonstrations.

Les sondages indiquent que la proportion d'enseignants qui mentionnent les grèves comme motif d'absence de l'école est plus élevée dans le secteur public (31 pour cent, contre 16 pour cent dans le secteur privé) (*voir l'Annexe 2, Tableau A1*). Ce résultat serait lié aux conditions de travail des enseignants du secteur public, et suggère également un risque accru de creuser les inégalités en matière de temps d'enseignement pour les élèves fréquentant ces écoles.

Niveau infranational

Même s'il est nécessaire de promouvoir des mesures à l'échelle nationale pour améliorer l'assiduité des enseignants, les entités infranationales jouent elles aussi un rôle majeur dans leur mise en œuvre.

Les entretiens et les sondages effectués auprès des enseignants révèlent que ces derniers apprécient l'engagement des **conseillers académiques et des inspecteurs scolaires**. Les parties prenantes expliquent que ceux-ci effectuent des visites régulières dans les écoles, apportent leur soutien sur des enjeux pédagogiques²¹ et prodiguent des conseils concrets pour surmonter les difficultés relatives à la mise en œuvre des programmes et à d'autres aspects de la vie scolaire. De plus, ils jouent un rôle central pour motiver les enseignants ainsi que pour déceler les problèmes et sensibiliser le personnel, le cas échéant, notamment en ce qui concerne l'absentéisme des enseignants. La régularité des visites des inspecteurs scolaires et des conseillers académiques est plus souvent mentionnée par les enseignants du secteur privé (85 pour cent, contre 69 pour cent chez les enseignants du secteur public) (voir l'Annexe 2, Tableau A2).

Les conseillers académiques sont reconnus pour leurs connaissances et leur expertise dans le domaine de l'éducation. Étant donné que nombre d'entre eux ont également enseigné par le passé, ils comprennent les enjeux de la profession, l'importance d'encourager les enseignants à repenser et à actualiser régulièrement leurs pratiques pédagogiques, le besoin pressant de mettre en place des possibilités de formation continue de qualité, ainsi que la nécessité d'harmoniser les méthodes d'enseignement.

« [Il m'a dit que] je devais faire davantage pour les filles. Dans notre pays, nous devons œuvrer en faveur des filles. Les musulmans ne font pas grand cas des femmes, alors nous devons rendre l'école plus attrayante pour les filles. »

– Témoignage d'un enseignant du Centre culturel islamique d'Abidjan concernant le rôle des conseillers pédagogiques.

Les inspecteurs scolaires sont reconnus pour leur rôle de supervision, aussi bien dans le secteur privé que dans le secteur public, et ils occupent une place importante dans le suivi des absences non justifiées des enseignants ainsi que dans l'application des sanctions. Ils sensibilisent les enseignants quant à l'importance de l'assiduité, de la ponctualité et de la qualité de l'enseignement dispensé, formulent des commentaires sur les performances de la classe et forment les directeurs d'école à consigner les absences des enseignants et à mettre en place de fiches de suivi des progrès de ces derniers. Les directeurs d'école signalent une amélioration dans les activités des inspecteurs en Côte d'Ivoire suite à l'accroissement récent et considérable de leurs effectifs. Les parties prenantes au niveau infranational relèvent cependant la nécessité d'envisager l'allocation d'une plus grande part du budget aux inspections des écoles et de trouver des solutions au manque de moyens de transport, afin que ces inspections puissent être menées à bien²². Les résultats de l'étude montrent que la proportion d'enseignants qui arrivent en retard/partent en avance est plus faible chez ceux qui estiment que les inspecteurs scolaires et les conseillers académiques luttent efficacement contre l'absentéisme (9 pour cent, contre 33 pour cent), ce qui confirme l'idée selon laquelle ces mesures pourraient avoir un effet positif sur la ponctualité des enseignants (voir l'Annexe 2, Tableau A3).

Niveau communautaire

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

Le lien entre les conditions météorologiques et l'assiduité des enseignants est souvent mentionné, aussi bien dans les sondages que lors des entretiens, car les enseignants décrivent explicitement les difficultés qui les empêchent de se rendre à l'école, d'arriver à l'heure et de mener à bien les activités prévues en classe pendant les périodes de fortes précipitations et lorsque les températures sont élevées.

21 Parmi les exemples spécifiques cités par les enquêteurs figurent la formation à l'utilisation de nouveaux outils d'enseignement et d'apprentissage, des ateliers et des journées éducatives.

22 Par exemple, un directeur d'école de la province rurale de Soubré a indiqué que les visites d'inspection étaient devenues plus régulières depuis que le bureau de l'inspection régionale avait fait l'acquisition d'un véhicule, financé dans le cadre du Projet d'urgence d'appui à l'Éducation de base (PUAEB).

Les **conditions climatiques** influent sur l'absentéisme de différentes façons. Elles allongent notamment la durée du trajet vers le lieu de travail, en particulier lorsque les infrastructures de transport locales sont médiocres. Les enseignants interrogés indiquent systématiquement un temps de trajet moyen plus élevé pour se rendre à l'école au cours de la saison des pluies, lorsque les conditions météorologiques rendent les déplacements plus difficiles, notamment en raison des fortes précipitations et des inondations.

Les répercussions peuvent également être d'ordre sanitaire, car les phénomènes climatiques extrêmes sont souvent associés à des maladies dues au manque d'air pur, d'eau salubre, de nourriture et d'abris sûrs (Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique, 2011). Les enseignants interrogés font état d'une fatigue extrême, d'un risque de déshydratation, de l'augmentation de la population de moustiques (et des risques de paludisme ainsi que d'autres maladies tropicales endémiques similaires qui en découlent) et d'infections respiratoires, telles que la grippe et l'asthme, en raison des températures élevées, de la pluie ou du froid.

Enfin, les répercussions peuvent être liées à la dégradation de l'état des infrastructures scolaires lors de phénomènes météorologiques extrêmes : toiture de mauvaise qualité et présentant des fuites, mauvais état du système d'évacuation des eaux, manque de ventilation, absence de ventilateurs ou de climatiseurs, nombre de salles de classe insuffisant et manque d'électricité ou d'éclairage. D'après les personnes interrogées, ces facteurs poussent à terminer les cours plus tôt et pourraient expliquer la fréquence plus élevée des motifs liés aux conditions climatiques pour justifier les absences de la salle de classe. C'est notamment la raison invoquée par 33 pour cent des enseignants dans les écoles rurales, contre 13 pour cent dans les écoles urbaines, et 27 pour cent des enseignants du secteur public, contre 7 pour cent dans le secteur privé (*voir l'Annexe 2, Tableau A1*).

S'agissant des **infrastructures locales**, un nombre élevé de communautés rurales manquent d'accès à des services de base d'approvisionnement en eau, d'assainissement et d'électricité, ainsi qu'à des centres de soins de santé situés à proximité. Il ressort des entretiens que ces difficultés traduisent souvent l'insuffisance des infrastructures scolaires et s'y ajoutent, ce qui entraîne des effets négatifs sur la motivation et les performances des enseignants et exacerbe l'absentéisme, étant donné les risques accrus de maladie, les conséquences néfastes des conditions climatiques ou le manque de sécurité. Il convient de noter que les enseignantes sont

« Lorsqu'il pleut beaucoup, nous, les enseignants, qui habitons à l'extérieur de Koumassi ne pouvons pas nous rendre à l'école. Parfois la pluie entraîne une crue de la rivière et tout est inondé. Dans ce cas, même ceux qui habitent à proximité ne peuvent pas aller à l'école. »

– Témoignage d'un enseignant travaillant dans une école publique urbaine située à Koumassi.

« Le problème des conditions climatiques est particulièrement sérieux ici, parce que cela nous affecte tous un jour ou l'autre, moi y compris. Ce camp est situé dans une cuvette et nous n'avons pas d'eau potable ni de puits. Nous pouvons seulement recueillir de l'eau quand il pleut, c'est malin. Cela nous rend tous malades. »

– Témoignage du directeur d'une école communautaire rurale située à Soubré à propos des conditions climatiques au sein de sa communauté.

« Même lorsque l'enseignant est dans la salle de classe, lorsqu'il commence à pleuvoir, le bruit est tellement fort qu'on n'entend plus rien. Tout devient très sombre, et comme nous n'avons pas d'éclairage, il est impossible de travailler. Parfois, il fait si chaud que nous devons nous asseoir sous les manguiers pour pouvoir respirer pendant 15 ou 20 minutes. »

– Témoignage d'un enseignant travaillant dans une école publique urbaine située à Odienné.

« Il n'y a pas de ventilation dans ma salle de classe, et elle est bondée. De nombreux élèves ne se lavent pas, alors vous imaginez quand il fait chaud ! On finit tous exténués, aussi bien moi que les élèves. »

– Témoignage d'un enseignant travaillant dans une école publique urbaine d'Abidjan.

« Nous n'avons pas d'eau potable ici, nous dépendons de la pluie, et s'il ne pleut pas, les enseignants et les élèves ne peuvent ni se laver ni boire, alors ils tombent malades. Comment font-ils alors pour aller à l'école ? »

– Témoignage d'un représentant communautaire du département urbain de Bondoukou.

plus susceptibles d'être absentes pour des raisons liées à la santé ou à la sécurité, bien qu'elles se disent davantage satisfaites de leur emploi et davantage contrariées lorsqu'elles sont dans l'impossibilité d'enseigner (voir le Tableau 1).

La **reconnaissance sociale** de leur travail a été fréquemment mentionnée dans différentes études comme faisant partie des incitations non financières les plus importantes pour la motivation et l'effort des enseignants (Ukki, 2013). Étant donné la nature de leur profession, les enseignants sont particulièrement sensibles à l'implication de la communauté, des parents et des élèves dans les activités éducatives (Kremer *et al.*, 2009), et leur réussite dépend du respect qu'ils reçoivent et de la participation de ces différents acteurs. L'étude TTT révèle qu'en moyenne 61 pour cent des enseignants se sentent respectés pour leur travail par la communauté, et 73 pour cent considèrent que leurs élèves sont motivés pour apprendre, bien que seulement près de la moitié reconnaissent l'implication des parents dans la vie de l'école (voir la Figure 4).

Les opinions des enseignants à cet égard varient considérablement selon qu'ils travaillent dans des écoles publiques ou privées (voir l'Annexe 2, Tableau A2). Les résultats de la présente étude montrent que les enseignants des écoles privées se sentent davantage respectés par la communauté (79 pour cent, contre 39 pour cent dans les écoles publiques). Dans les zones rurales, certaines parties prenantes du secteur public ont déclaré lors des entretiens que la communauté conteste la valeur de l'éducation non religieuse et le rôle des enseignants lorsqu'ils ne font pas partie de la communauté en question.

Toutefois, la proportion d'enseignants qui estiment que leurs élèves sont motivés pour apprendre est plus élevée dans les zones rurales (94 pour cent, contre 69 pour cent dans les zones urbaines). Les enseignants des écoles rurales trouvent que les parents sont davantage préoccupés par l'absentéisme des enseignants que les parents dans les zones urbaines (89 pour cent, contre 55 pour cent), ce qui pourrait indiquer un problème plus important en matière d'absentéisme dans ce contexte. La participation des enfants au travail de la ferme et ses effets sur l'abandon et l'échec scolaires ont fait l'objet de nombreuses études en Côte d'Ivoire (International Cocoa Initiative, 2019). D'après les entretiens et les sondages effectués dans le cadre de l'étude TTT, les enseignants qui estiment que les parents s'investissent dans la vie scolaire sont plus nombreux dans les écoles privées que dans les écoles publiques (voir l'Annexe 2, Tableau A2).

« Nous avons remarqué un manque d'intérêt dans l'école, en particulier de la part de la communauté musulmane. En fait, la plupart des parents inscrivent leurs enfants à l'école pour apprendre la langue arabe, mais la majorité d'entre eux n'attachent aucune importance à l'école et boycottent nos enseignants, parce qu'ils n'enseignent pas le Coran et parce que nous souhaitons que davantage de filles soient scolarisées par rapport aux années précédentes. »

–Témoignage d'un fonctionnaire employé au niveau infranational dans la région du Poro.

Niveau de l'école

L'école joue un rôle essentiel dans la motivation des enseignants et dans la gestion des absences. Le leadership des directeurs d'école, la gestion et la planification adéquates des responsabilités et de la charge de travail des enseignants, ainsi que l'environnement de travail physique (infrastructures scolaires, supports d'enseignement et d'apprentissage) sont autant d'éléments fondamentaux qui peuvent permettre d'éviter l'absentéisme des enseignants.

