



Time to Teach

Assiduité des enseignants et temps d'enseignement
dans les écoles primaires

Comores

Brianna Guidorzi et Despina Karamperidou

Mai 2021

CENTRE DE RECHERCHE INNOCENTI DE L'UNICEF

En 1988, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) a ouvert un bureau de recherche pour soutenir son engagement en faveur des enfants du monde entier, mais aussi déterminer et approfondir les domaines d'activité de l'UNICEF présents et à venir. Le Bureau a pour objectif de mettre en place un cadre intégré pour la gestion de la recherche et des connaissances au sein de l'organisation, afin de soutenir ses programmes et politiques à l'échelle mondiale. En renforçant les partenariats de recherche avec des institutions universitaires de premier plan et le développement de réseaux tant au Nord qu'au Sud, UNICEF Innocenti s'efforce de dégager des ressources supplémentaires et de faire pression pour une politique de réforme favorable aux enfants.

Les publications du Bureau contribuent au débat international sur les questions liées aux droits des enfants et ne reflètent pas nécessairement les politiques ou les méthodes de l'UNICEF. Les opinions exprimées n'engagent que les auteurs.

Le Bureau de recherche – Innocenti est financé par le gouvernement italien, ainsi que par d'autres gouvernements, institutions internationales et acteurs privés, notamment les Comités nationaux pour l'UNICEF, dans le cadre de projets spécifiques.

Tout extrait de cette publication peut être librement reproduit en utilisant la référence suivante : UNICEF Innocenti, « Guidorzi, B. and Karamperidou, D. *Time to Teach – Assiduité des enseignants et temps d'enseignement dans les écoles primaires aux Comores*. Bureau de recherche – Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2021. »

UNICEF Bureau de recherche – Innocenti

Via degli Alfani 58
50121 Florence, Italie

Tél. : +39 055 2033 0
Fax : +39 055 2033 220
florence@unicef.org
www.unicef-irc.org
@UNICEFInnocenti
facebook.com/UnicefInnocenti/

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

Photo en couverture : © UNICEF Comores/Nextez

Production: Sarah Marchant, UNICEF Innocenti
Conception graphique: Alessandro Mannocchi, Rome

Time to Teach

Assiduité des enseignants et temps d'enseignement dans les écoles primaires aux Comores

Brianna Guidorzi et Despina Karamperidou

Mai 2021

Remerciements

Ce rapport a été produit par une équipe de chercheurs du Bureau de la recherche de l'UNICEF – Innocenti. L'étude a été gérée par Dominic Richardson, conçue et coordonnée par Despina Karamperidou et rédigée par Brianna Guidorzi et Despina Karamperidou. Carolina Albán Conto a soutenu l'analyse quantitative, Silvia Peirola et Matilde Rocca ont apporté leur assistance à la recherche. Claire Akehurst a offert un soutien administratif précieux à l'équipe.

L'équipe tient à remercier Priscilla Idele (Directrice par intérim, Bureau de la recherche de l'UNICEF – Innocenti) pour ses conseils et les nombreux collègues de l'UNICEF qui ont participé au processus de planification et de rédaction. Christine (Yue) Han et Juliana Zapata (Bureau de la recherche de l'UNICEF – Innocenti), qui ont soutenu les missions de conception et de formation dans les pays participants, et Suguru Mizunoya (Département des données, de la recherche et des politiques au Siège de l'UNICEF), qui a soutenu l'étude dès sa conception, mérite une mention spéciale. L'équipe est également redevable à Shiraz Chakera (Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique Orientale et Australe), Miriam Mareso, Innocent Ouedraogo, Ladhati Djaffar, Alain Joseph Tokam Mambou, Ali Mohammed et Beatrice Wakimunu-Leilas (UNICEF Comores), qui ont pris du temps malgré leur emploi du temps chargé et se sont mis en liaison avec le gouvernement national et leurs homologues de la recherche pour faciliter la formation et la collecte de données dans le pays. Dale Rutstein, Kathleen Sullivan et Sarah Crowe (du Bureau de la recherche de l'UNICEF – Innocenti) ont apporté un soutien précieux en matière de rédaction et de communication.

Nous remercions tout particulièrement Salma Chapman et Athouma Mhoma, ainsi que les autres membres du DCDM / CoFinCo team, qui ont assisté à la mise à l'essai des instruments « Time to Teach » L'heure d'Enseigner et qui ont dirigé la collecte de données dans les écoles primaires partout aux Comores. L'équipe d'Innocenti souhaite également remercier les membres du Groupe Directeur National de la Recherche qui ont fourni une orientation, des conseils analytiques et des informations vitales au cours des nombreuses étapes du projet, notamment : le ministère de l'Éducation Nationale des Comores (MEN) et le bureau pays de l'UNICEF aux Comores.

L'équipe de recherche est profondément reconnaissante aux 362 participants qui ont pris part à l'étude aux Comores (enseignants, directeurs, élèves, représentants des communautés, responsables de l'éducation au niveau insulaire et responsables nationaux), qui ont généreusement partagé leur temps, leur expérience et leurs matériels au profit de ce projet. En particulier, l'équipe voudrait remercier Said Housseine dont l'engagement était essentiel pour la réussite des enquêtes et du rapportage.

Avant-propos

Les enseignants jouent un rôle essentiel dans la transmission des connaissances aux élèves. Plus que de simples canaux d'information, ils fournissent aux enfants les outils nécessaires pour analyser, résoudre les problèmes et utiliser efficacement l'information – compétences nécessaires pour mener une vie saine et productive. Cependant, de nombreux systèmes éducatifs en Afrique de l'Est et Australe ne parviennent pas à préparer, soutenir, motiver et gérer leurs enseignants.

Les Comores ont progressé dans le nombre d'inscriptions, mais souffrent toujours d'un taux élevé des enfants non scolarisés, d'un taux de redoublement élevé et d'un taux d'abandon élevé. Il existe peu de littérature sur l'absentéisme des enseignants aux Comores, mais les données disponibles laissent penser que celui-ci constitue un obstacle pour dispenser un enseignement de qualité dans les écoles primaires comoriennes. Bien qu'il existe de nombreuses raisons valables pour un enseignant de s'absenter de l'école et de la classe, certaines absences sont illégitimes, comme lorsque les enseignants sont « au clair de lune » ou travaillent ailleurs quand ils devraient enseigner. En conséquence, de nombreux enfants scolarisés ne disposent toujours pas des compétences fondamentales en lecture, en calcul, et en compétences socio-affectives nécessaires pour atteindre leur plein potentiel.

Une éducation de qualité est l'un des piliers du Plan de Transition du Secteur de l'Éducation des Comores pour 2018–2020. Toute entrave au développement d'un capital humain adéquat, fiable et compétent a un impact de détérioration sur le développement. L'absentéisme des enseignants peut avoir des effets négatifs sur l'ensemble du système scolaire en portant atteinte à la réputation de l'école du fait du gaspillage des ressources. L'absentéisme des enseignants a un impact négatif sur l'assiduité et les résultats des élèves et peut également entraîner des pertes économiques beaucoup plus importantes.

Nous espérons que les conclusions de cette étude ne seront pas interprétées de manière restrictive comme des critiques adressées aux enseignants et aux autres acteurs de l'éducation, mais plutôt comme une vue d'ensemble du système d'enseignement primaire des Comores.

Nous espérons également que les résultats aideront à adapter les futures interventions du Ministère de l'Éducation afin de garantir non seulement un corps enseignant compétent et motivé, mais également d'accroître les possibilités pour les enfants d'apprendre à l'école et d'améliorer leurs chances dans la vie.

L'Équipe de recherche

Bureau de Recherche de l'UNICEF – Innocenti

Table of contents

Remerciements.....	2
Avant-propos	3
Liste des illustrations.....	6
Liste des Tableaux.....	6
Acronymes et abréviations.....	7
Résumé Exécutif	8
Aperçu de l'étude.....	8
Principaux résultats	8
À quelle fréquence les enseignants sont-ils absents ?.....	8
Pourquoi les enseignants sont-ils absents ?.....	9
Quelles sont les pratiques prometteuses et les recommandations potentielles pour l'élaboration des politiques ?	10
Section 1: Introduction	11
1.1. Contexte et justification de l'étude.....	11
1.2. Objectifs.....	12
1.3. Données et méthodes	13
1.4. Organisation des chapitres	13
Section 2. Le Contexte comorien	14
2.1. Aperçu du pays	14
2.2. Secteur de l'Enseignement de base des Comores	14
2.2.1. Structure et Gouvernance.....	14
2.2.2. Défis et priorités stratégiques	16
2.3. Enseignants aux Comores	18
2.3.1. Politiques de gestion des enseignants	18
2.3.2. Absentéisme des enseignants	21
Section 3 : Approche et méthodologie de recherche	22
3.1. L'absentéisme des enseignants : un concept multidimensionnel	22
3.2. Comprendre l'absentéisme des enseignants dans la perspective d'un système	23
3.3. Mise en oeuvre de l'étude.....	25
3.3.1. Sélection des répondants et élaboration des instruments.....	25
3.3.2. Préparation du travail sur le terrain et collecte de données.....	27
3.3.3. Analyse des données	28
3.4. Limites et défis	28
3.4.1. Biais dans les réponses	28
3.4.2. Biais dans la sélection.....	29
3.4.3. Représentativité des données d'enquête.....	29
Section 4 : Constatations et Analyse	30
4.1. Un bref aperçu l'assiduité des enseignants aux Comores.....	30

4.2. Déterminants nationaux de l'absentéisme des enseignants.....	33
Résumé.....	33
4.2.1. Rémunération des enseignants, contrats et défis de recrutement.....	33
4.2.2. Retard de salaire et grèves.....	35
4.2.3. Mise en oeuvre de la politique nationale et problèmes de capacité.....	36
4.3. Déterminants au niveau infranational de l'absentéisme des enseignants.....	37
Résumé.....	37
4.3.1. Engagement avec les écoles et contrôle de l'absentéisme des enseignants.....	37
4.3.2. Sanctions.....	38
4.3.3. Écarts de communication entre les bureaux insulaires et les autres niveaux du système éducatif.....	39
4.4. Déterminants communautaires de l'absentéisme des enseignants.....	40
Résumé.....	40
4.4.1. Conditions climatiques.....	40
4.4.2. Transport et éloignement.....	41
4.4.3. Capacité de la communauté à assurer un suivi par le biais de l'engagement des parents et des Conseils d'école.....	43
4.5. Déterminants scolaires de l'absentéisme des enseignants.....	45
Résumé.....	45
4.5.1. Capacité de contrôle du directeur d'établissement.....	45
4.5.2. Ressources scolaires – qualité de l'infrastructure et disponibilité du matériel d'enseignement et d'apprentissage.....	47
4.5.3. Santé et nutrition des élèves.....	48
4.6. Déterminants de l'absentéisme chez les enseignants.....	49
Résumé.....	49
4.6.1. Santé et raisons personnelles / familiales.....	50
4.6.2. Langue d'enseignement.....	50
4.6.3. Compétences pédagogiques et gestion de classe.....	51
Section 5 : Comprendre les déterminants de l'absentéisme des enseignants du point de vue d'un système.....	53
5.1. L'instabilité actuelle de la gouvernance du système éducatif se manifeste par une faible capacité à mettre en oeuvre les politiques aux niveaux national et insulaire, ce qui entraîne un suivi et une évaluation incohérents des enseignants aux niveaux de la communauté et de l'école.....	53
5.2. La pauvreté qui règne aux niveaux communautaire et scolaire affecte directement et indirectement toutes les formes d'absentéisme des enseignants : absence de l'école, retards et départs anticipés, absence de la classe et réduction du temps d'enseignement.....	54
5.3. Le bien-être financier et professionnel des enseignants est faible et, en raison d'une formation initiale et continue insuffisantes, de nombreux enseignants n'ont pas les compétences linguistiques, pédagogiques et de gestion de salle de classe nécessaires pour assurer un enseignement de haute qualité.....	55
Section 6 : Recommandations de politique.....	57
6.1. La gouvernance du système éducatif doit être stabilisée afin d'accroître la capacité de mise en oeuvre des politiques aux niveaux national et insulaire et d'assurer un suivi et une évaluation cohérents du personnel enseignant.....	57
6.2. Les conditions scolaires et la fourniture de matériel doivent être considérablement améliorées afin de réduire le taux d'absentéisme des enseignants et de rechercher une éducation de qualité.....	59
6.3. Une réponse aux besoins globaux des enseignants – y compris un paiement régulier des salaires et une solide formation en cours d'emploi – est essentielle pour assurer une éducation de qualité dans les écoles primaires.....	60
Références.....	62

Liste des illustrations

Figure 1: Gouvernance du système éducatif des Comores	16
Figure 2: Le concept d'absentéisme multidimensionnel des enseignants.....	23
Figure 3: Le modèle explicatif de TTT	24
Figure 4: Étapes de la mise en œuvre	25
Figure 5: Participants à l'Étude par niveau d'analyse	26
Figure 6: Fréquence de l'absentéisme des enseignants	30
Figure 7: Principales raisons d'absence de l'école, selon les enseignants	31
Figure 8: Principales raisons qui motivent des retards et des départs avant l'heure, selon les enseignants	31
Figure 9: Principales raisons qui motivent l'absence de la classe, même en cas de présence physique à l'école, selon les enseignants.....	32
Figure 10: Raisons principales limitant le temps passé à enseigner en classe	32
Figure 11: Réception à temps du salaire d'enseignant.....	35
Figure 12: Temps nécessaire pour arriver à l'école en saison sèche et pluvieuse.....	42
Figure 13: Engagement des parents dans les affaires de l'école	44
Figure 14: Directeur d'établissement enregistrant les absences des enseignants, par gouvernance d'établissement	46
Figure 15: Disposer du matériel pédagogique nécessaire à la classe, par gouvernance d'établissement	47
Figure 16: Compétences et connaissances des enseignants, par île	52