La plupart des enseignants interrogés affirment avoir une opinion positive du **rôle des directeurs d'école**, et soulignent l'importance de leur présence dans l'école, notamment dans les écoles privées, du soutien qu'ils apportent en matière de formation des enseignants, de leurs compétences de gestion et du rôle qu'ils jouent dans la prévention de l'absentéisme, qui est prévalent dans les écoles urbaines (voir la Figure 4 et l'Annexe 2, Tableau A2). Toutefois, les entretiens montrent que les directeurs

« Notre enseignant est toujours présent. Parfois il est absent parce qu'il a été appelé par le directeur ou par l'inspection ou parce qu'il est en réunion. Si, à notre arrivée, l'enseignant est dans le bureau du directeur ou dans celui de l'inspecteur, on nous donne des devoirs à faire. Mais c'est ennuyeux. Une fois, il a dû se rendre à une formation dans le village et c'est son frère qui est venu le remplacer jusqu'au lendemain. »

–Témoignage d'un élève d'une école rurale située à Soubré.

d'école se concentrent principalement sur les absences de l'école et le manque de ponctualité, et accordent moins d'attention aux absences de la salle de classe et à la réduction du temps d'enseignement.

Les entretiens ont permis de constater que les directeurs d'école gèrent les absences de l'école et le manque de ponctualité selon une procédure relativement similaire, qui passe par les trois étapes suivantes: 1) consigner les congés, les absences ainsi que les temps d'arrivée et de départ des enseignants dans un carnet; 2) rappeler à l'ordre les enseignants lorsqu'il y a des défaillances; et 3) informer les inspecteurs lorsque ces comportements deviennent récurrents.

Les affaires scolaires officielles, **les tâches administratives et les charges de travail importantes**²³ figurent également parmi les principaux motifs d'absentéisme des enseignants, quelle qu'en soit la forme. Les affaires scolaires officielles et les tâches administratives sont plus fréquemment cités par les enseignants des écoles publiques que par ceux du secteur privé (voir l'Annexe 2, Tableau A1).

Lors des entretiens, certains élèves ont déclaré se sentir désintéressés, démotivés et découragés en l'absence de leur enseignant de la salle de classe, ce qui augmente les risques de mauvais comportement. Le mauvais comportement des élèves est la deuxième raison invoquée par les enseignants pour expliquer la réduction du temps d'enseignement, soulignant que le lien de cause à effet entre ces variables (la démotivation des élèves, leur mauvais comportement et l'absentéisme des enseignants) peut aller dans les deux sens, ce qui explique la difficulté d'y remédier. Le mauvais comportement et le manque de motivation des élèves sont plus marqués dans les zones urbaines, probablement en raison du nombre plus élevé d'élèves par classe, d'après les déclarations des enseignants dans ces situations (50 élèves par classe, contre 36 dans les écoles rurales, comme le montre l'Annexe 2, Tableau A2). Ce nombre est bien supérieur à 42, selon les données statistiques officielles (ISU, 2018).

Enfin, comme nous l'avons vu auparavant, la qualité des infrastructures scolaires et la disponibilité de fournitures adéquates dans les salles de classe sont indispensables pour enseigner dans des conditions optimales. Ce motif est souvent invoqué par les enseignants pour expliquer les absences ponctuelles de la salle de classe et la réduction occasionnelle du temps d'enseignement. La proportion d'enseignants qui s'absentent fréquemment de la salle de classe est moindre (12 points de pourcentage de moins) parmi ceux qui indiquent disposer de matériels adéquats (voir l'Annexe 2, Tableau A3)²⁴. Le manque de supports

« Les enseignants peuvent renseigner dans le registre le motif de leur absence ainsi que sa durée, mais lorsque c'est pour plus d'une journée, je dois en informer l'inspecteur. »

– Témoignage du directeur d'une école privée urbaine située à Bouaké.

« Notre enseignant est toujours présent. Parfois il est absent parce qu'il a été appelé par le directeur ou par l'inspection ou parce qu'il est en réunion. Si, à notre arrivée, l'enseignant est dans le bureau du directeur ou dans celui de l'inspecteur, on nous donne des devoirs à faire. Mais c'est ennuyeux. Une fois, il a dû se rendre à une formation dans le village et c'est son frère qui est venu le remplacer jusqu'au lendemain. »

– Témoignage d'un élève d'une école rurale située à Soubré.

« Notre enseignant nous dit souvent qu'il doit se rendre au bureau de l'inspection et qu'il ne peut pas venir, donc il nous donne des exercices. La dernière fois, M. *** avait beaucoup de devoirs à corriger, alors il n'est pas venu. »

– Témoignage d'un élève d'une école privée urbaine située à Logokaha.

« Au niveau de l'inspection, le problème que l'on rencontre le plus est le manque d'installations et de matériels d'enseignement (tables, chaises, tableaux). Parfois, certains enseignants quittent l'école pour se rendre aux toilettes dans le centre d'appel situé à proximité. Pendant ce temps, les élèves n'en font qu'à leur tête. »

– Témoignage d'un inspecteur employé au niveau infranational.

23 Tâches de préparation des cours et correction de devoirs.

24 Le pourcentage d'enseignants qui s'absentent régulièrement de la salle de classe est de 4 pour cent parmi ceux qui déclarent disposer de supports d'enseignement et d'apprentissage suffisants, et de 16 pour cent parmi ceux qui n'en disposent pas.

d'enseignement et d'apprentissage, que ce soit en tant que motif d'absentéisme ou problème récurrent, est plus souvent rencontré dans les écoles rurales et publiques que dans les écoles urbaines et privées (voir l'Annexe 2, Tableaux A1 et A2).

Bien qu'il soit moins aisé de décrire le lien entre infrastructures scolaires et absence de l'école ou manque de ponctualité, les raisons de santé (abordées ci-dessous) et de sécurité constituent des explications possibles. Le manque de sécurité est un motif plus souvent invoqué par les enseignants des écoles publiques (voir l'Annexe 2, Tableau A1) et les enseignantes (voir le Tableau 1).

Niveau individuel (corps enseignant)

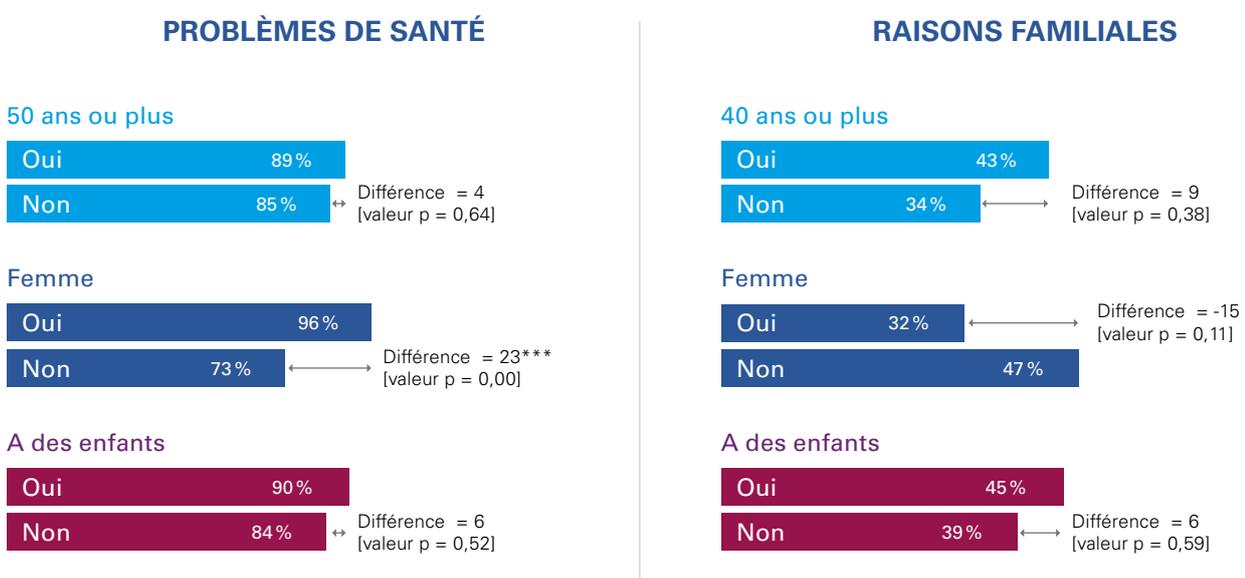
Les différentes études portant sur les motifs d'absentéisme au travail dans diverses professions soulignent l'importance de la santé (mentale et physique), des obligations familiales et communautaires, ainsi que de la satisfaction au travail (Organisation internationale du Travail, 2016). Les enseignants en Côte d'Ivoire ne font pas exception à cette règle (Somda et Oteme, 2021). L'étude TTT confirme que la **santé** fait partie des principales causes d'absentéisme, dans toutes ses formes, et elle est mentionnée à maintes reprises par les parties prenantes interrogées, et notamment par les élèves. De plus, les études de cas indiquent que de nombreuses écoles et communautés, notamment celles situées dans les zones rurales, souffrent d'un manque d'accès aux services de base d'approvisionnement en eau et d'assainissement, et ne disposent d'aucun centre de soins de santé à proximité.

D'après les enseignants interrogés, les enseignantes sont plus susceptibles d'invoquer des raisons de santé pour justifier leurs absences (23 points de pourcentage de plus que leurs homologues masculins). D'autres caractéristiques, telles que l'âge et le statut parental, ne sont pas corrélées à ces motifs (voir la Figure 5).

« Mon enseignante est souvent là, mais elle est parfois très malade et demande au directeur d'école de la remplacer. J'ai une amie dans une autre classe qui m'a dit que son enseignante s'est aussi absentée une fois parce qu'elle ne se sentait pas bien. »

– Témoignage d'un élève d'une école publique urbaine située à Abobo.

Figure 5. Motifs retenus en fonction des caractéristiques pertinentes des enseignants

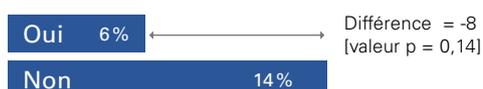


OBLIGATIONS COMMUNAUTAIRES

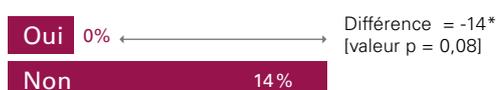
40 ans ou plus



Femme

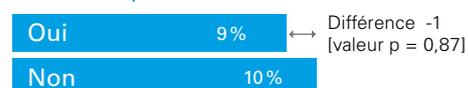


A des enfants



MANQUE DE SÉCURITÉ

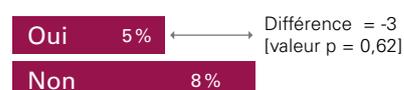
40 ans ou plus



Femme



A des enfants



Note : Pourcentage d'enseignants invoquant des problèmes de santé, des raisons familiales, des obligations communautaires ou des préoccupations liées au manque de sécurité comme motifs pour au moins une forme d'absentéisme, par groupe d'âge, genre et statut parental. Les différences entre les sous-groupes sont exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le degré de confiance à * 10 % ; ** 5 % ; et *** 1 %, et la valeur p correspond à la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Les **raisons familiales et communautaires** sont également souvent mentionnées dans les sondages administrés aux enseignants et les discussions de groupe avec les élèves pour justifier les absences de l'école et le manque de ponctualité. L'état de santé des membres de la famille proches, les enterrements et les célébrations rituelles telles que les funérailles ou les mariages en feraient partie, comme indiqué lors des entretiens. D'après les sondages, les enseignants plus jeunes (âgés de moins de 40 ans) et les enseignants ayant des enfants sont plus susceptibles (14 points de pourcentage de plus) d'invoquer des obligations communautaires comme motif d'absentéisme (voir la Figure 5). Il n'existe aucune corrélation avec le genre, qu'il s'agisse des raisons familiales ou communautaires.

Enfin, les personnes interrogées ont souvent souligné le lien entre l'assiduité et la **satisfaction au travail ainsi que la motivation**. Les enseignants mentionnent fréquemment le sentiment de fierté, l'engagement et la passion qu'ils associent à leur rôle dans l'éducation de l'enfant. Les sondages corroborent ce résultat : en effet, 86 pour cent des enseignants sont satisfaits de leur emploi et 81 pour cent se sentent contrariés lorsqu'ils doivent s'absenter ou sont dans l'impossibilité d'enseigner (voir la Figure 4). De plus, les enseignants satisfaits de leur emploi sont moins susceptibles d'être absents de la salle de classe, et ceux qui se sentent contrariés lorsqu'ils ne peuvent

« Parfois notre enseignant est absent parce qu'il y a un enterrement dans son village ou des festivités, par exemple. Dans ces cas-là, il ne vient pas. »

–Témoignage d'un élève d'une école privée urbaine située à Cocody.

« Notre enseignant vient même s'il a perdu un membre de sa famille. Il reste un moment, puis il repart. Il nous laisse aux environs de 10 heures [l'école commence généralement à 8 heures]. »

–Témoignage d'un élève d'une école privée urbaine située à Kahanso.

« Ma profession constitue ma source principale de satisfaction et ma plus grande fierté. Ce qui compte ce sont les résultats à la fin de l'année, pas nécessairement les évaluations en classe. Lorsqu'un enfant ne sait ni lire ni écrire en début d'année, et qu'à la fin de celle-ci il sait parler, il sait lire, il passe en classe supérieure et il est content, c'est ça qui est grisant. C'est ce que je dis toujours, personnellement ; même si les parents ne nous remercient pas, on est ravi d'avoir aidé quelqu'un. »

–Témoignage d'un enseignant travaillant dans une école privée urbaine d'Abidjan.

enseigner sont moins susceptibles d'être absents de l'école (voir l'Annexe 2, Tableau A3). Les enseignantes sont plus enclines que les enseignants à se déclarer satisfaites de leur emploi (94 pour cent, contre 80 pour cent) et sont plus susceptibles de se sentir contrariées lorsqu'elles doivent s'absenter de l'école ou qu'elles sont dans l'impossibilité d'enseigner (90 pour cent, contre 75 pour cent) (voir le Tableau 1).

Bien que ce résultat soit positif et encourageant, il convient d'examiner de manière plus approfondie ces causes et facteurs de risque intrinsèques et externes. Les études montrent que la motivation des enseignants est une question complexe, fortement liée aux conditions de travail et à l'environnement scolaire. Un degré d'engagement élevé de la part des enseignants peut, par exemple, indiquer une gestion efficace et la mise en œuvre de bonnes pratiques. Il peut également contribuer à atténuer les effets du manque de ressources, du contexte organisationnel de l'établissement et des pratiques de leadership (Institut international de l'UNESCO pour le renforcement des capacités en Afrique [UNESCO-IIRCA], 2017). Cet aspect représente un risque pour le bien-être des enseignants et des élèves ainsi que pour le bon fonctionnement du système scolaire.

Tableau 1. Caractéristiques retenues et avis des enseignants, par genre

	Male	Female		
	Proportion (%)		Différence	p-value
L'enseignant(e) a suivi des études supérieures/une formation professionnelle	51	46	-5	0,62
L'enseignant(e) a plus de cinq années d'expérience	70	65	-5	0,58
« J'ai accès à des possibilités de formation. »	39	48	9	0,34
« Au sein de cette communauté, les enseignants sont respectés. »	62	61	-1	0,93
« L'environnement de travail dans cette école est satisfaisant. »	70	83	13	0,12
« Je suis satisfait(e) de mon salaire. »	7	13	6	0,29
« Je suis satisfait(e) de mon emploi. »	80	94	14**	0,02
« Je me sens contrarié(e) lorsque je dois m'absenter ou que je suis dans l'impossibilité d'assurer les cours. »	75	90	15**	0,03

Note: Ces chiffres illustrent certaines caractéristiques des enseignants interrogés ainsi que leur degré d'adhésion à une trentaine de propositions relatives au système éducatif et à l'absentéisme (par exemple, la satisfaction au travail, les possibilités de formation, l'environnement scolaire et les conditions de travail, les activités du directeur d'école et celles des inspecteurs scolaires). Les pourcentages représentent la proportion d'enseignants qui correspondent aux caractéristiques décrites ou qui indiquent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les propositions. Les différences entre les enseignants et les enseignantes sont exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le degré de confiance à * 10 % ; ** 5 % ; et *** 1 %, et la valeur p correspond à la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

3. Implications et recommandations de politique publique

Si la Côte d'Ivoire a accompli de grands progrès pour faciliter l'accès à son système éducatif et en améliorer la qualité, d'importantes lacunes subsistent en matière d'apprentissage et de réussite des élèves. Augmenter la durée des interactions entre les enseignants et les élèves en réduisant l'absentéisme des enseignants constitue l'une des mesures les plus rentables permettant d'obtenir de meilleurs résultats (Banque mondiale, 2018). Cette partie est consacrée aux recommandations concrètes visant à améliorer les quatre formes de l'assiduité des enseignants en Côte d'Ivoire. Ces recommandations sont regroupées en trois domaines : i) les politiques éducatives ; ii) les facteurs externes et intersectoriels ; ainsi que iii) le suivi, la gestion et la gouvernance scolaires.

Politiques éducatives visant à éliminer les obstacles structurels

Les politiques éducatives sont au cœur de l'enseignement. Pour avoir une incidence positive sur l'assiduité, il est essentiel d'améliorer les pratiques de recrutement et les programmes de formation des enseignants, de renforcer leur motivation et d'augmenter la qualité de l'environnement scolaire.

- **Recruter** des enseignants qualifiés qui remplissent les exigences minimales, telles que la détention d'un diplôme d'études secondaires, constitue un facteur clé pour réduire l'absentéisme et garantir la qualité de l'enseignement. Cependant, il convient d'accorder une attention particulière aux nouveaux défis qui surviennent du fait de l'expansion considérable de l'enseignement primaire et des difficultés de recrutement et de rétention des enseignants qualifiés dans les zones éloignées. Face à ces problèmes, la formation des enseignants revêt d'autant plus d'importance..
- Les entretiens et les sondages menés dans le cadre de la présente étude mettent en évidence une corrélation entre la **formation des enseignants**, leur assiduité et le manque de possibilités de formation, notamment dans les écoles rurales et publiques. Les programmes de formation initiale et continue peuvent permettre de pallier de manière efficace au manque de candidats hautement qualifiés, en particulier dans certaines régions du pays. Il s'agit également d'un bon moyen de garantir la qualité de l'enseignement dans le cadre du recrutement en masse d'assistants scolaires annoncé par le Ministère de l'éducation nationale dans les années à venir. Il convient de veiller à ce que les programmes de formation continue soient associés à des possibilités d'emploi pour les enseignants (situation professionnelle, promotion ou conditions de rémunération), et qu'ils soient ciblés en fonction des qualifications, de l'expérience et des besoins des enseignants.

De récents travaux de recherche recensent les résultats positifs des programmes de formation et de mentorat à l'intention des enseignants, dispensés en présentiel ou en ligne (Brunette, 2019 ; Cilliers *et al.*, 2019 ; Kotse, 2019). La nécessité d'une formation pratique, axée sur l'application des connaissances théoriques aux problèmes quotidiens liés aux spécificités locales, est souvent mentionnée lors des entretiens et des discussions de groupe. Les programmes de formation qui incluent des modules pratiques d'enseignement en classe sont associés à des résultats d'apprentissage positifs, parce qu'ils permettent davantage d'interaction entre les enseignants, améliorent la qualité de la relation entre les élèves et les enseignants, renforcent les liens entre les éducateurs et les communautés, et favorisent un nouveau sentiment de motivation intrinsèque. De plus, ils facilitent la gestion des aspects logistiques, tels que les déplacements des enseignants, leur charge de travail et les absences (Gallego *et al.*, 2018 ; Popova *et al.*, 2018).

Il est également possible de promouvoir les possibilités de formation continue dans le cadre de programmes à distance grâce aux outils numériques (par exemple, les vidéos en ligne, la télévision ou la radio). De telles initiatives peuvent supposer moins de déplacements et moins d'absences de la salle de classe. Elles sont faciles à déployer à grande échelle et peuvent avoir un fort impact à moindre coût (Marchetta et Dilly, 2019). Toutefois, à moins que l'ensemble des enseignants, y compris ceux qui rencontrent des difficultés d'accès à Internet, puissent bénéficier de possibilités de formation à distance, les inégalités en matière d'éducation n'auront de cesse de s'accroître, car les communautés marginalisées et isolées

sont généralement desservies par des enseignants moins qualifiés. L'initiative Teacher Education in Sub-Saharan Africa (initiative en faveur de l'éducation des enseignants en Afrique subsaharienne, ou TESSA) en est un bon exemple. Elle offre des programmes de formation à l'enseignement destinés aux enseignants des pays d'Afrique subsaharienne²⁵, y compris la Côte d'Ivoire, en mettant à leur disposition des ressources adaptées au contexte local et conçues par un réseau d'enseignants de différents pays (Acquah, 2019; Stutchbury *et al.*, 2019).

L'enseignement à distance et les possibilités d'apprentissage offertes par les outils technologiques dans les pays émergents ont gagné en notoriété au cours de la pandémie de COVID-19. Il est crucial de former les enseignants afin de leur conférer les compétences nécessaires pour conserver un rôle actif dans la création et la mise en œuvre de ces solutions. Cela implique la formation non seulement en matière d'utilisation, mais également en matière de développement des programmes en vue de renforcer les compétences pédagogiques liées à l'enseignement à distance, en ligne et hybride. Il s'agit également d'améliorer la communication et les compétences associées à la création et à l'adaptation de contenus et de supports pédagogiques (Banque mondiale, 2020b).

De nombreuses expériences dans les pays en développement montrent que le succès des programmes de formation est généralement conditionné par l'association de ces programmes au perfectionnement professionnel des enseignants (par exemple, à travers l'élaboration de normes, de plans et de feuilles de route)²⁶. Les enseignants doivent également être capables d'intégrer ces nouveaux outils et ces nouvelles méthodes d'enseignement dans leurs activités en classe ou dans leurs routines d'enseignement (USAID, 2011)²⁷. Il est indispensable que ces programmes fassent partie intégrante d'une stratégie complète d'intervention à court, moyen et long termes, visant à préparer les enseignants à faire face à la crise engendrée par la fermeture des établissements scolaires et à tirer parti des systèmes et des expériences mis à leur disposition au sein du pays.

Les CAFOP jouent un rôle central dans la stratégie de formation des enseignants du primaire aux compétences relatives aux technologies de l'information et de la communication (TIC) ainsi qu'aux méthodes d'enseignement à distance. Grâce à la stratégie en faveur de l'intégration des TIC dans l'éducation lancée en 2012 (décret no 2012-894), les programmes de formation des enseignants du primaire organisés par les CAFOP ont commencé à inclure des modules sur ces compétences. Toutefois, il est nécessaire de déployer davantage d'efforts en matière d'équipement et de supports d'information, ainsi que d'améliorer la disponibilité des personnes de référence au sein des centres de formation en vue de garantir l'efficacité de ces programmes (Association pour le développement de l'éducation en Afrique [ADEA], 2014)²⁸. Il convient donc de veiller à ce que l'ensemble des CAFOP du pays disposent des capacités techniques nécessaires pour dispenser ces programmes aux nouveaux enseignants, sans exclure la possibilité de proposer des programmes de formation continue à ceux qui sont déjà en poste.

- La **qualité de l'environnement scolaire** est un facteur déterminant de l'assiduité des enseignants, de leurs performances et de la réussite scolaire. Dans le même temps, il s'agit de l'un des facteurs qui varient le plus d'une région à l'autre, entre les zones rurales et urbaines, et selon le type d'établissement scolaire (école publique, privée ou communautaire), notamment lorsque s'y ajoutent des infrastructures locales médiocres et des phénomènes climatiques extrêmes.

Depuis la fin de la crise de 2010-2011, un plan ambitieux de construction et de rénovation d'écoles et de salles de classe a été mis en œuvre. D'après le rapport du PASEC 2019, les infrastructures scolaires de la Côte d'Ivoire sont sous la moyenne d'un classement regroupant 14 autres pays africains. Il ressort

25 Vous pouvez accéder au site Web de l'initiative TESSA en cliquant sur le lien suivant : www.tessafrica.net/.

26 Le Référentiel de compétences TIC pour les enseignants de l'UNESCO, par exemple, fournit un cadre qui permet aux enseignants de recenser et d'évaluer leurs compétences en matière d'utilisation des technologies en suivant trois étapes : acquisition de connaissances, renforcement des connaissances et création de connaissances (UNESCO, 2008).

27 Une stratégie visant à intégrer les TIC dans les activités quotidiennes des enseignants consiste à utiliser des techniques de microenseignement, qui permettent aux enseignants de corriger les erreurs, de renforcer leur confiance en soi et de perfectionner leurs cours de manière personnalisée avec le soutien d'un formateur et de leurs pairs. Ce type de formation est proposé, par exemple, à l'École normale supérieure de Brazzaville ou dans les Facultés des sciences et technologies de l'éducation et de la formation, en République du Congo (Barry, 2012).

28 Selon l'Observatoire TIC du projet PanAf, l'accès réduit aux TIC dans les centres de formation des enseignants est un problème répandu dans de nombreux pays africains francophones (Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication, 2011).

de la même étude que seuls 7 pour cent des élèves du primaire en Côte d'Ivoire disposent d'une bibliothèque au sein de leur établissement scolaire (CONFEMEN, 2020). Il est essentiel d'évaluer la qualité des infrastructures scolaires, en tenant compte des particularités de chaque contexte, telles que les défaillances des infrastructures locales et les risques liés aux phénomènes météorologiques extrêmes.

- Investir dans les infrastructures scolaires s'avère très coûteux et requiert un budget d'exploitation considérable. Des évaluations récentes montrent que ces investissements permettraient d'obtenir des résultats positifs en matière d'enseignement et d'apprentissage, à condition de les effectuer de manière ciblée, autrement dit, dans les contextes les plus défavorisés (Borkum et Linder, 2012 ; Newman *et al.*, 2002 ; Linden et Ryan, 2017). Il est fortement conseillé d'accorder la priorité aux écoles situées dans des zones éloignées, qui opèrent dans des contextes vulnérables, qui sont particulièrement exposées aux phénomènes climatiques néfastes (fortes précipitations et inondations) et qui présentent une forte densité d'élèves dans les classes. La résilience face aux changements climatiques²⁹ des infrastructures scolaires est un facteur clé dans la planification de la construction de nouveaux bâtiments et des travaux de rénovation prévus dans le pays.