Liste des Tableaux

Tableau 1 : Système d'éducation de base des Comores	15
Tableau 2 : Statistiques sur l'enseignement primaire aux Comores 2011–2016	17
Tableau 3 : Ratio élèves-enseignant par île, 2015.....	17
Tableau 4 : Ratio élève-livre et notes des élèves, par île.....	18
Tableau 5 : Institutions mettant en œuvre un développement professionnel continu pour les enseignants.....	19
Tableau 6 : Salaire des enseignants, par type de contrat et niveau d'éducation correspondant	20
Tableau 7 : Écoles sélectionnées par TTT aux Comores.....	25
Tableau 8 : Nombre de participants à l'Étude aux Comores	27
Tableau 9 : Salaire mensuel moyen des enseignants selon le nombre d'années d'expérience selon l'enquête auprès des enseignants.....	34
Tableau 10 : Tableau croisé illustrant les moyens de transport pour les enseignants des zones rurales et urbaines	41

Acronymes et abréviations

AFD	Agence Française pour le Développement
ALESCO	Organisation Arabe pour l'Éducation, la Culture, et les Sciences
BAC	Baccalauréat
BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
CAE	Certificat d'Aptitude à l'Enseignement
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CE	Cours élémentaire
CEIA	Commissariats en charge de l'Éducation dans l'Île Autonome
CIPR	Circonscriptions d'Inspection Pédagogique Régionale
CM	Cours moyen
CNDRS	Centre National de Documentation et de Recherche Scientifique
CNF	Campus Numérique Français
CP	Cours préparatoire
CRCO	Croix Rouge-Comores
DFID	Département pour le Développement International (Royaume-Uni)
DGPEP	Direction Générale de la Planification, des Études et des Projets
DIFOSI	Diplôme de Formation Supérieur des Instituteurs
DPC	Développement professionnel continu
ECR	Enseignement coranique rénové/ école coranique rénovée
FCE	Formation continue des enseignants
IFADEM	Initiative francophone pour la formation à distance des maitres
IFERE	Institut de Formation des Enseignants et de Recherche en Éducation
IGEN	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
ISESCO	Organisation Islamique pour l'Éducation, Les Sciences et La Culture
MAEECHA	Mouvement Associatif pour l'éducation et l'égalité des Chances
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
PTSE	Plan de Transition du Secteur de l'Éducation
SCAC	Service de Coopération et d'Action Culturelle/Ambassade de France
SNDI	Syndicat national des instituteurs
SUFOP	Service Universitaire de Formation Permanente
UDC	Université des Comores

Résumé Exécutif

Aperçu de l'étude

L'absentéisme des enseignants constitue un obstacle important à la réalisation d'une éducation universelle de qualité. Il est de plus en plus évident que l'absentéisme des enseignants constitue un problème particulier dans les pays à faible et moyen revenu du monde entier, les taux d'absentéisme scolaire des enseignants variant entre 15 et 45 % en Afrique subsaharienneⁱ. Aux Comores, les études existantes suggèrent que l'absentéisme des enseignants est une préoccupation latente depuis des annéesⁱⁱ. Cependant, la recherche sur les facteurs, les politiques et les pratiques qui affectent la présence des enseignants restent rares.

L'étude « Time to Teach » (TTT) vise à combler ce fossé de connaissance. Son objectif premier est d'identifier les facteurs qui affectent les différentes dimensions de la présence des enseignants du primaire et d'utiliser ces données pour éclairer la conception et la mise en œuvre des politiques relatives aux enseignants. L'étude examine quatre dimensions distinctes de l'assiduité des enseignants : i) être à l'école ; ii) être ponctuel (c'est-à-dire ne pas arriver en retard ou partir tôt) ; iii) être en classe (pendant les cours) ; et iv) consacrer suffisamment de temps à l'enseignement (pendant les cours).

TTT est un projet à méthodes mixtes, qui utilise des outils de recherche qualitatifs et quantitatifs. L'étude s'appuie sur des collectes de données qualitatives et des observations scolaires à l'échelle du système national, ainsi que sur une enquête réalisée au « stylo et papier » auprès de 126 enseignants travaillant dans 20 écoles primaires sélectionnées à cet effet et couvrant les trois îles des Comores.

Principaux résultats

À quelle fréquence les enseignants sont-ils absents ?

- Vingt pour cent des enseignants interrogés ont déclaré être **absents de l'école** en moyenne au moins une fois par semaine depuis le début de l'année scolaire, 22 % sont **arrivés en retard ou sont partis plus tôt**, 17 % ont **manqué une classe** alors qu'ils étaient à l'école et 18 % ont **réduit le temps d'enseignement**, alors qu'ils étaient en classe. Les enseignants plus expérimentés sont plus susceptibles de signaler une arrivée tardive ou un départ anticipé, une absence en classe et une réduction du temps consacré à l'enseignement **à haute fréquence** (i.e. «au moins une fois par semaine») que leurs collègues moins expérimentés. Ceux qui ont moins d'expérience sont moins susceptibles de signaler une forme d'absentéisme très fréquent (i.e. «au moins une fois par semaine»), bien que la forme d'absentéisme qu'ils citent le plus souvent soit l'absence scolaire.
- Le pourcentage d'enseignants interrogés qui reconnaissent une forme d'absentéisme de haute fréquence (i.e. «au moins une fois par semaine») dans les zones rurales est plus élevé que le pourcentage dans les zones urbaines : 48 % contre 34 %. Dans les zones rurales, la forme la plus courante d'absentéisme à haute fréquence signalée est l'**absence scolaire** (27 %), tandis que dans les zones urbaines, la tendance est légèrement plus marquée en ce qui concerne les **retards** et les **absences en classe** (19 % dans chaque cas).

i Bold, T., et al., 'What Do Teachers Know and Do? Does It Matter? Evidence from primary schools in Africa', Policy Research Working Paper no. 7956, World Bank, Washington, D.C., 2017.

ii Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

- L'absentéisme est également plus fréquent chez les enseignants des écoles publiques. La différence est étonnamment importante dans le cas de l'absentéisme fréquent (i.e. «au moins une fois par semaine»), 53 % des enseignants des écoles publiques reconnaissant au moins une forme d'absentéisme contre seulement 3 % de leurs homologues des écoles privées.
- Les enseignants qui exercent plusieurs emplois, sont plus nombreux à déclarer s'absenter fréquemment – i.e. « Au moins une fois par semaine » – (44 %) que ceux qui perçoivent des revenus exclusivement tirés d'activités d'enseignement (33 %). L'analyse qualitative révèle également que les enseignants bénévoles sont considérés comme plus susceptibles de s'absenter de l'école et moins motivés que leurs homologues rémunérés.

Pourquoi les enseignants sont-ils absents ?

- La santé est la principale raison donnée par les enseignants pour expliquer l'absentéisme dans les quatre types : absence de l'école (71 %), arrivée tardive/départ précoce (52 %), absence en classe (46 %) et temps de travail réduit (50 %). Il convient de noter qu'à l'exception de l'absence de l'école, l'attribution de raisons de santé à l'absentéisme est plus fréquente chez les hommes que chez les femmes
- Le climat apparaît également comme un facteur explicatif de l'absentéisme, notamment lorsqu'il s'agit d'expliquer l'absence de l'école et l'arrivée tardive/départ précoce. Comme prévu, le rôle attribué aux conditions météorologiques semble plus pertinent pour les enseignants des zones rurales que pour ceux des zones urbaines.
- Les politiques de gestion des enseignants, telles que la rémunération, les contrats de travail et le recrutement, sont souvent évoquées par les enseignants, exposant les problèmes de mise en œuvre et de capacité ainsi que le manque de confiance dans le système éducatif. Les grèves dues au manque de salaire et aux retards de paiement sont également fréquentes et constituent la troisième raison qui, selon les enseignants, motive l'absentéisme scolaire (surtout dans le cas des écoles publiques).
- La capacité de contrôle de l'absentéisme des enseignants est faible, surtout dans les écoles publiques, et très peu de directeurs d'école tiennent officiellement un registre des absences. L'engagement incohérent des responsables de l'éducation infranationaux auprès des écoles, en raison de la faiblesse des capacités institutionnelles et de l'incapacité à se rendre dans les zones rurales et éloignées, contribue également à l'absentéisme scolaire et à l'absentéisme en classe. Les pénalités de paiement (lorsqu'une absence est injustifiée) et la pression des parents semblent faciliter un suivi plus efficace dans les écoles privées. Une alternative prometteuse à explorer est la possibilité de mettre en œuvre des formes de surveillance communautaire.
- Les écoles primaires des Comores sont confrontées à la mauvaise qualité des infrastructures, au manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage, aux difficultés liées à la langue d'enseignement (le français) et à la faim et à la maladie des élèves. Malgré ces difficultés, il est positif de constater que 90 % des enseignants disent que leurs élèves sont bien motivés pour étudier. Cependant, des conditions externes défavorables peuvent affecter la capacité et la motivation des éducateurs à enseigner.

Quelles sont les pratiques prometteuses et les recommandations potentielles pour l'élaboration des politiques ?

- Améliorer le bien-être et les conditions financières des enseignants. Il est particulièrement important de veiller à ce que les salaires des enseignants soient perçus à temps et d'évaluer le niveau des salaires, afin qu'ils soient compatibles avec le niveau de vie aux Comores et comparables à ceux de pays similaires dans la région. Outre les salaires, l'état de santé des enseignants mérite d'être analysé de manière approfondie car il apparaît à plusieurs reprises comme un obstacle à l'exercice des fonctions d'enseignement.
- Renforcer le dialogue tripartite (syndicat national des enseignants, parents et gouvernement). Il est essentiel d'inclure des discussions relatives à la question de l'absentéisme des enseignants, aux défis qui y sont associés et aux possibilités de progresser vers des solutions communes bénéfique pour tous les acteurs, en particulier les étudiants.
- Assurer un suivi efficace de l'absentéisme et de l'évaluation des enseignants. La capacité de suivi et l'engagement des responsables de l'éducation au niveau infranational et des directeurs d'établissement devraient être améliorés afin qu'ils puissent jouer un rôle plus proactif en ce qui concerne l'absentéisme des enseignants. Les directeurs d'école, en particulier, doivent être formés pour mieux tenir les registres officiels.
- D'autres moyens de garantir un engagement adéquat des parents et de la communauté dans l'école devraient être explorés, notamment en ce qui concerne le suivi de l'assiduité des enseignants et la sensibilisation aux différentes formes d'absentéisme, à ses motivations et à ses conséquences. La présence d'un conseil d'établissement fonctionnel et actif doit être garantie dans chaque école.
- Les infrastructures communautaires et scolaires doivent être améliorées. L'analyse montre que l'absentéisme des enseignants est lié à des problèmes structurels tels que des déficiences dans les transports, l'adaptation aux conditions climatiques (par exemple, problèmes de toits pendant la saison des pluies, manque de ventilateurs, etc.), l'accès aux services de santé, la disponibilité des services essentiels tels que l'eau et l'électricité et la qualité des bâtiments scolaires (par exemple, clôtures des écoles, nombre de toilettes, nombre de salles de classe, etc.). Pour relever ces défis, il faut une coopération intersectorielle et un dialogue interministériel coordonné.
- Les enseignants ont besoin d'une formation complémentaire pour combler des lacunes importantes en matière de compétences en français (la langue d'enseignement actuelle). Toutefois, cela ne signifie pas qu'il faille perdre de vue l'importance de la maîtrise et de la valorisation des autres langues officielles du pays (i.e. le shikomori et l'arabe). La nécessité de former les enseignants aux compétences pédagogiques et de gestion des classes, de manière équitable dans tout le pays, devrait également être évaluée de manière plus approfondie, car cela peut affecter la motivation des enseignants et déclencher l'absentéisme. Il convient également de veiller à la mise à disposition de matériel d'enseignement et d'apprentissage adéquat, car il existe des lacunes importantes, notamment en ce qui concerne le français, les mathématiques et l'apprentissage précoce.

Section 1 : Introduction

1.1. Contexte et justification de l'étude

L'absentéisme des enseignants est un gaspillage de ressources financières précieuses, une diminution des échanges de jeunes étudiants et l'un des obstacles les plus encombrants sur la voie de l'apprentissage universel dans les pays en développement¹. Des études menées dans l'ensemble du monde en développement ont révélé des moyennes nationales d'absentéisme des enseignants allant de 3 à 27 %². Ces moyennes nationales dissimulent des taux d'absentéisme encore plus élevés au sein des pays, ainsi que de grandes variations dans les opportunités d'éducation et les résultats, puisque les éducateurs ont tendance à être plus fréquemment absents dans les communautés et les écoles les plus pauvres et les plus **éloignées**³.

L'absentéisme des enseignants est particulièrement répandu dans certaines régions d'Afrique. Une étude récente de la Banque mondiale a révélé qu'entre 15 et 45 % de tous les enseignants du primaire dans sept pays d'Afrique subsaharienneⁱⁱⁱ sont absents de l'école et entre 23 et 57 % sont absents des cours un jour donné⁴. Des taux d'absentéisme scolaire et de classe aussi élevés entraînent un grave gaspillage des fonds publics. La même étude estime qu'en moyenne, la perte d'heures d'enseignement due à l'absentéisme correspond à un gaspillage d'environ 46 cents pour chaque dollar investi dans l'éducation, ce qui équivaut à un gaspillage annuel de 1 à 3 % du PIB⁵. Les données de l'Afrobaromètre, tirées de 36 pays africains, indiquent également que l'absentéisme des enseignants contribue à l'inégalité des résultats scolaires et confirment une forte association entre les niveaux élevés d'absentéisme des enseignants et la présence de groupes marginalisés et vulnérables⁶.