Les initiatives visant à fournir aux écoles des **supports d'enseignement et d'apprentissage** sont plus rentables. Elles peuvent contribuer à réduire les absences de la salle de classe et à augmenter le temps d'enseignement, notamment dans les écoles rurales et publiques, au sein desquelles ces problèmes sont plus récurrents (Burde et Linder, 2013)³⁰. Des solutions technologiques peuvent être proposées en complément des activités en classe menées par les enseignants, telles que des plans de cours détaillés (par exemple, en Afrique du Sud), des guides (par exemple, au Pakistan) et des orientations pédagogiques visant à faciliter l'incorporation de supports numériques dans les pratiques traditionnelles (Beg *et al.*, 2019 ; Kotze *et al.*, 2016 ; Piper *et al.*, 2018).

Il convient d'accorder une attention particulière à ces éléments dans le cadre de la pandémie de COVID-19. Tout d'abord, la situation provoquée par la crise sanitaire exige d'adapter les infrastructures en tenant compte des mesures de biosécurité nécessaires à une réouverture sûre des établissements scolaires (par exemple, les mesures de distanciation physique, la ventilation, les installations sanitaires, entre autres). Il est crucial de trouver des mesures de substitution destinées à réduire la forte densité des élèves dans les salles de classe (par exemple, en construisant de nouvelles salles ou en les adaptant, ou encore en modifiant les calendriers et les emplois du temps).

L'accès à Internet ainsi qu'à des infrastructures numériques de qualité, à l'échelle nationale et non pas uniquement au niveau des écoles, reste un problème, notamment étant donné que l'apprentissage à distance se fait en dehors de l'école. Bien que le Gouvernement ait mis en œuvre une initiative de gouvernance numérique (e-Gov) et décidé de mobiliser les TIC aux fins du développement du pays, seuls 36 pour cent de la population bénéficient d'un accès à Internet³¹. Cela montre que des problèmes majeurs subsistent en ce qui concerne les capacités à dispenser un enseignement à distance adéquat par le biais de plateformes et d'applications en ligne³².

Le décret no 2012-894 datant du 19 septembre 2012 prévoit l'intégration des TIC³³ dans l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, et marque un tournant décisif dans l'engagement du Gouvernement à utiliser les TIC dans le domaine de l'éducation. Toutefois, de nombreux défis restent à surmonter, par exemple en matière de renforcement des capacités et d'amélioration de l'accès aux outils TIC de différents acteurs du système éducatif, notamment pour ce qui est de la mise à disposition d'équipements informatiques, du développement de supports d'enseignement (par exemple, des bibliothèques numériques) et du déploiement d'une connexion à Internet de haute qualité (ADEA, 2014).

29 La résilience des infrastructures face aux changements climatiques désigne une conception, une construction et une exploitation de ces infrastructures qui permettent d'anticiper les changements climatiques, de s'y préparer et de s'y adapter (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2018).

30 À titre d'exemple concret, il pourrait s'agir d'initiatives d'élaboration de manuels et de textes scolaires pour les enseignants, les élèves et les communautés.

31 Union internationale des télécommunications (UIT), Base de données de l'UIT sur les indicateurs des télécommunications/TIC dans le monde.

32 En outre, en 2019, le taux d'abonnés disposant d'un accès Internet haut débit s'élevait à 0,84 pour cent, contre 14,78 pour cent à l'échelle mondiale, 0,45 pour cent dans les pays d'Afrique subsaharienne, et 2,84 pour cent dans les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure (UIT, Base de données de l'UIT sur les indicateurs des télécommunications/TIC dans le monde).

33 Technologies de l'information et de la communication dans le secteur de l'éducation.

Favoriser les partenariats entre le secteur privé et différents programmes relatifs aux TIC fait partie des stratégies à envisager. Il convient par ailleurs de renforcer l'Association ivoirienne pour l'intégration des TIC en éducation, une association d'enseignants, de professeurs, de formateurs et de professionnels du secteur des TIC, créée dans le but d'appuyer les ministères techniques de l'éducation de base et de l'enseignement supérieur dans la mise en œuvre de la politique relative à l'enseignement en ligne à tous les niveaux (ADEA, 2014)³⁴.

Bien que les enseignants interrogés dans le cadre de la présente étude se déclarent généralement satisfaits de leur emploi, ils signalent également un manque de satisfaction en ce qui concerne leur rémunération, et font état de difficultés pour percevoir leur salaire et recevoir les versements en temps et en heure.

Les retards et les problèmes de versements peuvent entraîner des répercussions considérables sur la satisfaction au travail, mettant en péril la stabilité et la reconnaissance sociale de la profession, ainsi que la qualité de l'enseignement dispensé et la réussite des élèves (Bold *et al.*, 2018; Dolton et Marcenaro, 2011; Harris-Van Keuren et Silova, 2015; Sargent et Hannum, 2005). Les conclusions mettent en évidence la corrélation entre ces questions et trois formes d'absentéisme des enseignants. Une analyse plus approfondie est nécessaire pour comprendre les spécificités du système de rémunération des enseignants en Côte d'Ivoire. Cependant, des études ciblant des fonctionnaires dans des contextes similaires ont révélé que la majeure partie du problème réside dans les versements en espèces. Par conséquent, il est important d'améliorer l'inclusion financière, le taux de bancarisation et l'adoption de systèmes virtuels tels que l'argent mobile (Blumenstock *et al.*, 2015). Au Soudan du Sud, par exemple, un système électronique de versement des salaires a été mis en place, qui permet aux enseignants d'être payés au sein même des établissements scolaires (Evans et Yuan, 2018).

Étant donné le risque encouru par les finances publiques et le système d'enseignement secondaire en raison de la pandémie de COVID-19, il est essentiel de protéger les salaires des enseignants. Malgré la fermeture des établissements scolaires, l'apprentissage des enfants ne doit en aucun cas cesser et requiert en réalité un engagement encore plus fort de la part des enseignants, qui doivent pouvoir recevoir leur salaire facilement, à la date prévue et de manière adéquate.

- **La motivation des enseignants** est un facteur essentiel de l'assiduité. Stimuler les efforts des enseignants constitue donc un défi de taille pour l'ensemble des systèmes éducatifs. Tandis que les sondages menés dans le cadre de l'enquête TTT indiquent que les enseignants sont généralement satisfaits de leur emploi en Côte d'Ivoire, il est indispensable de mieux comprendre les facteurs déterminants de ce résultat afin de distinguer les aspects intrinsèques des aspects externes de cette motivation (tels que les conditions de travail et l'environnement scolaire). Cette démarche permettra de comprendre et d'améliorer les mesures incitatives associées à cette profession, ainsi que de trouver l'équilibre entre les récompenses financières et sociales et l'exigence d'un enseignement de haute qualité.

Face aux menaces que fait peser la pandémie de COVID-19 sur la santé, au besoin pressant de développer de nouvelles compétences (adaptées aux solutions d'apprentissage à distance) et de redoubler d'efforts pour compenser rapidement les pertes d'apprentissage, ainsi qu'à l'incertitude financière et professionnelle, il est crucial de protéger l'emploi des enseignants et d'évaluer leurs besoins en matière de soutien et d'accompagnement. Il convient également de réévaluer la charge de travail, en tenant compte des nouvelles tâches administratives, de préparation et de soutien (Banque mondiale, 2020b) venant s'ajouter au temps d'enseignement, qui tend à augmenter dans le cadre de l'enseignement à distance (Banque mondiale, 2021).

Les mesures incitatives axées sur les performances et visant ainsi à améliorer l'assiduité devraient être évaluées, étant donné que les quatre formes d'absentéisme supposent des actions de la part des enseignants qui sont également observables et mesurables. Les enseignements tirés des pays en développement montrent que les incitations financières, les récompenses professionnelles et les obligations en matière de redevabilité peuvent constituer des mesures efficaces (du point de vue de la rentabilité) pour remédier à l'absentéisme des enseignants et améliorer l'apprentissage des élèves et la réussite scolaire³⁵. Au lieu de mesures incitatives à haut risque, les études montrent qu'en associant simplement les données des évaluations et de diagnostics (relatifs à l'absentéisme des enseignants) il est possible d'améliorer les résultats d'apprentissage (Andrabi *et al.*, 2015; De Hoyos *et al.*, 2017).

34 Cette association organise des réunions matinales mensuelles sur le sujet des TIC dans le secteur de l'éducation.

35 L'Éthiopie, l'Inde, l'Indonésie, le Kenya, le Mozambique, le Nigéria, le Pakistan, le Rwanda, la Tanzanie, le Vietnam et la Zambie font également partie des pays ayant mis en œuvre ce type d'initiatives (UNESCO-IIRCA, 2017; Banque mondiale, 2017).

Suivi, gestion et gouvernance scolaires visant à renforcer la redevabilité au sein du système

Comme établi dans le présent rapport, la question de l'absentéisme des enseignants représente un défi pour le système éducatif, et la solution repose sur l'engagement et la responsabilité des différents acteurs qui en font partie.

- Les constats présentés dans la partie 2 mettent en évidence la relation entre les mesures **d'enregistrement, de suivi et d'inspection** et l'absentéisme des enseignants. Ce résultat vient confirmer les études récentes, selon lesquelles le fait de communiquer les performances des enseignants permet d'améliorer la redevabilité de ces derniers envers la communauté, les parents et les élèves, et facilite la gestion de l'école (Banerjee *et al.*, 2010 ; Lassibille *et al.*, 2010 ; Barr *et al.*, 2012 ; Duflo *et al.*, 2012 ; Gertler *et al.*, 2012 ; Beasley *et al.*, 2017 ; Lichand et Wolf, 2021).

Outre son impact direct sur l'absentéisme des enseignants, le suivi efficace de l'assiduité des enseignants et du temps d'enseignement accroît les bienfaits de la fréquentation scolaire, qu'ils soient réels ou perçus, et améliore la qualité de l'enseignement dispensé en renforçant la redevabilité au sein du système. Dans une étude récente, Lichand et Wolf (2021) ont montré que le suivi des enseignants en Côte d'Ivoire, à la fois direct et indirect (par l'intermédiaire des parents), permettait d'augmenter l'assiduité des enseignants ainsi que celle des élèves. Toutefois, un excès de pression (du fait de l'association des deux stratégies : suivi direct et suivi parental) pourrait avoir des effets néfastes (en exacerbant l'absentéisme), en particulier pour les enseignants dont la motivation intrinsèque est plus élevée.

Dans le cadre de l'étude TTT, les sondages et les entretiens effectués indiquent que les mécanismes de suivi officiels se limitent aux absences de l'école et au manque de ponctualité, et ne prennent pas en considération les absences de la salle de classe ou la réduction du temps d'enseignement. Il convient par conséquent de sensibiliser l'ensemble des acteurs responsables du suivi des enseignants à la signification de ces formes d'absentéisme. Il serait également pertinent de noter que ce résultat souligne la nécessité de renforcer l'impact des visites des inspecteurs scolaires et des conseillers académiques dans les écoles publiques.

De la même manière, il serait bon d'envisager la combinaison des outils de suivi existants (axés sur la surveillance et les sanctions) et d'un système de mesures incitatives qui contrebalancerait leur caractère punitif. Il existe de nombreuses données probantes sur l'efficacité de tels systèmes dans des contextes semblables, et il est possible de les analyser et éventuellement de les reproduire en Côte d'Ivoire (Duflo *et al.*, 2012 ; Behrman *et al.*, 2015 ; Duflo *et al.*, 2015 ; Barrera-Osorio et Dhushyanth, 2017).

Il serait judicieux d'examiner les effets potentiels et la rentabilité du déploiement des technologies numériques et de l'accès à Internet dans le pays. Les différents acteurs du système peuvent tirer parti des technologies mobiles, de la géolocalisation ou des caméras vidéo afin de renforcer la cohésion de différentes modalités. Il importe toutefois d'obtenir l'accord des enseignants et de favoriser leur participation, afin de garantir l'efficacité de la mise en œuvre de ce type de mesures et d'éviter de décourager les enseignants. Il est impératif de garantir un accès équitable, de sorte que l'utilisation des dispositifs de suivi fondés sur les technologies ne contribue pas à accentuer les écarts existants entre les régions en matière d'infrastructures ou à exacerber les inégalités.

Des exemples prometteurs d'initiatives technologiques en matière de suivi, de contrôle et de dissuasion de l'absentéisme des enseignants ont été observés au Brésil³⁶, en Haïti (Banque mondiale, 2015)³⁷, en Inde (Nedungadi *et al.*, 2018)³⁸ et au Pakistan (Ansari, 2018)³⁹. La possibilité de les reproduire mérite d'être étudiée, mais leur réussite dépend grandement de la participation active des enseignants à l'élaboration et à la mise en œuvre de mesures complémentaires visant à promouvoir le développement personnel et le perfectionnement professionnel des enseignants. Ces initiatives revêtent d'autant plus d'importance

36 Mise en place d'un système de cartes magnétiques pour enregistrer les entrées et les sorties de classe des enseignants.