Les taux nationaux d'absentéisme des enseignants ne sont pas systématiquement collectés aux Comores, mais des études suggèrent que l'absentéisme constitue un défi depuis des années. Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC)^{iv}, qui est un projet de collecte et d'analyse de données de la Conférence des ministères francophones de l'éducation^v, estime qu'au cours de l'année scolaire 2008/2009, les enseignants de 2e année du primaire ont été absents 7,6 jours de l'année scolaire et que les enseignants de 5e année du primaire ont été absents 6,4 jours de l'année aux Comores⁷. En outre, il est bien connu que les Comores ont longtemps souffert et luttent toujours contre les grèves des enseignants en raison de retards de rémunération. Les données et les informations disponibles mettent en évidence les problèmes systémiques de gouvernance, de responsabilité et de gestion. La nature multidimensionnelle du problème et son ampleur suggèrent qu'il existe un besoin urgent d'identifier et de traiter ses causes sous-jacentes. Ne pas le faire ne fera pas que perpétuer le gaspillage des ressources considérables que le gouvernement des Comores et ses partenaires consacrent à l'éducation, mais surtout, condamnera des générations d'étudiants à une éducation sous-optimale, freinera leur croissance académique et, par conséquent, réduira leurs chances dans la vie.

iii Kenya, Mozambique, Nigeria, Senegal, Tanzania, Togo, Uga.

iv Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

v Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN).

1.2. Objectifs

Les décideurs politiques et les acteurs de l'éducation aux Comores et dans d'autres pays africains similaires sont de plus en plus conscients des conséquences négatives de l'absentéisme des enseignants. Néanmoins, les preuves sur la manière dont les politiques et les pratiques, à différents niveaux du système éducatif, influencent les différentes dimensions de la présence des enseignants (école, classe, etc.) reste limitée. Ce manque de preuves contribue aux difficultés de concevoir des politiques de gestion des enseignants efficaces pour accroître les motivations et les possibilités des éducateurs d'enseigner et de mettre en œuvre avec succès les réformes de la gouvernance scolaire⁸.

L'objectif principal de l'étude « Time to Teach » est de générer et de rassembler des preuves empiriques sur les différents types et facteurs associés à l'absentéisme des enseignants du primaire dans le pays et de fournir des recommandations pratiques pour améliorer les taux de fréquentation des enseignants. L'étude cherche à offrir des aperçus critiques sur les variables à différents niveaux du système éducatif qui influencent la présence des enseignants et à aider le travail politique et programmatique du Ministère de l'Éducation (MEN) et de l'UNICEF Comores. Ce rapport s'inscrit dans le cadre d'une initiative régionale mise en œuvre dans 20 pays africains répartis dans trois régions du continent : Afrique orientale et australe (ESA), Afrique occidentale et centrale (WCA) et Afrique du Nord (NA).

Dans chaque pays participant, l'étude vise à :

- Comprendre les différentes formes d'absentéisme des enseignants du primaire (par exemple, l'absence de l'école, de la classe, de l'enseignement, etc.) et évaluer leur prévalence dans différents types d'écoles (par exemple, publiques/privées) et milieux (par exemple, rural/urbain).
- Explorer la question de l'absentéisme des enseignants dans une perspective systémique et identifier les facteurs à différents niveaux du système éducatif (national, sous-national, communautaire, école et enseignant) qui affectent l'assiduité des enseignants, ainsi que leur capacité et leur motivation à enseigner dans le respect des normes.
- Détecter les lacunes dans la politique des enseignants et la mise en œuvre de cette politique liée aux facteurs identifiés associés à l'absentéisme et aux obstacles à l'augmentation du taux de présence des enseignants.
- Identifier les pratiques prometteuses et fournir des recommandations politiques réalisables sur l'augmentation du temps de travail des enseignants comme moyen d'améliorer les résultats scolaires des apprenants.

1.3. Données et méthodes

TTT est un projet à méthodes mixtes, qui utilise des outils de recherche à la fois qualitatifs et quantitatifs. L'étude adopte une approche systémique pour expliquer l'absentéisme des enseignants et examine la pertinence des facteurs à différents niveaux du système éducatif, y compris les niveaux : national, sous-national, communautaire, scolaire et individuel des enseignants. L'étude évalue également si des facteurs extérieurs au système éducatif jouent un rôle important dans l'explication de l'assiduité des enseignants et, dans l'affirmative, quel est ce rôle.

Au total, 20 écoles primaires couvrant les trois îles des Comores ont été délibérément sélectionnées sur la base des trois critères suivants : localisation (îles), gouvernance (publique, privée ou communautaire) et ruralité (rurale ou urbaine). Dans chaque école, des entretiens approfondis (IDI) ont eu lieu avec le directeur, trois enseignants, ainsi qu'un responsable de la communauté, et une discussion de groupe (FGD) a été menée avec les élèves. Aux niveaux national et infranational, des entretiens approfondis ont été menés avec les responsables de l'éducation en fonction de leur rôle au sein du système éducatif. Une enquête a également été menée auprès de tous les enseignants de chaque école, afin de trianguler les données qualitatives. Tous les instruments de recherche se sont concentrés sur la nature multidimensionnelle de l'absentéisme des enseignants, notamment i) l'absence de l'école ; ii) les retards, le manque de ponctualité ou les arrivées tardives/départs précoces ; iii) l'absence de la classe et iv) la réduction du temps consacré à l'enseignement. Au total, 362 personnes ont participé à l'étude.

1.4. Organisation des chapitres

Ce rapport est structuré comme suit : La section 2 donne un bref aperçu du système d'enseignement primaire des Comores et des politiques relatives aux enseignants. Il examine également les études existantes sur les facteurs de l'absentéisme des enseignants dans le pays et souligne leurs limites. La section 3 présente la méthodologie de l'étude et aborde les questions de représentativité, de développement des instruments, de collecte et d'analyse des données. Les résultats détaillés sont présentés dans la section 4, tandis que la section 5 résume les principales conclusions sur les facteurs associés à l'absentéisme des enseignants et les liens avec des politiques spécifiques en faveur des enseignants et les lacunes dans leur mise en œuvre. La section 6 conclut le rapport par une série de recommandations politiques réalisables.

Section 2. Le Contexte comorien

2.1. Aperçu du pays

L'Union des Comores est située dans l'océan Indien, dans le canal de Mozambique, et comprend trois îles : Ngazidja (Grande-Comore), la plus vaste en superficie et en population, suivie de Ndzuani (Anjouan) et de Mwali (Mohéli), la plus petite en superficie et en population⁹. Les Comores constituent le quatrième plus petit pays africain par sa superficie et la population totale est estimée à 758,316 habitants (selon le RGPH 2017). Dans toutes les îles, la majorité de la population (72%) vit en zones rurales comparée à celle (28%) des zones urbaines¹⁰. La langue maternelle est le shikomori, une langue bantoue avec quatre variantes¹¹. Le français et l'arabe sont également des langues officielles¹². L'islam sunnite est la religion dominante, représentant environ 99% de la population¹³.

Sur le plan économique, les Comores sont un pays à faible revenu avec un produit intérieur brut (PIB) de 1 312 dollars par habitant et 46% de la population, confrontée à l'insécurité alimentaire et à la malnutrition, vit sous le seuil de pauvreté¹⁴. Ces problèmes sont dus en partie à des problèmes d'infrastructure, notamment en ce qui concerne l'instabilité de l'approvisionnement en électricité et la faiblesse du réseau d'approvisionnement en eau (de nombreux ménages dépendent exclusivement de l'eau de pluie). Environ un tiers de la population adulte (15 à 45 ans) est analphabète¹⁵. Alors que la croissance économique et la réduction de la pauvreté sont des priorités majeures pour le gouvernement, le taux de chômage reste élevé (14%) et plus élevé chez les jeunes de moins de 25 ans (45%) et les femmes (19%)²¹. L'agriculture et la pêche sont les principaux secteurs de l'économie, très peu diversifiée : 38,4% de la population est employée dans le secteur primaire²².

2.2. Secteur de l'Enseignement de base des Comores

2.2.1. Structure et Gouvernance

Aux Comores, l'enseignement de base a été modélisée sur le système français à l'époque de la domination coloniale (Tableau 1)²³. L'enseignement de base est maintenant universalisé et obligatoire de 4 à 16 ans. Le plus grand nombre d'élèves et d'enseignants se trouvent à Ngazidja et à Ndzuani. Mwali ne représente qu'une faible proportion du nombre total d'enseignants et d'élèves (Tableau 1). Les écoles utilisent un programme basé sur les compétences (CBC / APC) et le français est la langue d'enseignement actuelle. La langue maternelle, le shikomori, est également sensée être enseignée dans les écoles bien qu'en réalité cela est rarement atteint en raison du manque de matériel pédagogique²⁴. L'enseignement coranique se déroule toutefois en shikomori et fonctionne parallèlement à l'enseignement formel. Afin d'atténuer les tensions existantes entre l'enseignement primaire et les écoles coraniques et dans l'espoir d'améliorer le taux de scolarisation dans le primaire, le gouvernement a mis en place le programme «École Coranique Rénovée» (ECR), qui instaure une école coranique au sein des écoles primaires, sous forme d'école maternelle²⁵.

Tableau 1 : Système d'éducation de base des Comores

Niveau	Nombre d'années	Age des élèves	Certificat d'études
Pré-Primaire (École Coranique Rénové)	2	4–5	N/A
Primaire (CP1, CP2, CE1, CE2, CM1, CM2)	6	6–11	Diplôme de Fin d'Études Élémentaires (DFEE)
Collège	4	12–15	Brevet d'étude du premier cycle (BEPC)
Lycée	3	16–18	Baccalauréat (BAC)

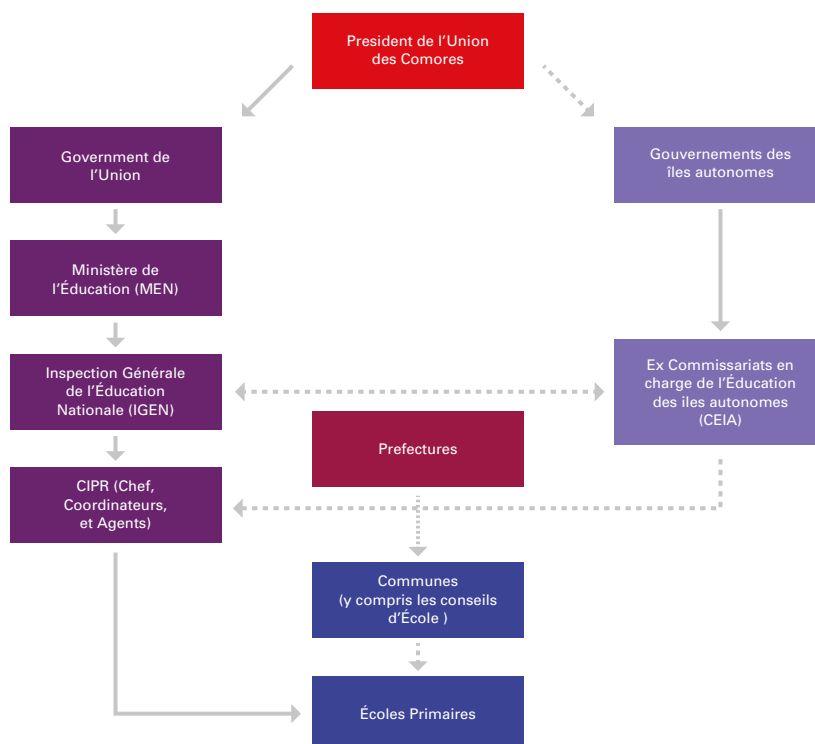
Source: Union des Comores, 2017²⁶.

Le Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) a reconnu que son système d'éducation décentralisé posait des problèmes de gouvernance constants et nombreux, ce qui avait entraîné une communication et une coordination inefficaces²⁷. En raison de ces problèmes, et motivé par un aperçu détaillé du système éducatif ainsi que par l'assistance technique et financière d'un certain nombre d'acteurs du développement, le système de gouvernance (voir Figure 1) subit actuellement un certain nombre de changements organisationnels décrits dans le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation (PTSE)²⁸. Le MEN est la principale autorité responsable de la gestion du secteur de l'éducation aux Comores, en partenariat avec le Ministère de la Jeunesse, de l'Emploi, de la Culture et des Sports²⁹. Au niveau insulaire, les circonscriptions d'Inspection Académiques / Circonscriptions d'Inspection Pédagogique Régionale (CIPR) supervisent la gestion des écoles primaires et relèvent de l'inspecteur pédagogique régional de l'île³⁰. Le nombre total de CIPR est de 28 : 16 à Ngazidja, 9 à Ndzواني et 3 à Mwali. Dans cela, il y a au total 56 conseillers pédagogiques et 28 inspecteurs pédagogiques. La CIPR a de nombreuses responsabilités : participer aux conseils d'école, superviser et gérer les enseignants des écoles primaires publiques et communautaires, assurer la supervision pédagogique, former et assurer l'application du programme, surveiller les progrès des élèves, coordonner les différents partenaires au sein de la CIPR et, enfin, générer des rapports pour la hiérarchie.