37 Mise à disposition de smartphones pour les directeurs d'école afin qu'ils enregistrent les absences des enseignants.

38 Mise en œuvre d'un programme de suivi et de soutien éducatifs par les pairs utilisant des tablettes.

39 Mise à disposition de tablettes avec lecteur biométrique pour les inspecteurs.

dans le contexte de la pandémie de COVID-19, étant donné qu'elles viennent compléter les méthodes de surveillance et de suivi en personne existantes, dont la couverture et la faisabilité sont limitées.

- De plus, **les compétences des directeurs d'école** et leur engagement à promouvoir l'assiduité jouent un rôle central dans la gestion efficace de l'absentéisme et la lutte contre ce phénomène. Ces compétences peuvent notamment être liées au perfectionnement professionnel des enseignants, au mentorat, à la planification, à l'adoption de pratiques efficaces d'élaboration des emplois du temps, à la gestion des charges de travail, ainsi qu'à l'instauration de politiques de remplacement et d'autres stratégies visant à atténuer l'impact de l'absentéisme des enseignants sur les résultats des élèves.

Afin de renforcer et de développer ces compétences, une formation spécialisée en matière de gestion et de leadership s'impose pour l'ensemble des directeurs d'école actuellement en exercice ou qui le seront bientôt. Les études montrent qu'améliorer les performances des directeurs d'école peut influencer sur l'ensemble de l'école et produire de bien meilleurs effets que certaines interventions ciblées. Des interventions intensives et multidimensionnelles pour former les directeurs d'école en matière de gestion se sont également avérées plus rentables que des initiatives telles que la réduction des effectifs en classe, qui sont plus difficiles à promouvoir à grande échelle (Evans, 2017).

- En ce qui concerne la gouvernance scolaire, il existe des Comités de gestion des établissements scolaires dans la quasi-totalité des communautés de Côte d'Ivoire. Les parents, les enseignants et les directeurs d'école œuvrent ensemble à la promotion et à l'amélioration du fonctionnement de l'établissement⁴⁰, cependant leur rôle dans la prévention et l'élimination de l'absentéisme des enseignants n'a pas été mentionné par les participants à l'étude. Il serait intéressant d'en apprendre davantage sur la gestion, le fonctionnement et les résultats de ces entités, ainsi que sur les problèmes qu'elles peuvent rencontrer. Dans d'autres pays en développement, permettre aux parties prenantes locales de participer au processus décisionnel de l'école a eu des effets positifs, non seulement sur la qualité de l'enseignement, mais aussi sur les résultats d'apprentissage des élèves, leur réussite scolaire, ainsi que l'efficacité et l'équilibre du processus décisionnel lui-même (Blimpo *et al.*, 2015; Duflo *et al.*, 2015; Gertler *et al.*, 2012; Lassibille *et al.*, 2010).

Conditions externes et collaboration intersectorielle nécessaires au bien-être des enseignants

Le bien-être des enseignants constitue un aspect crucial de la lutte contre l'absentéisme. L'étude TTT a permis de confirmer l'importance d'aspects tels que les conditions météorologiques, l'éloignement du lieu de travail, l'accès à l'établissement scolaire et la santé.

- **Les conditions météorologiques** constituent un motif récurrent d'absentéisme des enseignants, étant donné qu'elles exacerbent le risque d'absences de la salle de classe et de réduction du temps d'enseignement lorsqu'elles sont conjuguées à des infrastructures scolaires médiocres, du fait de leur impact direct sur le trajet vers le lieu de travail ou indirect sur la santé des enseignants. Bien que les changements climatiques relèvent d'un problème structurel en Côte d'Ivoire, il est nécessaire d'envisager des mesures qui permettent d'atténuer leurs effets sur l'absentéisme scolaire et les performances des enseignants (Bekkouche *et al.*, 2019). Outre les initiatives visant à améliorer les conditions de santé des enseignants et la résilience des infrastructures scolaires face aux changements climatiques, il serait pertinent d'évaluer l'adéquation des calendriers scolaires – qui sont actuellement harmonisés à l'échelle nationale – afin de les adapter en fonction des conditions climatiques régionales.

40 Certaines activités de ces entités sont axées sur l'amélioration de l'environnement scolaire, en favorisant le perfectionnement et la supervision des élèves et des enseignants, ainsi qu'en trouvant des solutions aux problèmes de gestion du personnel enseignant (Décret no 2012-488 du 7 juin 2012).

- Le temps et les efforts nécessaires, ainsi que les risques associés, **pour effectuer le trajet vers le lieu de travail lorsque celui-ci est éloigné** ont un effet immédiat sur la motivation et l'assiduité des enseignants. Des mesures telles que le recrutement et la formation d'enseignants communautaires, la mise à disposition de logements situés à proximité de l'école, l'octroi d'allocations liées à l'éloignement, ou encore d'indemnités ou d'aides au transport peuvent constituer autant de moyens efficaces pour réduire le temps de trajet vers l'école (Burde *et al.*, 2013 ; Barrera-Osorio *et al.*, 2017 ; Duflo, 2001 ; Kazianga *et al.*, 2012). Il est conseillé d'évaluer précisément la faisabilité et la rentabilité de ces différentes options pour les écoles les plus éloignées.

Il convient également d'évaluer les processus de planification pour le déploiement des enseignants et leur affectation dans les écoles, et d'envisager la collecte et l'utilisation de données géospatiales pour améliorer la justesse de ces processus. En Équateur, au Kenya, au Malawi et au Pérou, par exemple, une cartographie des écoles a été effectuée (grâce au système d'information géographique) afin d'améliorer la planification de l'affectation et le déploiement des enseignants dans les écoles éloignées, ainsi que d'avoir une meilleure vue d'ensemble de la position géographique des enseignants. Cela permet également de classer les écoles en fonction de certaines caractéristiques pertinentes. Ces données sont essentielles pour concevoir les mesures incitatives relatives aux déplacements et au temps de trajet, pour définir les priorités des écoles et des communautés, ainsi que pour suivre et enregistrer les absences des enseignants et d'autres indicateurs de performance scolaire (Asim *et al.*, 2017 ; Acqua, 2019 ; Mulaku et Nyadimo, 2011).

- **La santé des enseignants** est un élément déterminant de la lutte contre l'absentéisme, notamment en ce qui concerne les facteurs climatiques, les conditions sanitaires et l'accès limité aux services de soins de santé dans les zones rurales et isolées. D'après le rapport du PASEC 2019, seuls 15 pour cent des élèves du primaire en Côte d'Ivoire fréquentent des écoles qui bénéficient de la présence d'un membre du personnel infirmier ou disposent de fournitures de premiers secours (CONFEMEN, 2020). L'incidence des maladies au sein du système éducatif, comme le montre la pandémie de COVID-19, met en évidence la vulnérabilité des environnements scolaires s'ils ne sont pas équipés d'installations adéquates en matière d'assainissement, d'hygiène et de sécurité biologique. Il est impératif d'évaluer et de suivre ces conditions, et de veiller à ce qu'elles bénéficient de l'appui du Ministère de la santé et de l'hygiène publique ainsi que de celui d'organismes nationaux et infranationaux concernés. Il est vivement recommandé de mener des activités de prévention et de sensibilisation dans les écoles, car elles permettront également d'atteindre les élèves, les familles et les communautés. Il convient d'accorder une attention toute particulière à la situation sanitaire dans les écoles publiques et à l'état de santé des enseignantes.

Il est également indispensable de prendre en compte la santé mentale et le bien-être psychosocial des enseignants. Un soutien sans faille de la part des directeurs d'école, des inspecteurs et des conseillers, ainsi que des mesures spécifiques telles que la création de groupes d'entraide sont nécessaires. Il est crucial d'impliquer des groupes professionnels et des syndicats d'enseignants dans l'élaboration de ces stratégies (Banque mondiale, 2020b).

Les enseignantes sont plus susceptibles d'invoquer des problèmes de santé et le manque de sécurité comme motifs d'absentéisme, malgré le fait qu'elles se déclarent davantage satisfaites de leur travail que leurs homologues masculins, et qu'elles se sentent plus contrariées lorsqu'elles doivent s'absenter ou réduire leur temps d'enseignement. Cette conclusion est cohérente avec les études récentes, selon lesquelles les femmes sont plus vulnérables face au manque d'infrastructures adéquates (eau propre, installations d'assainissement, toilettes, mesures de sécurité, par exemple) et qu'elles font plus souvent appel aux services de soins de santé lorsqu'elles sont en âge d'avoir des enfants (Jenkins, 2019 ; Newman *et al.*, 2002)⁴¹. Bien que les parties prenantes interrogées conviennent que les pouvoirs publics en Côte d'Ivoire ont déployé des efforts considérables en faveur du recrutement de femmes dans le corps enseignant⁴², afin d'améliorer les résultats scolaires des filles⁴³, les sondages révèlent qu'il n'existe

41 La moyenne d'âge des enseignantes interrogées s'élevait à 39 ans.

42 Selon les statistiques officielles, en 2019, 32 pour cent des enseignants du primaire en Côte d'Ivoire étaient des femmes (ISU).

43 Bien que 50 pour cent des personnes âgées de 5 à 9 ans en Côte d'Ivoire soient des filles, (Division de la population des Nations Unies, *World Population Prospects 2020*), celles-ci représentent 48,8 pour cent des élèves qui s'inscrivent en primaire et 46 pour cent de ceux qui achèvent ce cycle (CONFEMEN, 2020).

aucune différence entre le personnel enseignant féminin et masculin pour les variables clés⁴⁴. Pour que ces efforts soient efficaces, il est essentiel de tenir compte des besoins spécifiques des femmes dans le cadre de leurs fonctions. En outre, la pandémie de COVID-19 a mis en évidence la vulnérabilité accrue des femmes qui ont connu une augmentation de leurs responsabilités parentales en raison de la crise sanitaire et de la fermeture des services de garde d'enfants et des établissements scolaires partout dans le monde (UNICEF, 2021)⁴⁵.

Il est crucial d'évaluer les conditions de travail des enseignants en Côte d'Ivoire, ainsi que les conditions sanitaires et l'état des infrastructures sur leur lieu de travail, en tenant compte des questions de genre, afin de mettre en œuvre des initiatives axées sur les femmes, telles que des programmes de prévention dans le domaine de la santé, de distribution de produits d'hygiène et d'amélioration des infrastructures en vue de garantir leur sécurité et de bonnes conditions sanitaires.

Enfin, il convient de prêter attention à deux thèmes qui sont communs aux trois aspects mentionnés ci-dessus. Tout d'abord, il est vital de ne pas négliger la qualité de la prestation privée de services éducatifs, notamment les politiques et programmes visant à améliorer la condition des enseignants, à réduire l'absentéisme, à faciliter les inspections, et à renforcer la gestion et la gouvernance scolaires. Ensuite, étant donné que l'absentéisme des enseignants est une question qui transcende les différents niveaux du système éducatif, en amoindrir l'incidence et en atténuer les effets exige d'envisager des actions complémentaires sur plusieurs fronts. Cela implique d'examiner les liens entre les différentes interventions possibles et d'accorder la priorité aux mesures les plus efficaces, évolutives, durables et rentables.

44 Ces variables peuvent inclure les qualifications, l'expérience, l'accès à des possibilités de formation, le sentiment d'être respecté(e) au sein de la communauté et les conditions de travail.

45 Un exemple d'étapes concrètes envisagées dans cette direction est la possibilité d'adaptation de modules de formation, tels que ceux du programme Caring for the Caregiver (CFC) conçu par l'UNICEF pour favoriser le bien-être émotionnel des personnes qui s'occupent d'enfants ou des parents, et notamment des individus vulnérables.