En parallèle, il existe un autre acteur clé agissant sur chaque île, les Commissions de l'Éducation des Îles autonomes / Commissariats en Charge de l'Éducation dans l'île Autonome (CEIA). Les CEIA sont directement dépendants des gouvernements des îles autonomes et ne communiquent avec le MEN que par le biais de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN), ce qui s'est révélé difficile en termes de communication et de mise en œuvre³¹. Les CEIA sont responsables de l'enseignement essentiel, notamment de la construction, de l'équipement et de la maintenance des écoles ; gestion des écoles ; gestion des ressources humaines dans les établissements préscolaires, primaires et secondaires ; et gestion du développement professionnel continu au niveau local. Il convient de noter que le CEIA et le MEN collaborent actuellement pour redéfinir les rôles et les responsabilités afin de renforcer la gouvernance du système³². Enfin, les Circonscriptions Préfectorales / préfets municipaux, qui ne sont pas encore opérationnels, ont pour vocation de fournir un soutien logistique aux écoles, d'assurer une répartition équitable des enseignants entre les différentes écoles ainsi que de faire participer les communautés les plus élargies au niveau municipal et urbain³³. Il y a 28 municipalités à Ngazidja, 20 à Ndzواني et 6 à Mwali. Ces anciennes structures insulaires ont été récemment abolies. Une nouvelle structuration officielle n'a pas encore été communiquée en vue de remplacer celles-ci.

Enfin, au niveau communal, les conseils d'école (composés du directeur de l'école, des représentants des enseignants, des élèves et des parents) constituent la principale autorité administrative chargée de la gestion de l'école³⁴. Les conseils d'école favorisent l'engagement avec la communauté et la participation aux activités de l'école³⁵. De plus, le directeur de l'école gère les activités pédagogiques et représente le CEIA au sein de l'institution³⁶.

Figure 1 : Gouvernance du système éducatif des Comores



Source: Illustration de l'auteur basée sur l'Union des Comores, 2017³⁷.

2.2.2. Défis et priorités stratégiques

Les progrès dans l'enseignement primaire sont positifs mais lents. Le taux net de scolarisation est passé de 62% en 1990 à 79% en 2012 et la parité entre les sexes a été améliorée³⁸. La majorité des élèves du primaire sont inscrits dans les écoles publiques et, pour l'année scolaire 2010/2011, environ 100 000 enfants étaient inscrits dans les écoles primaires publiques, contre environ 16 000 dans les écoles privées. Le Tableau 2 montre que le taux de scolarisation brut est élevé, bien que ce calcul (le pourcentage d'enfants inscrits à l'école primaire, quel que soit leur âge) soit gonflée par un taux de redoublement élevé, qui lui a légèrement diminué, passant de 24% en 2010/11 à 17% en 2014/15³⁹. Le taux net de scolarisation au primaire (78% des filles et 81% des garçons) donne une image plus précise du nombre d'élèves inscrits et montre que le taux de non-scolarisation est élevé (Tableau 2). En définitive, seulement 78% des filles et 65% des garçons atteignent la dernière année du primaire. Un nombre encore moins élevé d'élèves passent au secondaire, bien que les statistiques y relatives varient de 47% à 74%, selon la source^{vi}. L'une des principales raisons du faible taux de transition est qu'environ la moitié des écoles secondaires sont privées et donc financièrement inaccessibles aux élèves⁴⁰.

vi Le Document (2014) de l'UNICEF programme pays 2015–2019 sur les Comores» indique un taux de transition de 47%, tandis que celui de l'UNESCO (2012) 'Rapport d'Etat du Système Educatif' cite 74%.

Tableau 2 : Statistiques sur l'enseignement primaire aux Comores 2011–2016

	Filles	Garçons
Taux brut de scolarisation (GER)	99%	107%
Taux net de scolarisation (NER)	78%	81%
Taux de fréquentation net (NAR)	84%	84%
Taux d'abandon scolaire	20%	17%
Taux de survie jusqu'à la dernière année du primaire	78%	65%

Source : Données tirées de la situation des enfants dans le monde 2017⁴¹.

Tableau 3 : Ratio élèves-enseignant par île, 2015

	Nombre d'élèves	Nombre d'enseignants	Ratio élève-enseignant
Ndzuani	51,635	1,603	32
Mwali	7,028	301	23
Ngazidja	39,793	1,320	30
Total Comores	98,456	3,224	31
Moyenne de l'Afrique subsaharienne	-	-	40

Source: Union des Comores, 2017⁴².

Malgré l'augmentation générale du taux d'inscription des élèves aux Comores et la diminution du taux de redoublement, de nombreuses disparités sont observées entre les îles. Bien que le ratio élèves-enseignant à Mwali soit le plus faible (23) par comparaison avec Ndzuani (32) et Ngazidja (30), Mwali a le ratio élèves-livres le plus élevé, ce qui indique un manque important de matériel d'enseignement et d'apprentissage par rapport aux autres îles (Tableau 3). Ngazidja, l'île qui abrite la capitale des Comores, a le plus faible ratio élèves-livres et les meilleurs résultats aux examens. En ce qui concerne les indicateurs de performance, à la fin de l'enseignement primaire, seuls 11% des élèves de Ngazidja n'avaient pas obtenu de score passable, contre 66,5% des élèves de Ndzuani et 55% des élèves de Mwali (Tableau 4), ce qui montre que les élèves de Ndzuani et Mwali ont des taux de réussite beaucoup plus faibles.

Tableau 4 : Ratio élève-livre et notes des élèves, par île

	Ndzواني	Ngazidja	Mwali	Moyenne nationale
Ratio élève-livre:				
<i>Livres de français</i>	7	4	11	5
<i>Livres de mathématiques</i>	7	5	14	6
<i>Livres d'apprentissage pré-scolaire</i>	6	5	10	5
Résultats à la fin de l'école primaire (sur 20):				
<i>Littérature & Sciences humaines</i>	7.6	11.2	7.9	9.2
<i>Maths & sciences</i>	10.5	18.1	12.3	13.9
% d'élèves ayant obtenu moins que la note de passage (<10)	66.5%	11%	55%	41.7%

Source: Union des Comores, 2016⁴³.

Les défis de l'éducation aux Comores sont centrés autour de l'accès pour tous, la qualité et la gouvernance. Pour ce faire, les Comores passent du Plan Intérimaire d'Éducation de 2013/14–2015/16 – qui n'a pas eu le succès escompté en raison de l'instabilité politique et institutionnelle – à l'ambitieux Plan de Transition du Secteur de l'Éducation de 2018–2020. Ce plan identifie les difficultés du système éducatif en matière d'accès, de qualité et de gouvernance et propose des stratégies d'amélioration. En ce qui concerne l'accès, les Comores ont reconnu que le faible taux d'inscription et le taux d'abandon scolaire élevé constituent un problème et qu'il est particulièrement nécessaire de remédier au manque d'accès à l'école des enfants vivant avec un handicap. L'objectif est de parvenir à 100% de l'enseignement primaire universel d'ici à 2020. En ce qui concerne la qualité de l'enseignement, le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation atteste de taux de redoublement élevés, de faibles performances des élèves dans l'ensemble, de matériel d'enseignement et d'apprentissage insuffisant et de faible formation professionnelle continue pour les enseignants. Enfin, le MEN attribue de nombreuses difficultés d'accès et de qualité de l'éducation au dysfonctionnement de la gouvernance, y compris le fait que le mandat et les responsabilités des organismes et des acteurs de l'éducation restent mal définis. Ceci est particulièrement difficile au sein des structures des gouvernements des îles autonomes, car certaines n'ont pas de notification officielle ni de mandat en matière d'éducation. La décentralisation de l'éducation souffre d'un manque de communication et de coordination efficaces.

2.3. Enseignants aux Comores

2.3.1. Politiques de gestion des enseignants

La formation des enseignants du primaire a lieu à l'Institut de Formation des Enseignants et de Recherche en Éducation (IFERE)⁴⁴. La formation initiale dure deux ans : la première année comprend quatre semaines de stage et vingt-six semaines de formation et la deuxième année comprend quatre semaines de formation et vingt-six semaines de stage d'enseignement⁴⁵. Il est prévu qu'un futur diplôme universitaire d'enseignement (Licence) à l'Université des Comores sera aligné sur l'IFERE. Par la suite, les CIPR participent au processus du recrutement, et de l'identification des besoins en enseignants, en collaboration avec les professeurs principaux et les directeurs d'école (les CEIA étaient auparavant responsables du recrutement des enseignants)⁴⁶. Les enseignants des écoles privées sont également tenus de posséder les qualifications reconnues au niveau national, et il leur est interdit d'occuper simultanément des postes dans des écoles publiques et privées. Dans les écoles, les enseignants utilisent des programmes basés sur les compétences

mis en œuvre en 2013⁴⁷. Les écoles privées sont tenues de suivre le programme national. Le récent Plan de Transition du Secteur de l'Éducation indique que la priorité sera accordée aux langues d'importance économique et culturelle, en particulier l'anglais, le français et l'arabe⁴⁸. Le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation décrit l'objectif de disposer d'une base de données sur les compétences linguistiques des enseignants, situé à la Direction des Ressources Humaines.

En vertu d'une loi de 2004, les fonctionnaires des Comores ont droit à une formation professionnelle continue, bien qu'en réalité le budget alloué à la formation continue des enseignants fasse défaut et que la mise en œuvre ne soit pas uniforme (Tableau 5)⁴⁹. L'IGEN et les ex CEIA sont les deux acteurs appelés à collaborer dans ce domaine⁵⁰. Le Plan Intérimaire d'Éducation prévoyait trois jours de formation sur le terrain sur les méthodes d'évaluation, trois jours sur les nouveaux manuels relatifs aux livres basés sur les compétences, et une formation sur l'enseignement du français et l'enseignement en français, mais il n'est pas clair qu'une telle formation ait eu lieu.⁵¹ En l'absence d'un programme de formation structuré pour les enseignants, le MEN s'est associé à un certain nombre d'organisations pour le Développement Professionnel Continu « DPC » au primaire. Ces organisations incluent : UNICEF, Union Européenne, Service de coopération et d'action culturelle / Ambassade de France (SCAC), Agence française pour le développement (AFD), Campus Numérique Française (CNF), Organisation Islamique pour l'Éducation, Les Sciences et La Culture (INESCO) et l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences (ALESCO)⁵². L'Initiative francophone pour la formation à distance des maitres (IFADEM) a récemment financé un programme de formation aux Comores d'un coût de 1,5 million d'euros. IFADEM est un programme d'autoformation à distance de 200 à 300 heures. Après les premières réunions avec les enseignants pendant les vacances d'été, ceux-ci ont suivi la formation à distance de manière autonome tout en travaillant à plein temps.

Tableau 5 : Institutions mettant en œuvre un développement professionnel continu pour les enseignants

Institution	Formation générale	Formation thématique	Formation Technique et professionnelle	Formation initiale	Formation continue
UDC/ IFERE	X			X	X
UDC/ SUFOP			X		X
UDC/ Imam Chafiou	X			X	X
IGEN	X		X	X	X
Centre National de Documentation et de Recherche Scientifique (CNDRS)	X	X	X	X	X
ONG, MAEECHA	X	X	X		X
ONG, Croix Rouge Comores (CRCO)		X			X

Source: IFADEM⁵³.

En ce qui concerne la rémunération, les salaires des enseignants correspondent au niveau de formation et au type de contrat (Tableau 6). Il existe deux catégories officielles d'enseignants aux Comores : les fonctionnaires («fonctionnaires») et les enseignants sous contrat temporaire («auxiliaires»). Il y a aussi des enseignants bénévoles, ou des enseignants qui ne sont pas officiellement employés et qui sont généralement recrutés localement et officieusement. Ces enseignants bénévoles ont pu bénéficier, ou non, d'une formation des enseignants formelle. Les documents de politique nationale sont complètement silencieux sur le sujet des enseignants volontaires, bien que des organisations telles que l'UNICEF et « Educate a Child » aient reconnu leur présence. Aucune estimation n'est disponible sur le nombre d'enseignants volontaires aux

Comores. Comparativement à d'autres pays africains, la rémunération des enseignants aux Comores est inférieure à la moyenne⁵⁴. Les salaires des enseignants dans les écoles privées sont inférieurs à ceux des écoles publiques, même si les retards de traitement affectent les enseignants des écoles publiques. Ces dernières années, de nombreux enseignants des écoles publiques travaillaient simultanément dans des écoles privées, ce qui a amené le MEN et le CEIA à émettre en 2017 une directive obligeant les enseignants à choisir entre le secteur public et privé pour éviter une double charge de leur travail. Globalement, les salaires des enseignants représentent un défi de taille pour les Comores, puisqu'ils représentent 90–99% du budget total de l'éducation, ce qui rend difficile de garantir la rémunération, sans parler des investissements étouffants et de la fourniture des biens et matériels nécessaires pour l'éducation de base⁵⁵. Pendant des décennies, les enseignants, soutenus par le syndicat national des enseignants (SNDI ou Syndicat national des instituteurs), se sont mis en grève pour protester contre les retards de paiement et demander d'être payés. La durée de ces grèves a varié d'une journée, dans certains cas, à deux mois, comme en 2015⁵⁶.

Enfin, en ce qui concerne la gestion, au niveau insulaire, la CIPR et les sous-sections de l'IGEN supervisent la gestion des écoles primaires et pré-primaires⁵⁷. Ces entités sont également chargées du suivi et de l'évaluation des performances des enseignants⁵⁸. Les commissaires chargés de l'éducation dans les îles autonomes dépendent directement des gouvernements des îles et ne collaborent qu'avec l'IGEN afin de communiquer efficacement avec le MEN sur les activités de gestion des écoles et des enseignants⁵⁹. Cependant, cette structure organisationnelle n'est pas clairement définie et entraîne un certain nombre de conflits entre les différents niveaux de compétence et d'intervention⁶⁰. Enfin, les circonscriptions préfectorales sont chargées de fournir un soutien logistique aux écoles, en veillant à ce que les enseignants soient répartis de manière équitable entre les différentes écoles et à faire participer plus largement les communautés⁶¹. Cependant, toutes les municipalités ne fonctionnent pas pleinement du fait qu'elles ont été établies récemment et pour le manque de ressources.⁶² Enfin, l'absentéisme devrait être géré par les directeurs d'école, avec l'appui des conseils d'école et des principaux représentants des communautés⁶³.

Tableau 6 : Salaire des enseignants, par type de contrat et niveau d'éducation correspondant

	Nombre d'enseignants du primaire rémunérés par l'État	Salaire moyen des enseignants du primaire, en KMF	Niveau d'éducation / Qualification
Temporaire, Niveau II	34	592 847	< BEPC
Temporaire, Niveau III	109	730 004	=BEPC
Temporaire, Niveau IV	45	909 502	>BEPC/BAC
Enseignant d'école primaire, Catégorie A	626	706 486	DIFOSI ^{vii} / CAP ^{viii} / CAE ^{ix} (from IFERE)
Enseignant d'école primaire, Catégorie B	2416	1 647 007	DIFOSI/ CAP/ CAE

Source: Union des Comores, 2017⁶⁴.

vii Diplôme de Formation Supérieure des Instituteurs.

viii Certificat d'Aptitude Pédagogique.

ix Certificat d'Aptitude à l'Enseignement.

2.3.2. Absentéisme des enseignants

Selon un article paru dans le Journal de Mayotte, le ministère a mis en place des plans pour lutter contre l'absentéisme des enseignants, en particulier dans les écoles publiques, au début de l'année scolaire 2017–2018⁶⁵. Le Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs (PASEC) qui collecte et analyse les données de la Conférence des ministères de l'éducation francophones a produit des statistiques clarifiant l'absentéisme des enseignants aux Comores.^{11,12} Les données de l'année scolaire 2008/2009 montrent que les enseignants des classes de 2^e année du primaire étaient absents pendant 7,6 jours par an, contre 6,4 jours pour ceux de 5^{ème} année. Ceci suggère que l'absentéisme des enseignants pourrait être plus élevé dans les niveaux inférieurs de l'école primaire. La même étude a révélé que l'absentéisme des enseignants avait un effet négatif sur les performances des élèves. Cependant, le PASEC ne détaille pas les raisons de ces absences.

Les preuves concernant les raisons de l'absence de l'école peuvent être rassemblées ailleurs. Les médias, par exemple, ont bien documenté le fait que les grèves d'enseignants sont généralisées aux Comores en raison de retards de paiement de salaire et de l'instabilité politique. Il existe une abondante documentation dans la littérature et dans les médias selon lesquels des grèves ont eu lieu en raison de retards de paiement et du manque de rémunération, problèmes qui se posent depuis plusieurs mois au cours des deux dernières décennies⁶⁶. En effet, une ONG travaillant pour l'amélioration du système scolaire cite à la fois les grèves et l'absentéisme des enseignants comme des risques pour la mise en œuvre des programmes⁶⁷. Des preuves récentes suggèrent que les grèves de 2016 et 2017 ont contribué à une baisse du taux de réussite des élèves à l'examen national de fin de cycle primaire⁶⁸. Dans l'ensemble, le rendement des élèves est faible (voir Tableau 4), ce qui montre qu'il existe des problèmes en ce qui concerne la qualité de l'enseignement dispensé⁶⁹. De plus, les données montrent que 57% des enseignants du primaire n'ont pas les qualifications requises et que 84% des enseignants du primaire et du secondaire aux Comores ne possèdent pas les compétences nécessaires en français pour enseigner efficacement^{70,71}.

La documentation met en évidence la possibilité que d'autres facteurs, notamment le manque de matériel pédagogique et les conditions climatiques telles que les fortes pluies, les inondations et les catastrophes naturelles peuvent avoir un impact sur l'absentéisme des enseignants. Cependant, ce genre de littérature ne concerne pas et ne traite pas directement le problème de l'absentéisme des enseignants. Dans l'ensemble, la littérature sur l'absentéisme des enseignants dans le pays est rare et la relation entre l'absentéisme des enseignants et des facteurs tels que les caractéristiques personnelles des enseignants (âge, type de contrat, niveau d'éducation) n'a pas encore été étudiée en profondeur. Les données montrent clairement que les performances des élèves sont globalement faibles et certaines données suggèrent que cela pourrait être dû à une formation insuffisante des enseignants. Des recherches plus approfondies sont nécessaires pour comprendre les causes qui mènent des performances faibles. Cette étude vise à combler une lacune dans la littérature en explorant de manière générale les déterminants possibles de l'absentéisme des enseignants à tous les sous-secteurs du système éducatif, y compris les niveaux : national, insulaire, communautaire, scolaire et celui de l'enseignant. Une telle exploration holistique permettra d'établir des corrélations entre les déterminants et d'identifier les lacunes dans les politiques de gestion des enseignants et leur mise en œuvre.

Section 3 : Approche et méthodologie de recherche

3.1. L'absentéisme des enseignants : un concept multidimensionnel

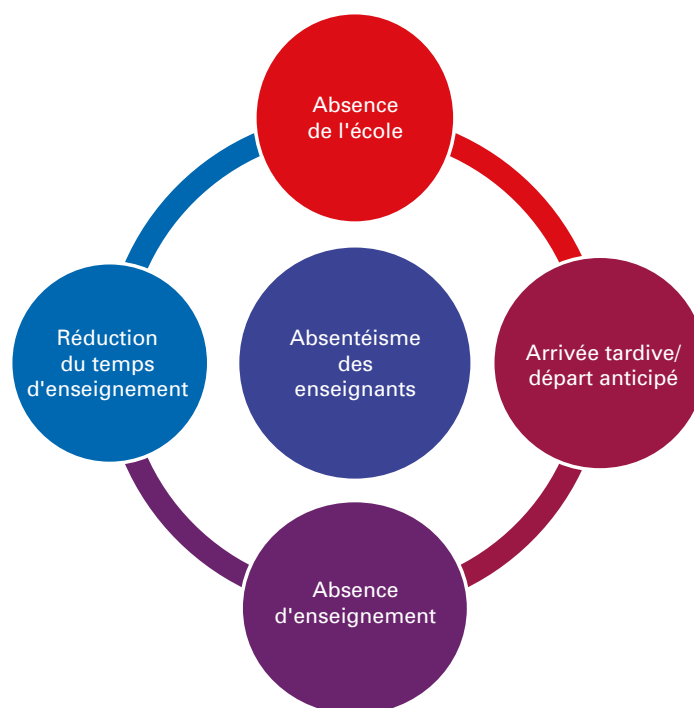
Les décideurs politiques et les chercheurs ont traditionnellement reconnu une forme d'absentéisme des enseignants : l'absence de l'enseignant de l'école. En conséquence, au cours des deux dernières décennies, de nombreux programmes ont été mis en œuvre à l'échelle mondiale pour augmenter la fréquentation scolaire des enseignants afin d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Plusieurs interventions visant à améliorer la fréquentation scolaire des enseignants se sont avérées efficaces (notamment lorsqu'elles associent des systèmes de suivi à des récompenses). Cependant, peu d'études ont jusqu'à présent établi une association entre l'augmentation de la fréquentation des écoles d'enseignants et les résultats des élèves. Cela s'explique par le fait que la présence des enseignants à l'école ne signifie pas nécessairement qu'ils sont effectivement en train d'enseigner en classe ou, lorsqu'ils enseignent, qu'ils consacrent le temps nécessaire à l'enseignement. Par conséquent, la relation entre la présence des enseignants à l'école, la motivation à enseigner et le temps consacré à l'enseignement doit être approfondie afin de mieux comprendre les mécanismes et les résultats de l'apprentissage.

Bien que l'étude sur le temps d'enseignement ne se concentre pas explicitement sur les résultats de l'apprentissage, l'équipe de recherche, en définissant l'absentéisme des enseignants, s'est appuyée sur l'hypothèse selon laquelle, pour qu'il y ait apprentissage, un certain nombre de conditions minimales, relatives au rôle des enseignants dans le processus d'apprentissage, doivent être remplies. Plus précisément, les enseignants doivent être à l'école, dans la classe et enseigner activement. Cela a conduit à l'élaboration d'un concept multidimensionnel pour l'absentéisme des enseignants, illustré dans la Figure 2. Ce concept est conforme aux conceptions contemporaines de l'absentéisme qui vont au-delà de l'absence scolaire et reconnaissent quatre formes distinctes d'absence des enseignants : (1) l'absence de l'école ; (2) l'absence de ponctualité (arrivée tardive et/ou départ anticipé de l'école) ; (3) l'absence de la salle de classe (pendant l'école) ; et (4) la réduction du temps consacré à l'enseignement (en salle de classe).

Une définition multidimensionnelle de l'absentéisme des enseignants n'a pas été largement utilisée dans l'analyse du secteur de l'éducation où le ratio enseignant/élève et la part d'enseignants qualifiés ont été conventionnellement utilisés pour représenter les intrants éducatifs et les ressources humaines disponibles pour les enfants, en supposant implicitement que les enseignants employés seront à l'école et passeront du temps pour des activités éducatives avec les élèves. Une définition multidimensionnelle de l'absentéisme peut donc nous aider à classer et à décortiquer les différents obstacles à un apprentissage efficace et à établir des liens entre ces obstacles et des types spécifiques d'absence des enseignants. Les facteurs qui empêchent les enseignants de parvenir à une forme quelconque d'assiduité peuvent avoir des effets directs sur la qualité du temps d'apprentissage des étudiants. Il est donc impératif d'identifier les variables sous-jacentes à chaque type d'absentéisme et de concevoir des politiques correspondantes pour remédier aux effets négatifs de l'absentéisme des enseignants sur l'apprentissage.

Figure 2: Le concept d'absentéisme multidimensionnel des enseignants



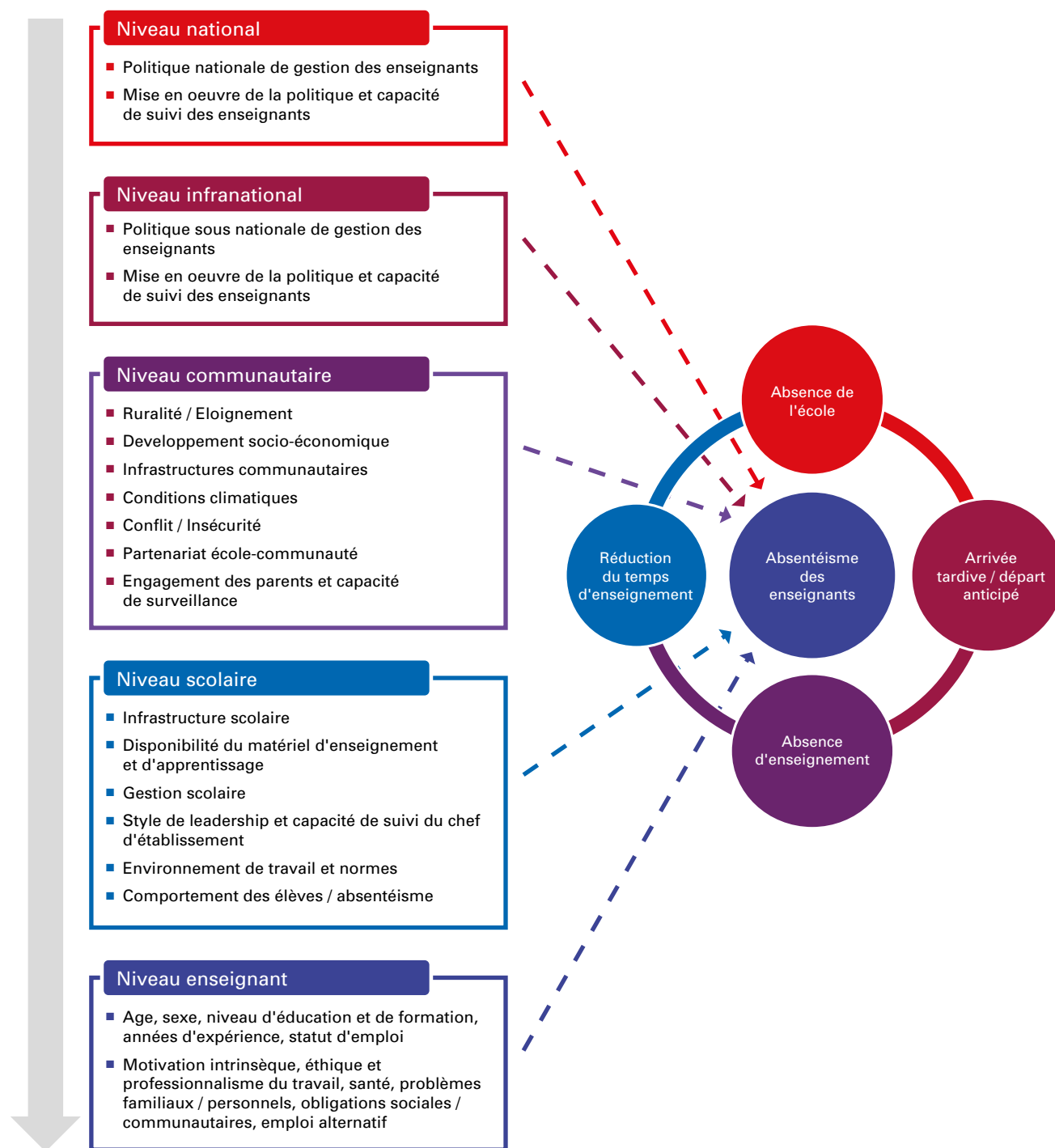
3.2. Comprendre l'absentéisme des enseignants dans la perspective d'un système

Les facteurs déterminants de l'absentéisme des enseignants se situent probablement à différents niveaux du système éducatif. Un cadre analytique systémique est donc nécessaire pour comprendre, d'une part, comment les facteurs du système éducatif se combinent pour obliger les enseignants à s'absenter de diverses manières et, d'autre part, quelles politiques peuvent traiter de manière globale les absences chroniques des enseignants.