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*, vol. 7, no 12, 2019.
- Ansari A., « Sindh School Monitoring System », note d'information pour le *Rapport sur l'éducation en Asie du Sud*. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, 2018.
- Agence française de développement, « En Côte d'Ivoire, les filles poussent les portes de l'école ». Disponible à l'adresse suivante : <https://www.afd.fr/fr/actualites/grand-angle/en-cote-divoire-les-filles-poussent-les-portes-de-lecole> (page consultée en juillet 2020).
- Asim, S. et al., « Moving Teachers to Malawi's Remote Communities: A data driven approach to teacher deployment », document de travail de recherche sur les politiques no 8253. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, 2017.
- ADEA, *Intégration des TIC Dans les Systèmes D'Éducation et de Formation en Afrique: Tunisie*. ADEA, Côte d'Ivoire, 6 juin 2014. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.adeanet.org/fr/publications/integration-des-tic-dans-les-systemes-d-education-et-de-formation-en-afrique>.
- Andrabi, T. et al., « Report Cards: The impact of providing school and child test scores on educational markets », document de travail de recherche sur les politiques no 7226. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, 2015.
- Banerjee, A. et Duflo, E., « Addressing Absence ». *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20, no 1, 2006, p. 117-132. Disponible à l'adresse suivante : <https://doi.org/10.1257/089533006776526139>.
- Banerjee, A. et al., « Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a randomized evaluation in education in India ». *American Economic Journal: Economic Policy*, vol. 2., no 1, 2010, p. 1-30.
- Barr, A. et al., « Information and Collective Action in the Community Monitoring of Schools: Field and lab experimental evidence from Uganda », manuscrit non publié. Université de Nottingham, Royaume-Uni, 2012.
- Barrera-Osorio, F. et Raju, D., « Teacher Performance Pay: Experimental evidence from Pakistan ». *Journal of Public Economics*, vol. 148, 2017, p. 75-91.
- Barry, A., « Les TIC dans la formation des enseignants en Afrique », dans « Intégration pédagogique des TIC: Succès et défis de 100+ écoles africaines ». Centre de recherches pour le développement international (CRDI), Ottawa, Canada, 2012.
- Beasley, E. et Huillery, E., « Willing but Unable: Short-term experimental evidence on parent empowerment and school quality », document de travail no 8125. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, janvier 2017.
- Beg, S. A. et al., « Beyond the Basics: Improving post-primary content Delivery through classroom technology », document de travail no 25704. National Bureau of Economic Research (NBER), Cambridge, Massachusetts, États-Unis, 2019.
- Bekkouche, Y., Hounbedjiy, K. et Koussihouede, O., « Learning in the Rain: Rainy days and academic performance in sub-Saharan Africa », document de travail. 2019.
- Behrman, J. R. et al., « Aligning Learning Incentives of Students and Teachers: Results from a social experiment in Mexican high schools ». *Journal of Political Economy*, vol. 123, no 2, 2015, p. 325-364.
- Bernard, J.-M., Tiyaab, B. K. et Vianou, K., « Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC », Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Conférence des ministres francophones de l'éducation (PASEC/CONFEMEN), Dakar, Sénégal, 2004.
- Blimpo, M. P., Evans, D. et Lahire, N., « Parental Human Capital and Effective School Management: Evidence from The Gambia (anglais) », document de travail de recherche no 7238. Série d'évaluations d'impact, Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, 2015. Disponible à l'adresse suivante : <documents.worldbank.org/curated/en/923441468191341801/Parental-human-capital-and-effective-school> (page consultée en juillet 2020).
- Blumenstock, J. et al., « Promises and Pitfalls of Mobile Money in Afghanistan: Evidence from a randomized control trial », procès-verbal de la 7e Conférence internationale sur les TIC et le développement. Association for Computing Machinery, Singapour, mai 2015. Disponible à l'adresse suivante : <https://dl.acm.org/doi/proceedings/10.1145/2737856>.
- Bold, T. et al., « What Do Teachers Know and Do? A report card on primary teachers in sub-Saharan Africa », publication présentée lors de la Conférence annuelle du programme RISE. Université d'Oxford, Royaume-Uni, juin 2016.
- Bold, T. et al., « Experimental Evidence on Scaling Up Education Reforms in Kenya ». *Journal of Public Economics*, vol. 168(C), 2018, p. 1-20.

Borkum, E., Fang, H. et Leigh, L. L., «The Effects of School Libraries on Language Skills: Evidence from a randomized controlled trial in India », document de travail no 18183. NBER, Cambridge, Massachusetts, États-Unis, 2012.

Brunette, T., « Technology Enhanced Coaching Improves Quality of Feedback in Uganda ». *SharEd*: ressources partagées pour l'éducation internationale de RTI International, 2019.

Burde, D. et Leigh, L. L., «Bringing Education to Afghan Girls: A randomized controlled trial of village-based schools ». *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 5, no 3, 2013, p. 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*, vol. 55, no 3, 2019, p. 926-962.

CONFEMEN – PASEC 2019, *Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone*. 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.confemen.org/rapport-international-pasec2019/>

De Hoyos, R. E. *et al.*, «The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico ». *Economics of Education Review*, vol. 58, 2017, p. 123-140.

Dolton, P. et Marcenaro-Gutierrez, O., 2013 Global Teacher Status Index. Varkey GEMS Foundation, Surrey, Royaume-Uni, octobre 2013. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.globalteacherprize.org/media/2787/2013globalteacherstatusindex.pdf>.

Duflo, E., « Schooling and Labor Market Consequences of School Construction in Indonesia: Evidence from an unusual policy experiment ». *American Economic Review*, vol. 91, no 4, 2001, p. 795-813.

Duflo, E., Rema, H. et Stephen, P. R., « Incentives Work: Getting teachers to come to school ». *American Economic Review*, vol. 102, no 4, 2012, p. 1241-1278.

Duflo, E., Dupas, P. et Kremer, M., « School Governance, Teacher Incentives, and Pupil-Teacher Ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools ». *Journal of Public Economics*, vol. 123, 2015, p. 92-110.

Evans, D., « Are Good School Principals Born or Can They Be Made? ». 27 juin 2017.

Evans, D., « Are good school principals born or can they be made? ». Development Impact Blog, Banque mondiale, 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.worldbank.org/impactevaluations/are-good-school-principals-born-or-can-they-be-made> (page consultée en mars 2021).

Evans, D., Fei, Y. et Deon, F., « Are Teachers in Africa Poorly Paid? Evidence from 15 countries », document de travail de recherche no 9358. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, 2020.

Gavas, M., « Strategic Reset: How bilateral development agencies are changing in the COVID-19 era », entrée de blog. Center for Global Development, 8 décembre 2020. Disponible à l'adresse suivante : <https://www.cgdev.org/blog/strategic-reset-how-bilateral-development-agencies-are-changing-covid-19-era> (page consultée en mars 2021).

Gallego, F., Näslund-Hadley, E. et Alfonso, M., « Tailoring Instruction to Improve Mathematics Skills in Pre-schools: A randomized evaluation », document de travail no 8869. Banque interaméricaine de développement, Washington, D. C., États-Unis, 2020.

Glewwe, P., Nauman, I. et Kremer, M., « Teacher Incentives ». *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 2, no 3, 2010, p. 205-227.

Gertler, P., Patrinos, H. et Rodríguez-Oreggia, E., « Parental Empowerment in Mexico: Randomized experiment of the "Apoyos a la Gestión Escolar (AGE)" in rural primary schools in Mexico », version préliminaire. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, août 2012.

Partenariat mondial pour l'éducation, « Note de couverture de la requête d'un financement accéléré COVID-19 ». 7 avril 2020. Disponible à l'adresse suivante : www.globalpartnership.org/fr/content/note-de-couverture-de-la-requete-de-financement-accelere-covid-19-coronavirus.

Guerrero, G. *et al.*, « What Works to Improve Teacher Attendance in Developing Countries? A systematic review ». Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre, Unité de recherche en sciences sociales, Institute of Education, Université de Londres, Royaume-Uni, 2012. Disponible à l'adresse suivante : <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Teacher%20attendance%202012Guerrero.pdf?ver=2013-03-07-143834-057> (page consultée en juillet 2020).

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*, vol. 5, no 4, 2013, p. 466-488. Disponible à l'adresse suivante : www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19439342.2013.864695 (page consultée en juillet 2020).

Harris-Van Keuren, C. et Silova, I., « 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 », note d'information ED/EFA/MRT/2015/PI/08 pour le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*. UNESCO, Paris, France, 2015.

International Cocoa Initiative (ICI), « Education Quality and Child Labour: Evidence from cocoa-growing communities in Côte d'Ivoire and Ghana ». ICI, Genève, Suisse, 2019. Disponible à l'adresse suivante : https://cocoainitiative.org/wp-content/uploads/2019/06/Education-quality-and-child-labour-evidence-from-C%C3%B4te-d'Ivoire-and-Ghana_June2019.pdf (page consultée en juillet 2020).

Organisation internationale du Travail, « Stress au travail: un défi collectif ». OIT, Genève, Suisse, 2016. Disponible à l'adresse suivante : https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_466548.pdf (page consultée en juillet 2020).

Innovations for Poverty Action (IPA), « Analyse de l'enquête RECOVR en Côte d'Ivoire ». IPA, New Haven, Connecticut, États-Unis, 2020. Disponible à l'adresse suivante : www.poverty-action.org/sites/default/files/Cote%20d%27Ivoire%20RECOVR%20Survey%20Analysis_French.pdf.

Jenkins, R., « Why We Need More Female Teachers Across All Levels of Education », article de blog de l'UNICEF. 4 octobre 2019. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.unicef.org/blog/need-more-female-teachers-across-levels-education/> (page consultée le 21 janvier 2021).

Karsenti, T., Toure, K. et Ngamo, S., *Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC*. CRDI, Ottawa, Canada, décembre 2007.

Kazianga, H., De Walque, D. et Alderman, H., « Educational and Child Labour Impacts of Two Food-for-Education Schemes: Evidence from a randomised trial in rural Burkina Faso ». *Journal of African Economies*, vol. 21, no 5, 2012, p. 723-760.

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

Kremer, M. *et al.*, « Teacher Absence in India: A snapshot ». *Journal of the European Economic Association*, vol. 3, nos 2-3, 2005, p. 658-667.

Kremer, M., Miguel, E. et Thornton, R., « Incentives to Learn ». *The Review of Economics and Statistics*, vol. 91, no 3, 2009, p. 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*, vol. 24, no 2, 2010, p. 303-329.

Lichand, G. et Wolf, S., « Arm-Wrestling in the Classroom: The non-monotonic Effects of monitoring teachers », document de travail no 357. Université de Zurich, Département des sciences économiques, Zurich, Suisse, 2021.

Linden, L., Dhushyanth, R. et Stephen, P. R., « Delivering Education to the Underserved Through a Public – Private Partnership Program in Pakistan », document de travail no 23870. *National Bureau of Economic Research*, Cambridge, Massachusetts, États-Unis, septembre 2017.

Marchetta, F. et Dilly, T., « Supporting Education in Africa: Challenges and opportunities for the impact investor », *Federal Employee/Retiree Delinquency Initiative Report*. Septembre 2019, p. 349.

MENETFP et MESRS, *Plans d'actions à moyen terme – PAMT 2012-2014*. 2011.

MENETFP et DSPS, *Rapport d'analyse statistique du système éducatif ivoirien 2016-2017*. MENETFP et DSPS, « Statistiques scolaires de poche, 2020-2021 ». 2021.

MENETFP, MESRS et Groupe de travail, *Plan sectoriel éducation/formation 2016–2025*.

MENETFP, *Plan de réponse du secteur éducation-formation contre le COVID-19*. Avril 2020.

Morisset, J., « What's Behind Poor Education Outcomes in Côte d'Ivoire? », article de blog de la Banque mondiale. 2 février 2017. Disponible à l'adresse suivante : <https://blogs.worldbank.org/nasililiza/what-s-behind-poor-education-outcomes-in-cote-d-ivoire> (page consultée en juillet 2020).

Mulaku, G. C. et Nyadimo, E., « GIS in Education Planning: The Kenyan school mapping project ». *Survey Review*, vol. 43, no 323, 2011, p. 567-578.

Nedungadi, P., Mulki, K. et Raman, R., « Improving Educational Outcomes and Reducing Absenteeism at Remote Villages with Mobile Technology and WhatsApp: Findings from rural India ». *Education and Information Technologies*, vol. 23, no 1, 2018, p. 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*, vol. 16, no 2, 2002, p. 241-274.

Nhampossa, L. J., Medina Pedreira, O. et Bassi, M., *Education Service Delivery in Mozambique: A Second Round of the Service Delivery Indicators Survey*. Groupe de la Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, 2019. Disponible à l'adresse suivante : <http://documents.worldbank.org/curated/en/811891562864504006/Education-Service-Delivery-in-Mozambique-A-Second-Round-of-the-Service-Delivery-Indicators-Survey> (page consultée en juillet 2020).

OCDE, « Climate-Resilient Infrastructure », document d'orientation sur l'environnement no 14. OCDE, Paris, 2018. Disponible à l'adresse suivante : www.oecd.org/environment/cc/policy-perspectives-climate-resilient-infrastructure.pdf.

Piper, B. *et al.*, « Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, learning outcomes, and classroom utilization ». *RTI Press Publication*, no OP-0053-1805, Research Triangle Park, N. C., États-Unis, 2018.

Popova, A. *et al.*, « Teacher Professional Development around the World: The gap between evidence and practice », document de travail de recherche no 8572. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, 2018. Disponible à l'adresse suivante : <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30324>.

IIPE – UNESCO, Gouvernement de la Côte d'Ivoire, UNICEF, *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire: Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. 2016.

Sargent, T. et Hannum, E., « Keeping Teachers Happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural Northwest China ». *Comparative Education Review*, vol. 49, no 2, 2005, p. 173-204.

Somda, K. et Oteme, A., « Étude qualitative des déterminants du bien-être et de la détresse psychologique au travail des enseignants ivoiriens du secondaire et du primaire public ». Ziglôbitha, *Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, no 2., 2021, p. 5-22.

Stutchbury, K., Chamberlain, L. et Amos, S., « Supporting Professional Development through MOOCs: The TESSA experience ». 9e Forum du Commonwealth, 2019.