Sur la base d'un examen des modèles conceptuels existants de l'absentéisme général des employés et de la littérature sur l'absentéisme des enseignants en particulier, Guerrero et al. (2012, 2013) ont suggéré trois séries de facteurs affectant l'assiduité des enseignants : (i) les variables au niveau de l'enseignant, (ii) les variables au niveau de l'école et (iii) les variables au niveau de la communauté. Leur modèle prend en compte deux groupes de variables au niveau des enseignants : les facteurs démographiques des enseignants, tels que l'âge, le sexe et le niveau d'éducation, et les facteurs liés à l'école des enseignants, tels que la satisfaction professionnelle, les possibilités de développement professionnel et l'environnement de travail. Les variables au niveau de l'école comprennent les facteurs organisationnels au sein de l'école, tels que les normes de travail, le style de leadership du directeur, mais aussi la charge de travail administratif des enseignants. Enfin, les variables au niveau de la communauté comprennent l'éloignement, le niveau de prospérité et les partenariats entre l'école et la communauté.

Le projet « Time to Teach » adopte le modèle explicatif de Guerrero et al. (2012, 2013) avec une modification importante qui consiste à ajouter deux autres groupes de variables (Figure 3). Ces variables opèrent à deux niveaux supplémentaires du système éducatif, le niveau « national » et le niveau « infranational ». Ces variables sont incluses pour mesurer l'impact des politiques nationales de gestion des enseignants et de la mise en œuvre des politiques infranationales sur les dimensions de l'absentéisme des enseignants.

Figure 3: Le modèle explicatif de TTT



Source: Adaptation of the work of Guerrero et al. (2012): Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C., & Cueto, S. (2012). What works to improve teacher attendance in developing countries? A systematic review.

3.3. Mise en œuvre de l'étude

L'étude «Time to Teach» a été mise en œuvre en consultation avec le MEN (ministère de l'éducation) et a comporté trois étapes (Figure 4).

Figure 4: Étapes de la mise en œuvre



3.3.1. Sélection des répondants et élaboration des instruments

Après une série de réunions de consultation avec les partenaires nationaux en novembre 2017, l'équipe de recherche a élaboré une stratégie de sélection des répondants et conçu les instruments de collecte de données primaires.

La sélection des écoles et des répondants a fait appel à des techniques raisonné, par quotas et aléatoire. La sélection des écoles a été basée sur trois critères : la localisation, la ruralité et la gouvernance scolaire. Au final, vingt (20) écoles ont été sélectionnées dans les trois (3) îles des Comores. Les écoles sélectionnées comprennent des écoles rurales et urbaines, des écoles gouvernementales (publiques) et non gouvernementales (communautaires et privées) (Tableau 7)^x.

Tableau 7 : Écoles sélectionnées par TTT aux Comores

Iles	Nombre d'écoles	Publique urbaine	Publique Rurale	Privée urbaine	Privée rurale	Communauté rurale
Mwali	4	*	*	*		*
Ndzواني	8	**	***	*	*	*
Ngazidja	8	**	***	*	*	*
Total	20	5	7	3	2	3

Note : Une étoile (*) représente une (1) école.

x Le nombre d'écoles urbaines, rurales, publiques et privées incluses dans l'étude reflète la proportion réelle de ces écoles aux Comores, selon les données disponibles les plus récentes du MEN.

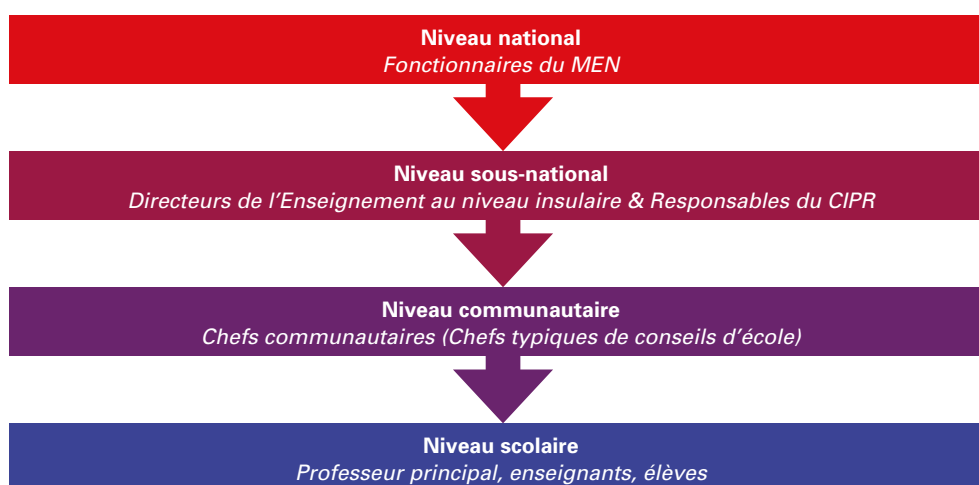
Pour identifier les participants à l'étude, l'équipe de recherche a utilisé un certain nombre de critères.

Au niveau national, l'étude a ciblé des représentants du MEN, dont le portefeuille était pertinent pour l'enseignement primaire et la gestion et le suivi des enseignants. Au niveau infranational, les répondants comprenaient des directeurs de l'éducation au niveau des îles autonomes et des conseillers académiques de la CIPR, qui connaissaient bien la gouvernance des écoles et les processus d'évaluation des enseignants. Les répondants communautaires avaient une connaissance intime des écoles sélectionnées et du personnel scolaire et, dans la plupart des cas, siégeaient au conseil d'école. Dans chaque école sélectionnée, l'étude a ciblé le directeur (ou en son absence le directeur adjoint), trois (3) des enseignants en exercice et sept (7) élèves. Les enseignants ont été sélectionnés sur la base de leurs caractéristiques individuelles, notamment l'âge, le sexe et les années d'expérience. L'objectif de la diversification des enseignants sélectionnés de saisir un large éventail d'expériences uniques liées à l'absentéisme, façonnées non seulement par les circonstances contextuelles des enseignants, mais aussi par leurs caractéristiques individuelles. La sélection des étudiants a été basée sur l'âge et le sexe. Dans chaque école, sept (7) élèves (quatre filles et trois garçons) des deux dernières années de primaire (CM1 et CM2, généralement âgés de 10 à 12 ans) ont participé à l'étude, dans une proportion équilibrée entre les sexes. Afin d'exclure tout biais de sélection et toute sélection de commodité, les élèves répondants ont été identifiés par tirage au sort.

Pour collecter les données, l'équipe d'Innocenti de l'UNICEF a conçu une série d'outils qualitatifs et quantitatifs, dont des entretiens approfondis (IDI), des discussions de groupe (FGD) et une enquête par écrit. Tous les outils étaient en français. Des outils spécifiques ont été utilisés pour chaque groupe de répondants afin de refléter les connaissances spécialisées et la perspective unique des participants. L'enquête au stylo et papier a été menée auprès de tous les enseignants en poste dans les écoles sélectionnées afin de compléter et de trianguler les données des entretiens avec les enseignants. Un outil d'observation a été conçu pour enregistrer les observations des recenseurs sur l'absentéisme des enseignants, l'interaction entre les enseignants et les élèves et les relations de travail des enseignants lors des visites dans les écoles de la sélection.

Tous les outils TTT (instruments et protocoles de travail sur le terrain) ont été partagés avec le MEN et l'UNICEF Comores pour obtenir un retour d'information et ont été révisés en conséquence. Ils ont également reçu une approbation éthique de la recherche par le Health Media Lab (HML) Research and Ethics Institutional Review Board (IRB)^{xi}.

Figure 5: Participants à l'Étude par niveau d'analyse



xi <http://www.healthmedialabirb.com/>.

Tableau 8 : Nombre de participants à l'Étude aux Comores

Type de répondant et méthode de collecte des données	Nombre de répondants
Directeurs d'école (IDIs)	20
Enseignants (IDIs)	58 ¹⁴
Enseignants (Enquête stylo-papier)	126
Elèves (FGDs)	133 ¹⁵
Représentants de la Communauté (IDs)	19
Fonctionnaires infranationaux (conseillers pédagogiques et directeurs de l'enseignement primaire insulaires)	6
Fonctionnaires nationaux au MEN	3
Nombre total des répondants	362

3.3.2. Préparation du travail sur le terrain et collecte de données

Les réunions de lancement de « Time to Teach » ont eu lieu à Moroni, Ngazidja, du 22 au 23 janvier 2018, auxquelles ont participé des représentants de l'UNICEF Comores et des responsables du gouvernement des Comores. Pour aller de l'avant, une formation de formateurs a eu lieu dans les bureaux de l'UNICEF à Dakar, au Sénégal, du 31 octobre au 1^{er} novembre 2018. La formation a été facilitée par l'UNICEF Innocenti, responsable de l'équipe locale de collecte de données. La formation comprenait l'initiation des partenaires à l'étude « Time to Teach » et à ses objectifs, la base de sondage, la sélection des répondants et les protocoles d'étude, ainsi que les préparations quotidiennes nécessaires sur le terrain, la liste de contrôle et les risques probables. Peu de temps après, à partir du 23 novembre 2018, trois jours de formation d'enquêteurs sur le terrain ont eu lieu à Moroni, Ngazidja, à la salle PASCO. Ces séances visaient à familiariser l'équipe de collecte de données avec les questionnaires qui étaient une réplique de la formation des formateurs.

Après la formation, l'équipe de terrain a procédé à un pré-test des outils de collecte de données dans une école de Ngazidja, qui n'est pas incluse dans le groupe d'écoles sélectionnées. Le pré-test avait pour objectif d'évaluer la durée et le déroulement de l'administration des instruments, ainsi que la compréhension cognitive des questions et des concepts clés par les répondants. Après le projet pilote, les informations sur les conclusions du projet pilote et les modifications suggérées sur les outils de collecte de données ont été communiquées au Bureau de la recherche de l'UNICEF – Innocenti avant le début du travail de terrain proprement dit. Une réunion de compte rendu a suivi, au cours de laquelle l'équipe de recherche s'est familiarisée avec les outils de collecte de données finaux approuvés par l'UNICEF. Au cours de la réunion de compte rendu, les équipes de collecte de données ont reçu tout le matériel d'étude nécessaire. La collecte des données a débuté en novembre 2018 et s'est achevée en décembre 2018. Il y avait deux équipes de collecte de données (huit personnes au total) dirigées par un responsable de terrain. Chaque équipe était composée de deux modérateurs (intervieweurs) et de deux preneurs de notes choisis sur la base de leur maîtrise du français et les dialectes locaux aux Comores. Chaque équipe a eu jusqu'à deux jours par école pour mener des entretiens avec des enseignants, des leaders de la communauté, des groupes de discussion avec des élèves, ainsi que pour effectuer une observation dans chaque école. Des entretiens avec des responsables insulaires et nationaux ont été programmés et conduits en fonction de leur disponibilité.

3.3.3. Analyse des données

Données qualitatives

La stratégie de génération de données à plusieurs dimensions employées aux Comores a facilité la collecte d'une grande quantité de preuves qualitatives riches, qui assuraient la saturation et la triangulation. Les 106 entretiens et les 19 DFG menés avec des acteurs couvrant tout le système éducatif ont duré généralement une heure et ont été transcrits mot à mot sur la base d'un preneur de notes et de l'enregistrement audio. Pour analyser et interpréter systématiquement ces données, l'équipe de recherche a eu recours à l'analyse de contenu thématique (TCA). Alors que l'analyse de contenu est une méthodologie générale qui peut être appliquée de diverses manières, l'approche adoptée dans l'étude TTT favorise les analyses interprétatives du contenu latent à l'aide d'un livre de codes. Le codebook s'appuie sur la littérature existante et la lecture inductive des transcriptions. Le codage a été effectué manuellement. Les codeurs ont organisé les données en thèmes distincts et ont utilisé des méthodes de mesure de fréquence et d'interprétation.

Données quantitatives

Toutes les enquêtes « stylo-papier » auprès des enseignants des 20 écoles ont été nettoyées et compilées. Les informations permettant d'identifier les participants ont été supprimées. Des tests ont été effectués afin de corrélérer les réponses des enseignants avec les résultats qualitatifs, de comparer les réponses et d'identifier les divergences ou les similitudes. L'objectif principal de l'analyse des données quantitatives était d'enrichir les données IDI et FGD et de fournir des informations supplémentaires sur les 20 écoles sélectionnées, tout en mettant en évidence les variations entre les zones (urbaines/rurales) et les types d'écoles.

3.4. Limites et défis

Comme toutes les études reposant sur des données auto déclarées et conduites dans des délais et dans des de temps et de budget, l'étude TTT Comores n'est pas exempte de limites méthodologiques. Les trois défis les plus importants susceptibles d'être apparus lors de la collecte de données sont présentés ci-dessous, ainsi que les stratégies d'atténuation employées pour garantir une interprétation précise des données.

3.4.1. Biais dans les réponses

Les enquêteurs ont été formés pour communiquer les objectifs de l'étude de manière calme et pour clarifier toute idée fautive concernant les implications de la participation volontaire. Les recenseurs ont également mis en évidence les principes d'anonymat et de confidentialité qui sous-tendent la collecte et l'utilisation des données, en soulignant que les participants avaient le droit de révoquer leur consentement et d'exiger que leur témoignage soit ignoré et détruit. Et pourtant, la partialité des réponses a pu être un défi, car l'absentéisme est un sujet tabou et, dans certains contextes, les participants ont pu percevoir l'étude comme étant curieuse ou potentiellement menaçante pour leur statut professionnel. Dans ces conditions, trois types de biais de réponse semblent probables : (1) *la mémoire sélective*, c'est-à-dire le fait de se souvenir ou non d'expériences ou d'événements ; (2) *le télescopage*, c'est-à-dire le fait de se souvenir d'événements survenus à un moment donné comme s'ils s'étaient produits à un autre moment ; et (3) *la minimisation*, c'est-à-dire le fait de représenter des résultats ou des événements comme étant moins significatifs que ce qui est réellement suggéré à partir d'autres données. Ces limites potentielles ont été prises en considération lors de l'interprétation des données. Une triangulation systématique des données a également été entreprise pour garantir la fiabilité des résultats rapportés.

3.4.2. Biais dans la sélection

Le biais de sélection peut également avoir été un problème. La sélection des enseignants interrogés était basée sur un ensemble de critères prédéterminés et a été effectuée de manière aléatoire parmi les enseignants partageant les mêmes caractéristiques. Toutefois, elle a été limitée aux enseignants qui étaient à l'école le jour de la visite. En outre, l'enquête auprès des enseignants n'a été menée que pour les enseignants présents. Cela signifie que certains des enseignants fréquemment absents n'ont peut-être pas été interviewés ou interrogés. Afin d'éviter ce problème, aucune des visites d'écoles n'a été effectuée à l'improviste et les enseignants en ont été informés bien à l'avance. Toutefois, cela n'exclut pas la possibilité d'un biais intégré parmi ceux qui ont finalement participé à l'étude.

3.4.3. Représentativité des données d'enquête

Enfin, l'équipe de recherche reconnaît qu'en raison du petit nombre d'écoles sélectionnées (N=20) et d'enseignants interrogés (N=126), il est difficile de tirer des conclusions statistiquement significatives, de faire des affirmations généralisables et de garantir la validité interne et externe des résultats quantitatifs. Les données de l'enquête TTT ne peuvent que fournir un aperçu des problèmes liés à l'absentéisme des enseignants dans les écoles sélectionnées, plutôt qu'une vue d'ensemble de la situation dans toutes les écoles des Comores. C'est pourquoi la majorité des résultats présentés dans les chapitres suivants dépendent de l'analyse systématique des données qualitatives pour lesquelles la saturation a été atteinte.

Section 4 : Constatations et Analyse

4.1. Un bref aperçu l'assiduité des enseignants aux Comores

Cette étude porte sur quatre formes d'absentéisme des enseignants, présentées dans le cadre analytique de la section 3 (Approche et Méthodologie de la Recherche). Dans l'enquête « Time to Teach », les enseignants ont été interrogés sur les raisons de chaque forme d'absentéisme et ont été invités à sélectionner jusqu'à trois réponses sur ce qui les empêche d'aller à l'école, les fait s'absenter, et ainsi de suite, et la fréquence moyenne de leur absence depuis le début de l'année scolaire parmi cinq réponses possibles : jamais ; quelques fois (moins de trois fois) ; moins d'une fois par semaine ; une fois par semaine ; et plus d'une fois par semaine.

Ces données, qui sont présentées sous forme de figures tout au long de la section 4, donnent un aperçu utile des raisons de l'absentéisme des enseignants et de leurs motivations, mais elles ne donnent qu'une partie de la situation. Des entretiens avec des directeurs d'école, des enseignants, des étudiants et des fonctionnaires complètent cette analyse par une compréhension contextuelle de certains des facteurs associés à l'absentéisme des enseignants aux Comores.

À partir de la section 4.2, l'analyse et les résultats sont ensuite présentés par niveau du système éducatif, en commençant par le niveau national (4.2) et en descendant jusqu'au niveau infranational (4.3), puis celui de la communauté (4.4), de l'école (4.5) et de l'enseignant (4.6). Les résultats sont présentés dans cet ordre afin de s'aligner sur le cadre explicatif présenté dans la section 3, qui examine la manière dont les déterminants de l'absentéisme des enseignants prennent naissance et / ou se manifestent à différents niveaux du système éducatif. Découper les résultats en niveaux distincts permet une analyse détaillée qui ouvre la voie à une analyse systémique holistique (section 5) ainsi qu'à des recommandations politiques concrètes (section 6).

Figure 6: Fréquence de l'absentéisme des enseignants

Réponse de l'enseignant à la question "Depuis le début de l'année scolaire, combien de fois avez-vous été absent de l'école (en moyenne) ?"

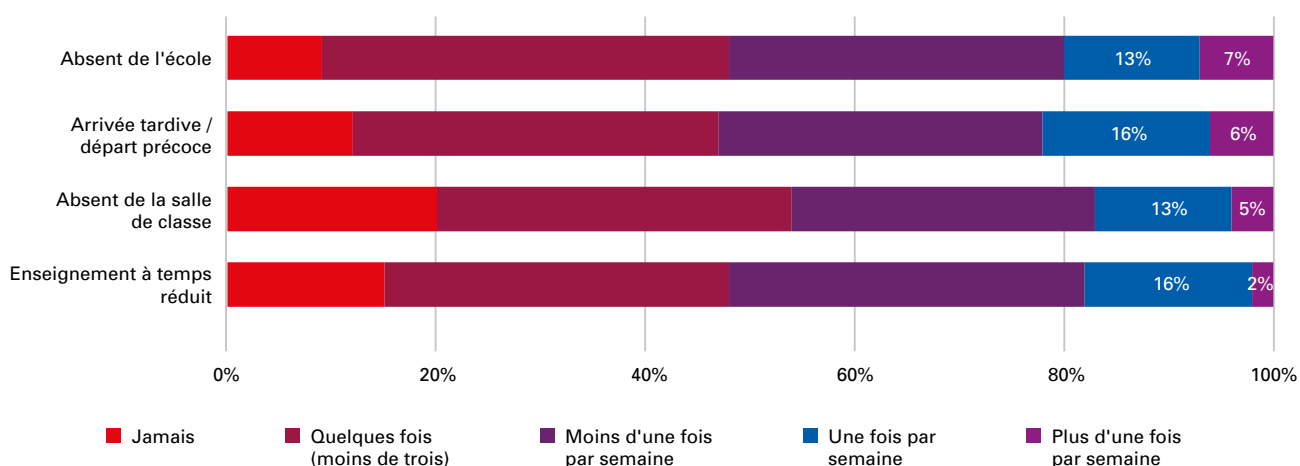


Figure 7: Principales raisons d'absence de l'école, selon les enseignants

Réponse des enseignants à la question "Quelles sont les principales raisons qui vous empêchent d'aller à l'école", selon le sexe, le lieu de l'école et la gouvernance de l'école

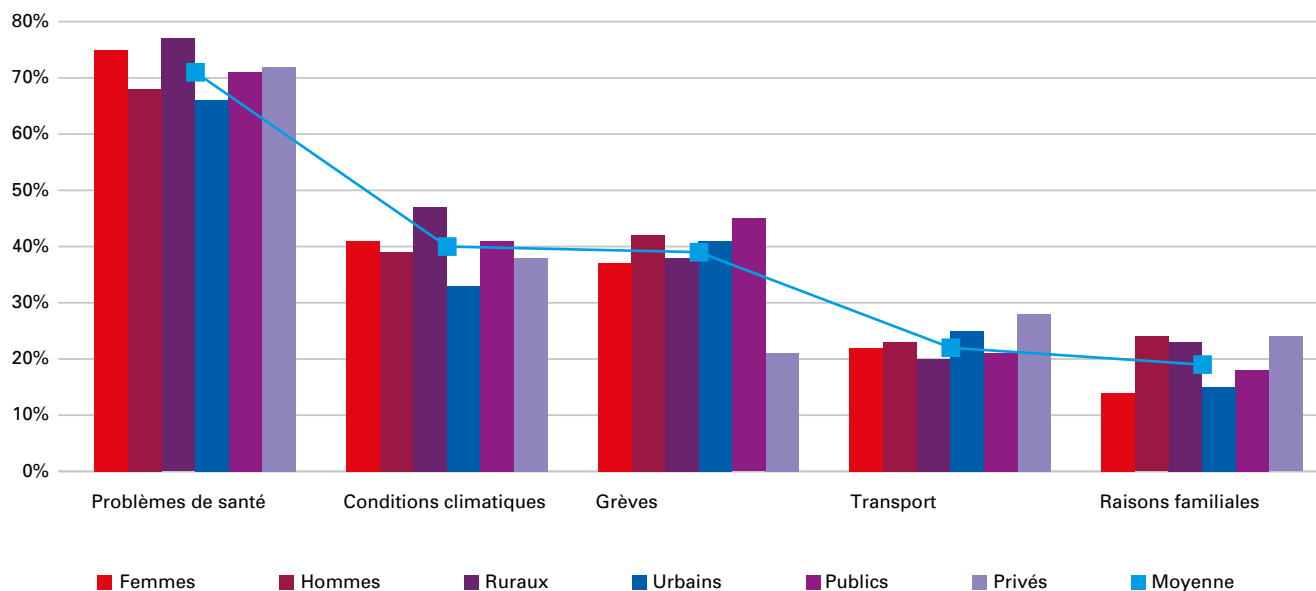


Figure 8: Principales raisons qui motivent des retards et des départs avant l'heure, selon les enseignants

Réponse des enseignants à la question "Quelles sont les principales raisons qui vous empêchent d'être en classe même si vous êtes présent à l'école", selon le sexe, le lieu de l'école et la gouvernance de l'école

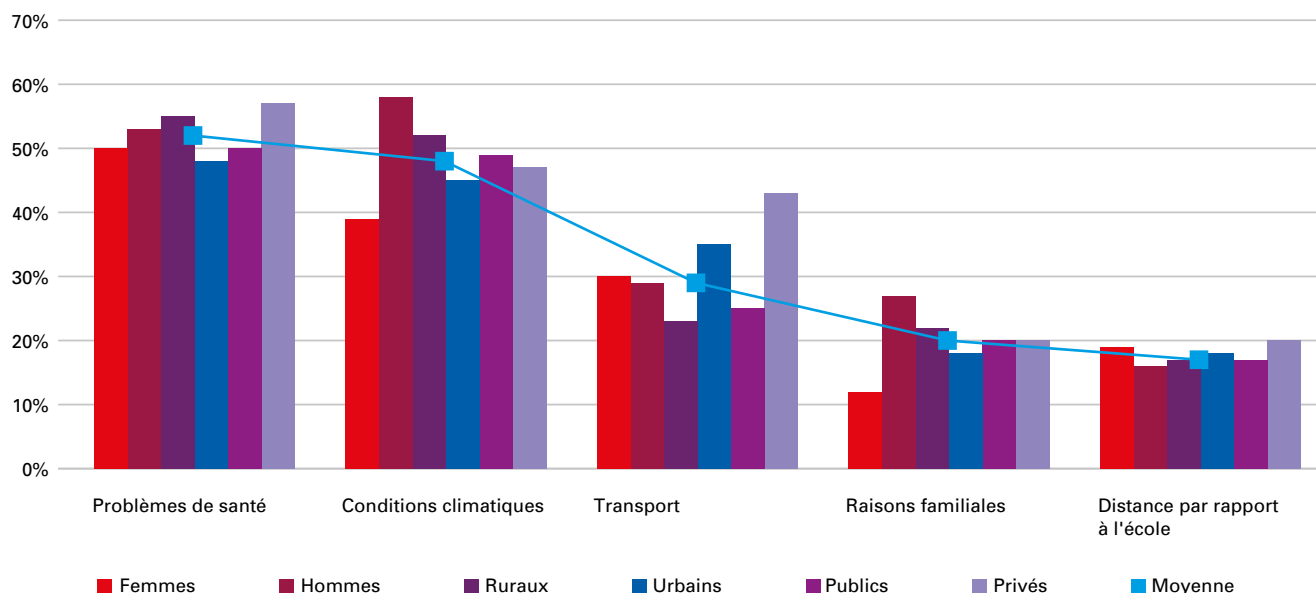


Figure 9: Principales raisons qui motivent l'absence de la classe, même en cas de présence physique à l'école, selon les enseignants

Réponse des enseignants à la question "Quelles sont les principales raisons qui vous empêchent d'être en classe même si vous êtes présent à l'école", selon le sexe, le lieu de l'école et la gouvernance de l'école