Ukki, M. N., « Non-Financial Incentives and Teachers in Public Secondary School in Zanzibar », mémoire de recherche rédigé dans le cadre d'un programme de Master en sciences de gestion des ressources humaines. Université de Mzumbe, Campus de Dar es Salaam, Tanzanie, 2013.

Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique, « Climate Change and Health Across Africa: Issues and options », document de travail no 20 du Centre africain pour la politique en matière de climat. Commission économique des Nations Unies pour l'Afrique, Addis-Abeba, Éthiopie, novembre 2011.

UNESCO, « Référentiel UNESCO de compétences TIC pour les enseignants », cadre politique. UNESCO, Paris, France, 2008.

UNESCO, « Le financement de l'éducation en Afrique subsaharienne : Relever les défis de l'expansion, de l'équité et de la qualité », Institut de statistique de l'UNESCO, Montréal, Canada, 2011. Disponible à l'adresse suivante : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/financing-education-in-sub-saharan-africameeting-the-challenges-of-expansion-equity-and-quality-fr.pdf>.

UNESCO, *Renforcement des capacités des encadreurs pédagogiques et formation continue des enseignants*. 2013.

UNESCO-IIRCA, *Teacher support and motivation framework in Africa: Emerging patterns*. IIRCA, Addis-Abeba, Éthiopie, 2017.

ISU, Base de données de l'ISU. Disponible à l'adresse suivante : <http://data.uis.unesco.org/> (page consultée en octobre 2021).

UNICEF, « Descriptif de programme de pays pour la Côte d'Ivoire (2017-2020) : Efficacité du programme ». 2017a. Disponible à l'adresse suivante : <https://digitallibrary.un.org/record/836379>.

UNICEF, « Time to Teach: A study on the determinants of teacher absenteeism in sub-Saharan Africa ». 2017b. Disponible à l'adresse suivante : [https://www.unicef-irc.org/files/upload/documents/TTT%20-%20Research%20proposal%20\(2\).pdf](https://www.unicef-irc.org/files/upload/documents/TTT%20-%20Research%20proposal%20(2).pdf) (page consultée en juillet 2020).

UNICEF, « COVID-19 Case Study Côte d'Ivoire – Opening schools up better », étude de cas. 29 juillet 2020. Disponible à l'adresse suivante : www.corecommitments.unicef.org/kp/case-study--cote-d%27ivoire-%2829-july-2020%29.pdf.

UNICEF, « Caring for Caregivers During the COVID-19 Crisis ». Disponible à l'adresse suivante : www.unicef.org/media/84131/file/CFC-COVID-19.pdf.

Universalia, Summative GPE Country Program Evaluation, Batch 2, Country 3: Côte d'Ivoire, rapport d'évaluation final. Universalia Management Group, Québec, Canada, août 2018. Disponible à l'adresse suivante : www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-10-gpe-evaluation-report-cote-divoire.pdf.

Banque mondiale, « Haiti: Can Smartphones Make Schools Better? From Evidence to Policy Note ». Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, 2015.

Banque mondiale, *Results in Education for All Children (REACH), rapport annuel 2017*. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis.

Banque mondiale, *Rapport 2018 sur le développement dans le monde: Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, 2018.

Banque mondiale, « Côte d'Ivoire Learning Poverty Brief ». 2019. Disponible à l'adresse suivante: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/577571571223607251-0090022019/original/SSAAF2CIVLPBRIEF.pdf>.

Banque mondiale, « Learning Poverty in the Time of Covid-19: A crisis within a crisis », compte rendu no 154660. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, décembre 2020. Disponible à l'adresse suivante: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/163871606851736436/learning-poverty-in-the-time-of-covid-19-a-crisis-within-a-crisis>.

Banque mondiale, *La Côte d'Ivoire face à la COVID-19: Quel impact de la crise sur les entreprises et les ménages, 10e rapport sur la situation économique*. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, août 2020. Disponible à l'adresse suivante: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34559?show=full&locale-attribute=fr>.

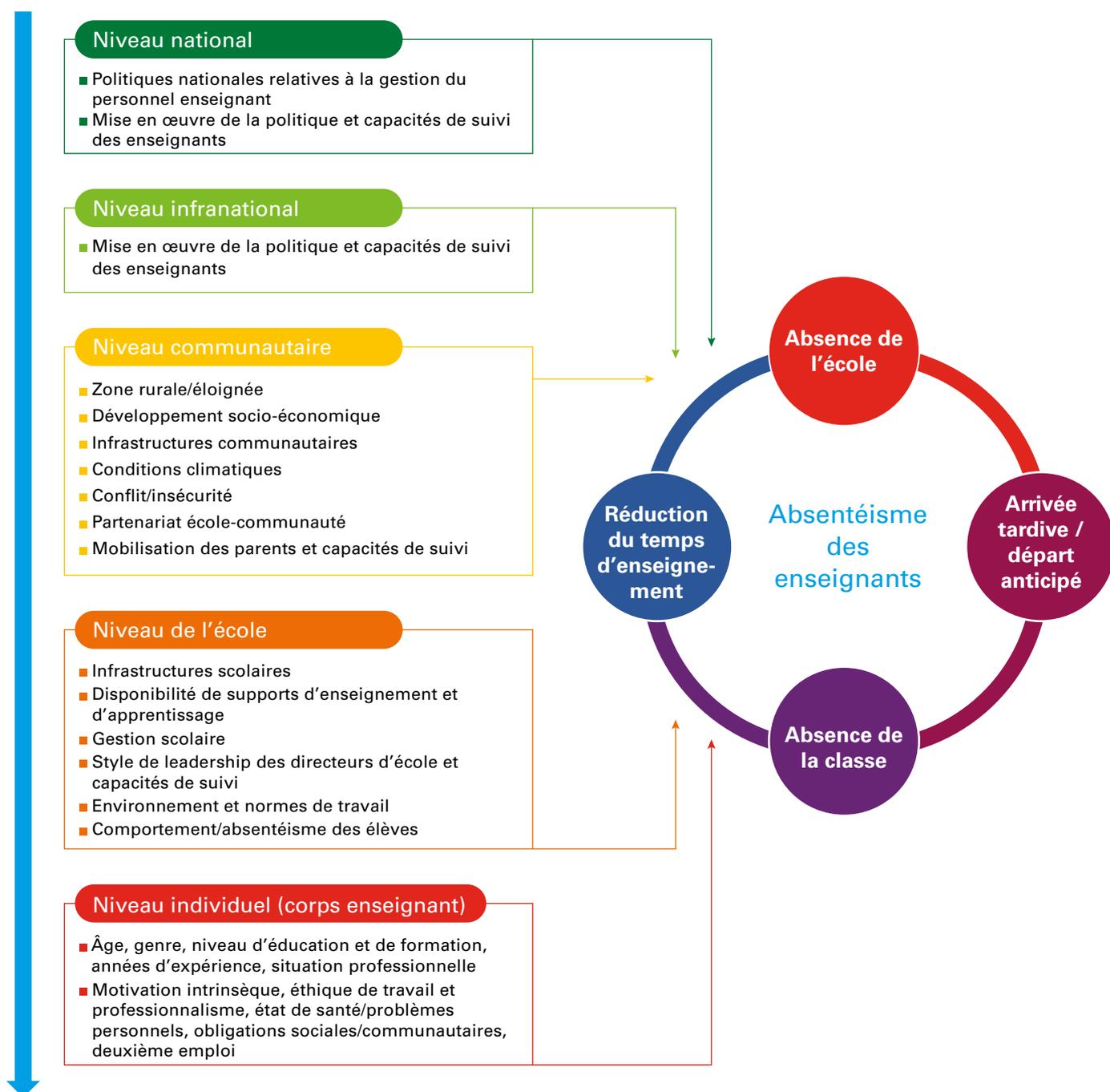
Banque mondiale, « Three Principles to Support Teacher Effectiveness During Covid-19 », note d'orientation du groupe thématique sur les enseignants. Banque mondiale, Washington, D. C., États-Unis, mai 2020. Disponible à l'adresse suivante: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33775>.

Annexe 1 : Time to Teach en Côte d'Ivoire

Cadre conceptuel

La Figure A1 illustre le modèle explicatif utilisé dans le cadre de l'étude TTT en Côte d'Ivoire et reposant sur une analyse systémique à cinq niveaux (à droite). Ce modèle, adapté du modèle explicatif de l'assiduité des enseignants de Guerrero *et al.* (2012, 2013), permet de mieux comprendre aussi bien les goulets d'étranglement attribuables à l'absentéisme que les répercussions de celui-ci sur les progrès scolaires et l'efficacité de l'enseignement.

Figure A1. Cadre conceptuel de l'étude Time to Teach



Méthodes de collecte et d'analyse des données

L'étude s'appuie sur deux sources de données principales : les sondages menés auprès des enseignants et les entretiens avec différentes parties prenantes du système. Dans le premier cas, un total de 118 questionnaires de sondage au format papier ont été collectés, traités et compilés, en prenant soin de supprimer toute information qui aurait permis d'identifier les participants. Les sondages analysés étaient composés comme suit :

- 16 pour cent d'entre eux provenaient de zones rurales, 80 pour cent de zones urbaines et 4 pour cent de zones périurbaines (les sondages des zones périurbaines ont été combinés à ceux des zones urbaines).
- 44 pour cent provenaient d'écoles publiques, 53 pour cent d'écoles privées et 2 pour cent d'écoles communautaires (les sondages effectués dans les écoles communautaires ont été exclus des analyses comparatives entre écoles publiques et privées). Il convient de noter qu'aucun sondage n'a été effectué dans une école privée en zone rurale.
- 45 pour cent des personnes interrogées étaient des femmes, et leur moyenne d'âge s'élevait à 39 ans (la fourchette d'âge allait de 25 à 60 ans).

L'analyse comparative des données recueillies dans le cadre des sondages en fonction des différents niveaux d'agrégation (zones urbaines/rurales, secteur public/privé) et des caractéristiques des enseignants se limite aux cas dans lesquels les différences entre les sous-groupes sont statistiquement significatives, à un niveau de confiance d'au moins 90 pour cent.

Les entretiens et les discussions de groupe duraient généralement une heure. Ils ont été transcrits mot pour mot et analysés dans leur langue d'origine (le français), en utilisant une méthode d'analyse de contenu thématique. Le codage a été fait manuellement et les données ont été organisées en différents thèmes.

Limites de l'étude

L'analyse quantitative et les sondages menés auprès des enseignants dans le cadre de l'étude TTT en Côte d'Ivoire sont similaires aux enquêtes qui s'appuient sur des méthodologies de travaux de recherche pluridisciplinaires et non expérimentales. Ils présentent certaines limites, qui doivent être dûment prises en compte lors de l'interprétation des résultats. Les quatre limites principales sont les suivantes :

Biais de réponse et biais de déclaration : Malgré les efforts déployés dans le cadre des travaux de recherche sur place⁴⁶, il existe un risque que les réponses soient biaisées, dans la mesure où l'absentéisme des enseignants est généralement perçu comme un comportement négatif qui pourrait éventuellement menacer leur situation professionnelle. De plus, il est probable que d'autres problèmes soient survenus, tels que ceux typiquement rencontrés dans le cadre d'enquêtes où les répondants font des déclarations personnelles, dus à une mémoire sélective, à l'effet de télescopage ou à une appréciation différenciée des événements par rapport à la réalité.

Représentativité du sondage et biais de sélection : La principale unité d'analyse était un groupe de 20 écoles choisies pour représenter différentes régions, différents types de gouvernance scolaire (écoles publiques, privées ou communautaires) et différentes situations géographiques (zones rurales ou urbaines). Une fois les écoles sélectionnées, l'ensemble des enseignants présents le jour de la visite ont répondu au sondage et trois enseignants ont été interrogés dans le cadre d'entretiens. Étant donné que les écoles n'avaient pas été choisies de manière aléatoire, les informations et les données recueillies ne sont pas généralisables et ne permettent aucune inférence statistique valable. En outre, le nombre de répondants au sondage (118 personnes), quoiqu'important, reste faible, ce qui peut influencer sur l'exactitude des estimations relatives à la population et limiter la ventilation des analyses. Enfin, il reste la possibilité d'un biais de sélection, puisque les répondants ont été sélectionnés parmi les personnes présentes dans l'école le jour de la visite. Par conséquent, il est possible que ces personnes surreprésentent les enseignants les plus assidus ainsi que certaines des caractéristiques également liées à l'absentéisme des enseignants.

46 Notamment l'organisation de modules de formation en vue de communiquer clairement les objectifs de l'étude, en mettant l'accent sur la nature volontaire de la participation, en éclaircissant toute méprise éventuelle concernant les conséquences possibles et en insistant sur les principes d'anonymat et de confidentialité dans le cadre de la collecte et de l'utilisation des données.

Biais de non-réponse : Un taux considérable de non-réponse a été observé dans le questionnaire de sondage administré aux enseignants en ce qui concerne les questions relatives à la récurrence de différents types d'absentéisme : 39 pour cent pour les absences de la salle de classe ; 31 pour cent pour les absences de l'école ; 30 pour cent pour le manqué de ponctualité ; et 29 pour cent pour la réduction du temps d'enseignement. Outre le fait que cela limite le nombre d'observations, cet aspect peut engendrer un biais dans les résultats si les caractéristiques des enseignants présents n'ayant pas répondu diffèrent trop de celles des enseignants ayant répondu.

Malgré ces limites, qui compromettent la validité statistique des conclusions quantitatives présentées dans le présent rapport, la diversité et le niveau de détail des données qualitatives collectées et analysées fournissent un bon aperçu des facteurs sous-jacents de l'absentéisme des enseignants en Côte d'Ivoire.

Annexe 2: Tableaux supplémentaires

Tableau A1. Motifs d'absentéisme des enseignants selon la situation géographique et la gouvernance scolaire

	Rural	Urbain	Différence	valeur p	Public	Privé	Différence	valeur p
	Pourcentage (%)				Pourcentage (%)			
ABSENCE DE L'ÉCOLE								
Santé	89	78	11	0,28	82	78	4	0,54
Obligations familiales/ communautaires	37	37	0	0,97	35	38	-3	0,70
Affaires scolaires officielles	32	32	0	0,95	47	21	26***	0,00
Conditions météorologiques	16	27	-11	0,31	20	29	-9	0,25
Éloignement (transport/ distance)	16	27	-11	0,30	19	32	-13	0,13
Grèves	26	22	4	0,65	31	16	15**	0,05
Problèmes de rémunération	21	7	14*	0,06	12	5	7	0,18
Manque de sécurité	5	9	-4	0,63	18	0	18***	0,00
N	19	93			51	58		
MANQUE DE PONCTUALITÉ								
Santé	79	60	19	0,13	74	55	19**	0,04
Conditions météorologiques	37	49	-12	0,34	54	42	12	0,21
Éloignement	26	35	-9	0,45	33	37	-4	0,67
Obligations familiales/ communautaires	47	33	14	0,16	35	29	6	0,37
Affaires scolaires officielles	11	15	-4	0,64	22	8	14**	0,04
Grèves	16	8	8	0,32	10	10	0	0,96
Problèmes de rémunération	16	7	9	0,21	8	10	-2	0,73
Manque de sécurité	5	6	-1	0,87	12	2	10*	0,02
N	19	96			50	62		

	Rural	Urbain	Différence	valeur p	Public	Privé	Différence	valeur p
	Pourcentage (%)				Pourcentage (%)			
ABSENCE DE LA SALLE DE CLASSE								
Tâches administratives	67	70	-3	0,80	80	61	19**	0,04
Santé	56	44	12	0,37	47	45	2	0,82
Affaires scolaires officielles	28	40	-12	0,32	57	21	36***	0,00
Manque de supports pédagogiques	39	12	27***	0,01	20	14	6	0,41
Grèves	17	12	5	0,63	12	14	-2	0,76
Conditions météorologiques	33	13	20**	0,04	27	7	20***	0,01
Nombreuses tâches de préparation aux cours	0	7	-7	0,26	2	9	-7	0,13
Nombre d'élèves présents insuffisant	6	2	4	0,44	4	2	2	0,49
Manque de sécurité	0	3	-3	0,43	2	2	0	0,06
N	18	89			49	56		
RÉDUCTION DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT								
Santé	56	38	18	0,16	45	36	9	0,34
Mauvais comportement des élèves	17	42	-25**	0,04	35	41	-6	0,51
Manque de supports pédagogiques	67	23	44***	0,00	47	14	33***	0,00
Les élèves rencontrent des difficultés à suivre les cours	33	31	2	0,85	39	27	12	0,19
Conditions météorologiques	28	26	2	0,85	24	27	-3	0,79
Nombreuses tâches de préparation aux cours	22	24	-2	0,84	20	29	-9	0,34
Formation supplémentaire nécessaire	22	3	19***	0,00	10	2	8*	0,06
Distraction en raison de problèmes familiaux/ personnels	11	6	5	0,39	6	7	-1	0,84
N	18	90			49	56		

Note : Les pourcentages représentent la proportion d'enseignants qui attribuent les absences de l'école, les arrivées tardives/départs anticipés, les absences de la salle de classe et la réduction du temps d'enseignement à un manque de motivation. La question a été formulée comme suit : « Quels sont les principaux motifs à l'origine de vos absences, quelles qu'elles soient ? Choisissez jusqu'à trois réponses (plusieurs choix possibles). » Les colonnes intitulées « Différence » indiquent les différences, exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le degré de confiance à * 10 % ; ** 5 % ; et *** 1 %, et la valeur p correspond à la probabilité que la différence entre les deux groupes soit nulle. Les catégories sont classées par ordre décroissant de la fréquence globale.

Tableau A2. Avis des enseignants, en fonction de la situation géographique, de la gouvernance scolaire et du niveau d'analyse

	Rural	Urbain	Différence	valeur p	Public	Privé	Différence	valeur p
	Pourcentage (%)				Pourcentage (%)			
NIVEAU NATIONAL								
Nombre d'élèves dans la classe ¹	36	50	-15***	0,00	48	49	-1	0,93
L'enseignant(e) dispose d'un diplôme d'enseignement supérieur/a suivi une formation professionnelle	42	51	-8	0,51	48	52	-4	0,65
« Je dispose des compétences et des connaissances adéquates. »	83	86	-2	0,81	82	87	-5	0,44
« J'ai accès à des possibilités de formation. »	17	47	-31**	0,02	21	59	-38***	0,00
L'enseignant(e) a plus de 5 années d'expérience	53	71	-19	0,11	67	71	-4	0,68
« Je suis satisfait(e) de mon salaire. »	0	11	-11	0,13	8	10	-2	0,75
« Je perçois mon salaire en temps et en heure. »	50	83	-33***	0,00	72	85	-13*	0,09
« Il m'est aisé de percevoir mon salaire. »	39	82	-43***	0,00	65	86	-21***	0,01
L'enseignant(e) touche une indemnité (quelconque).	74	68	6	0,61	69	67	3	0,77
NIVEAU INFRANATIONAL								
« Des inspecteurs et des conseillers effectuent des visites régulières dans cette école. »	74	79	-5	0,64	69	85	-16**	0,04
« Les inspecteurs et conseillers motivent et inspirent le personnel scolaire. »	89	86	3	0,77	90	83	7	0,31
« Les inspecteurs et conseillers déconseillent aux enseignants d'être absents. »	94	92	3	0,68	94	90	4	0,40
« Les inspecteurs pénalisent fréquemment l'absentéisme des enseignants. »	82	67	15	0,21	73	66	7	0,43

	Rural	Urbain	Différence	valeur p	Public	Privé	Différence	valeur p
	Pourcentage (%)				Pourcentage (%)			
NIVEAU COMMUNAUTAIRE								
«Au sein de cette communauté, les enseignants sont respectés.»	61	61	0	1,00	39	79	-40***	0,00
«La plupart des élèves sont motivés pour apprendre.»	94	69	25**	0,03	69	76	-7	0,40
«La plupart des parents participent aux affaires scolaires officielles.»	47	48	-1	0,93	31	63	-32***	0,00
«La plupart des parents considèrent que l'absentéisme est un problème.»	89	55	34***	0,01	59	60	-2	0,87
NIVEAU DE L'ÉCOLE								
«Le directeur d'école (DE) est toujours à l'école.»	84	84	1	0,95	77	89	-12*	0,09
«Le DE gère bien l'école et le personnel enseignant.»	83	79	4	0,70	81	79	2	0,79
«Le DE encourage la formation des enseignants.»	89	86	2	0,78	86	87	-1	0,93
«Le DE déconseillent aux enseignants d'être absents.»	83	95	-12*	0,08	90	95	-5	0,32
«Le DE consigne toujours les absences des enseignants.»	71	83	12	0,23	78	83	-5	0,51
«L'établissement dispose du matériel nécessaire pour les cours.»	22	37	-15	0,24	19	47	-28***	0,00
NIVEAU INDIVIDUEL (CORPS ENSEIGNANT)								
«Je suis satisfait(e) de mon emploi.»	79	88	-9	0,30	85	87	-3	0,68
«Je me sens contrarié(e) lorsque je dois m'absenter ou que je suis dans l'impossibilité d'enseigner.»	78	82	4	0,68	89	77	-12	0,11
N	18	93			49	59		

Note : Les pourcentages représentent la proportion d'enseignants qui indiquent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec ces propositions. Les colonnes intitulées « Différence » indiquent les différences, exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le degré de confiance à * 10 % ; ** 5 % ; et *** 1 %, et la valeur p correspond à la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle. 1 Nombres absolus.

Tableau A3. Absences fréquentes, caractéristiques retenues et avis des enseignants, en fonction du niveau d'analyse

		Absence de l'école	Manque de ponctualité	Absence de la salle de classe	Réduction du temps d'enseignement
		Pourcentage (% , sauf pour les valeurs p)			
CARACTÉRISTIQUES DES ENSEIGNANTS					
Possède un diplôme d'enseignement supérieur/a suivi une formation professionnelle	Non	7	9	12	12
	Oui	0	10	3	7
	Différence	7*	-1	9	5
	valeur p	0,08	0,89	0,12	0,48
Dispose de plus de cinq années d'expérience.	Non	4	13	8	11
	Oui	0	5	0	11
	Différence	4	8	8	0
	valeur p	0,39	0,31	0,25	0,99
Touche une indemnité (quelconque)	Non	0	15	12	15
	Oui	5	9	4	8
	Différence	-5	6	8	7
	valeur p	0,21	0,41	0,23	0,35
Nombre moyen d'élèves par classe supérieur à 42 au niveau national (ISU, 2018)	Non	4	13	7	15
	Oui	3	6	6	5
	Différence	-1	7	1	10
	valeur p	0,69	0,31	0,88	0,15
PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS					
Niveau national					
« Je perçois mon salaire en temps et en heure. » ou « Il m'est aisé de percevoir mon salaire. »	Pas d'accord	6	24	21	33
	D'accord	3	7	2	4
	Différence	3	17*	19***	29***
	valeur p	0,58	0,06	0,00	0,00
Niveau infranational					
« Les inspecteurs et conseillers déconseillent aux enseignants des enseignants. »	Pas d'accord	0	33	0	17
	D'accord	4	9	7	11
	Différence	-4	24*	7	6
	valeur p	0,62	0,07	0,49	0,65
« Les inspecteurs pénalisent fréquemment l'absentéisme des enseignants. »	Pas d'accord	0	19	10	7
	D'accord	6	7	6	11
	Différence	-6	12	4	4
	valeur p	0,20	0,12	0,60	0,60

		Absence de l'école	Manque de ponctualité	Absence de la salle de classe	Réduction du temps d'enseignement
		Pourcentage (% , sauf pour les valeurs p)			
Niveau communautaire					
« La plupart des parents considèrent que l'absentéisme est un problème. »	Pas d'accord	3	13	10	8
	D'accord	4	10	5	14
	Différence	-1	3	5	6
	valeur p	0,79	0,68	0,40	0,42
Niveau de l'école					
« Le directeur d'école déconseille aux enseignants d'être absents. »	Pas d'accord	0	14	0	17
	D'accord	4	11	7	10
	Différence	-4	4	-7	7
	valeur p	0,60	0,76	0,54	0,63
« Le directeur d'école consigne toujours les absences des enseignants. »	Pas d'accord	6	15	8	8
	D'accord	3	10	7	12
	Différence	3	5	1	-4
	valeur p	0,56	0,61	0,92	0,66
« L'établissement dispose du matériel nécessaire pour les cours. »	Pas d'accord	2	11	16	9
	D'accord	8	11	4	15
	Différence	-7	0	12*	-6
	valeur p	0,16	0,96	0,07	0,43
Niveau individuel (corps enseignant)					
« Je suis satisfait(e) de mon emploi. »	Pas d'accord	0	10	18	8
	D'accord	4	11	5	11
	Différence	-4	-1	13*	-3
	valeur p	0,54	0,94	0,10	0,79
« Je me sens contrarié(e) lorsque je dois m'absenter ou que je suis dans l'impossibilité d'enseigner. »	Pas d'accord	13	18	18	14
	D'accord	2	10	5	10
	Différence	12**	8	13	4
	valeur p	0,03	0,43	0,13	0,67
N		83	84	74	85

Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui déclarent des absences récurrentes (une fois par semaine ou plus) en fonction de certaines caractéristiques et de leur degré d'adhésion aux propositions indiquées. Les colonnes intitulées « Différence » indiquent les différences, exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le degré de confiance à * 10 % ; ** 5 % ; et *** 1 %, et la valeur p correspond à la probabilité que la différence entre les deux groupes soit nulle.

pour chaque enfant, des réponses

Bureau de la recherche - Innocenti de l'UNICEF
58, Via degli Alfani – 50121
Florence, Italie
Tél.: +39 05 520 330
Fax: +39 055 203 3220

florence@unicef.org
www.unicef-irc.org
twitter: @UNICEFInnocenti
facebook.com/UnicefInnocenti

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

unicef 
Office of Research – Innocenti