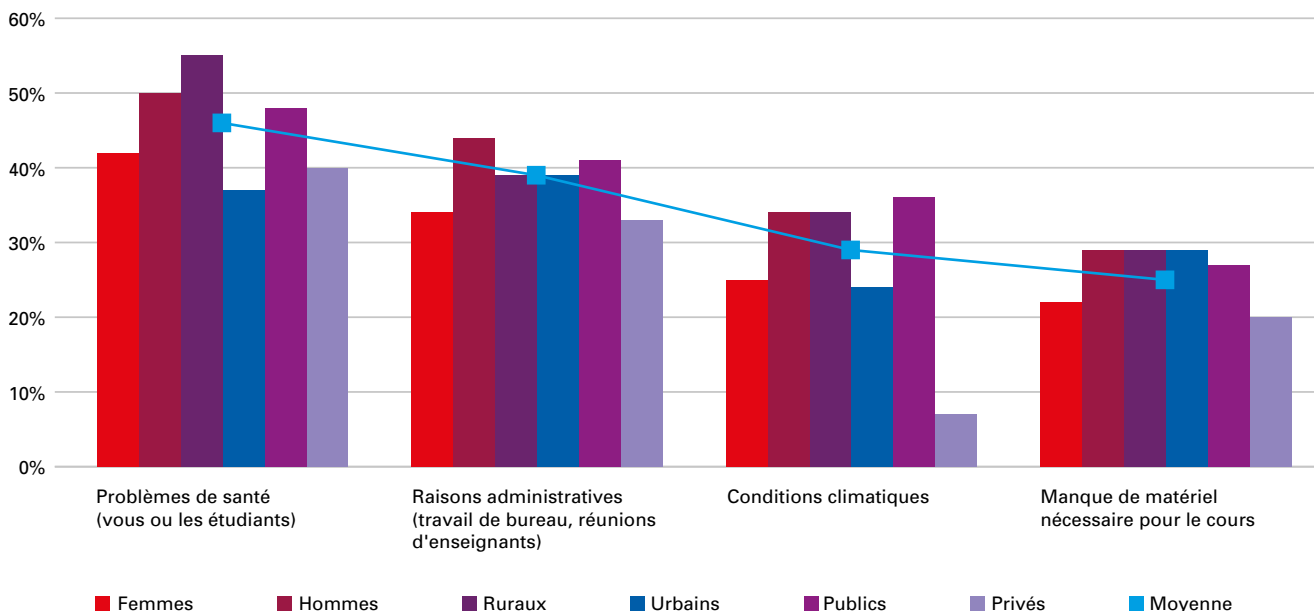
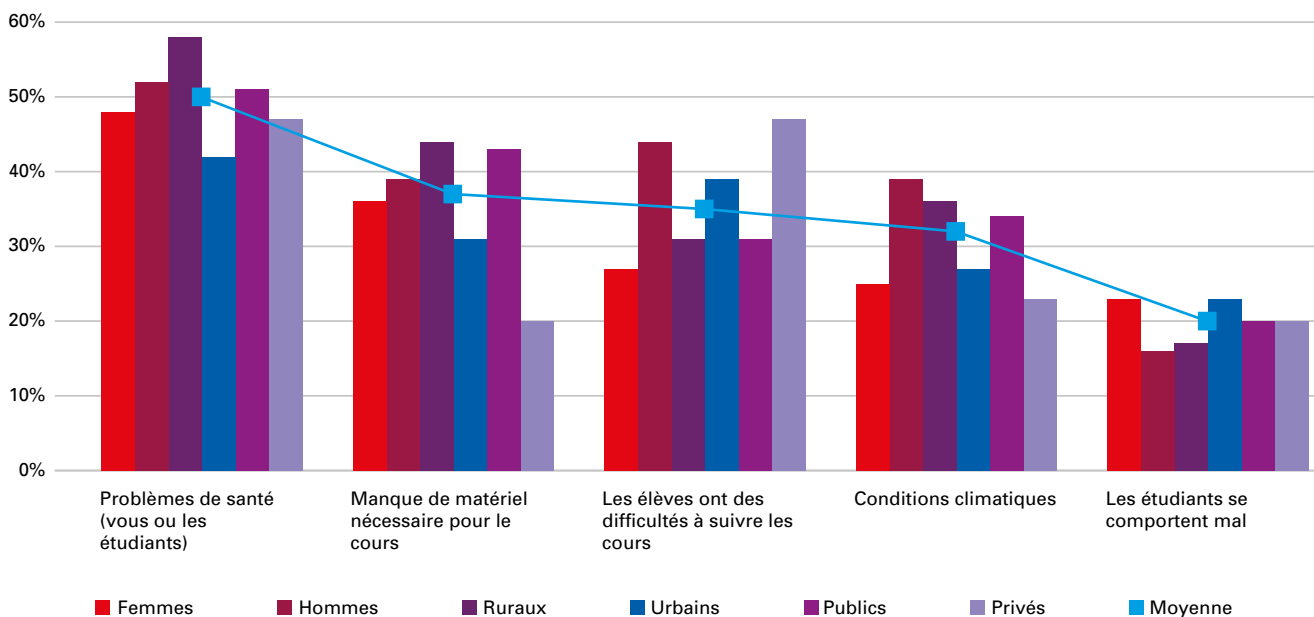


Figure 10: Raisons principales limitant le temps passé à enseigner en classe

Réponse des enseignants à la question "Quelles sont les principales raisons qui peuvent parfois limiter le temps que vous passez à enseigner en classe", selon le sexe, l'emplacement de l'école et la gouvernance de l'école



4.2. Déterminants nationaux de l'absentéisme des enseignants

Résumé

Comme indiqué dans la section 2 sur le contexte national, les Comores sont en train de subir des changements de gouvernance et de stratégie dans leur système éducatif et la gouvernance, y compris au niveau primaire. Ces plans sont décrits dans le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation 2018–2020. Au cours des entretiens menés pour cette étude, un certain nombre de sujets nationaux ont été explorés concernant l'absentéisme des enseignants, notamment la présence d'appuis financiers externes, le rôle des syndicats, la mise en œuvre des politiques et les programmes d'études nationales. Les principales conclusions au niveau national peuvent être résumées comme suit :

- **Les problèmes de gestion des enseignants** concernant la rémunération, le statut professionnel et le recrutement créent un environnement de travail difficile pour les enseignants du pays. Ces problèmes touchent particulièrement ceux dits « enseignants bénévoles » qui travaillent sans rémunération et sont plus souvent absents que les enseignants rémunérés.
- **L'absence de salaire et retard de paiement** pousse aux **grèves** et entraîne une absence de l'école. C'est le cas des enseignants des écoles publiques plus que des enseignants des écoles privées.
- Les difficultés susmentionnées, ainsi que **les problèmes de mise en œuvre des politiques et les défis liés aux capacités**, ont entraîné **un manque de confiance des enseignants dans le système** éducatif, créant ainsi un environnement propice à diverses formes d'absentéisme des enseignants.

4.2.1. Rémunération des enseignants, contrats et défis de recrutement

Selon les données des entretiens, les enseignants sont découragés par les bas salaires qui ne couvrent pas leurs besoins essentiels. Cette conclusion est corroborée par les données d'un sondage montrant que 94% des enseignants ont déclaré que leurs revenus en tant qu'enseignant ne suffisaient pas à couvrir leurs dépenses mensuelles. L'enquête montre que le salaire moyen mensuel est d'environ 90,000 KMF (francs comoriens), soit environ 198 dollars américains (Tableau 9). Les données montrent également qu'en général, les salaires augmentent avec le niveau d'expérience, même si les enseignants impliqués dans l'enquête étaient en fonction depuis 1 à 5 ans gagnaient moins mensuellement que ceux qui enseignaient depuis moins d'un an. Cela pourrait s'expliquer par le fait que quatre enseignants ayant participé à cet exercice ayant entre un et cinq ans d'expérience ont déclaré recevoir un revenu mensuel de 0 KMF. Ces enseignants sont probablement des « bénévoles » ou des enseignants qui ne font pas partie de la fonction publique et qui n'ont pas de contrat de travail avec une école. Ces quatre enseignants étaient tous des femmes et travaillaient dans des écoles publiques.

Tableau 9 : Salaire mensuel moyen des enseignants selon le nombre d'années d'expérience selon l'enquête auprès des enseignants

Salaire mensuel moyen des enseignants selon le nombre d'années d'expérience	Salaire (Dollars US)
<1 an	162,43
1–5 ans	133,99
6–15 ans	215,66
16–25 ans	250,81
Moyenne	198,19

“Les conditions sont très difficiles pour certains enseignants. Par exemple, il y a un enseignant qui devrait être ici aujourd’hui, mais il est absent parce qu’il est volontaire – quand ils ont les moyens financiers pour venir, ils viennent ; quand ils ne le font pas, ils me disent qu’ils ne viendront pas. Ils ont déjà travaillé pendant trois ans sans aucun salaire.”

– Directeur d’école publique rurale, Ndzuanî.

Le problème des enseignants bénévoles est apparu avec force dans les entretiens avec les enseignants, et même les enseignants qui ne sont pas volontaires en ont parlé. Les données suggèrent que, dans la mesure du possible, la communauté rémunère les enseignants bénévoles, bien qu’il existe des enseignants qui ne sont pas rémunérés du tout. Ces enseignants non rémunérés ont exprimé leur manque de motivation pour continuer à travailler, se sentant sous-estimés et frustrés que les politiques nationales ne leur soient pas applicables. D’autres enseignants et directeurs d’école ont indiqué que les volontaires étaient plus susceptibles d’être absents, non seulement en raison d’un manque de motivation, mais également en raison de manque de moyens financiers pour se rendre à l’école. Selon des entretiens, le MEN a tenté de résoudre le problème des enseignants sans rémunération ni contrat en interdisant aux écoles de recruter de tels volontaires, même s’ils n’ont pas réussi, soulignant des problèmes plus importants liés au recrutement et au déploiement d’enseignants. En effet, certains enseignants étaient d’avis que le recrutement des enseignants était mal géré, expliquant

que les enseignants étaient choisis pour des raisons politiques plutôt que pour leurs qualifications. En outre, selon un répondant au niveau national, les niveaux insulaire et national sont en conflit en ce qui concerne le déploiement des enseignants sur l’ensemble du pays et de nombreux postes restent à pourvoir.

Les entretiens avec les enseignants et les données d’enquête mettent en évidence d’autres conséquences d’une faible rémunération. Cela est associé non seulement à une réduction du bien-être des enseignants et, par la suite, à un manque de motivation, mais conduit également les enseignants à rechercher un autre emploi. Selon l’enquête, près du tiers (29%) des enseignants ont déclaré gagner de l’argent grâce à une activité autre que leur carrière d’enseignant. Parmi ces enseignants, la majorité d’entre eux perçoivent un revenu supplémentaire provenant de l’agriculture ou du tutorat et / ou de l’enseignement dans une autre école, les enseignants vivant en zone rurale sont plus susceptibles de se lancer dans l’agriculture et ceux des zones urbaines sont plus susceptibles de participer à des activités d’enseignement. Selon les données de l’enquête, quand on a demandé aux enseignants ce qui les empêche d’aller à l’école ou ce qui les pousse à arriver en retard ou à partir plus tôt, très peu d’enseignants ont cité un autre emploi. Et pourtant, les entretiens avec les enseignants suggèrent que ces absences ou retards se produisent de temps en temps.

“Le salaire d’un enseignant n’est rien pour une famille. Les enseignants doivent quitter l’école et aller cultiver la terre pour compléter leur salaire et survivre.”

– Enseignant, école publique rurale,

4.2.2. Retard de salaire et grèves

Outre le fait que la rémunération des enseignants est insuffisante pour couvrir leurs besoins essentiels, les salaires sont souvent retardés. Selon les entretiens avec les enseignants et les données d'enquêtes, les enseignants des écoles publiques sont particulièrement touchés par les retards de rémunération. Les données de l'enquête montrent que lorsque l'on demande aux enseignants s'ils reçoivent leur salaire à temps, près de 70% des ceux des écoles publiques sont en désaccord ou fortement en désaccord. Les résultats obtenus par les enseignants des écoles privées étaient totalement opposés : 73% des enseignants des écoles privées étaient d'accord ou tout à fait d'accord qu'ils reçoivent leur salaire à temps (Figure 11). En particulier, de nombreux intervenants interrogés ont expliqué que les enseignants n'avaient pas reçu de salaire pour le mois de mai 2018 (cette étude a été menée en novembre et décembre 2018). La gouvernance de l'école joue un rôle important à cet égard car les salaires proviennent de sources différentes. Alors que les enseignants des écoles publiques sont payés par le Ministère de l'Éducation, les salaires des enseignants des écoles privées proviennent généralement des frais de scolarité des élèves. Pour les écoles communautaires, les salaires proviennent souvent de l'implication d'une ONG à l'école. Il convient de noter que les salaires des enseignants dans les écoles privées sont généralement inférieurs à ceux des écoles publiques, ce qui indique que l'incitation à travailler dans une école privée n'est pas une rémunération plus élevée, mais un paiement dans les délais convenus.

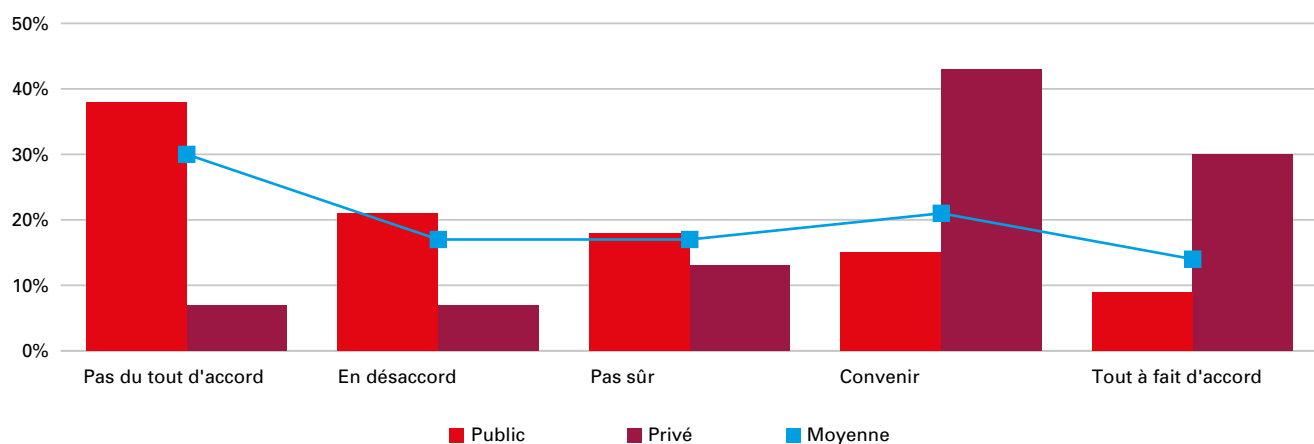
Les données des entretiens montrent que le manque de salaire diminue la motivation et les données des enquêtes montrent que cela peut conduire à un absentéisme des enseignants. La majorité des enseignants aux Comores font partie du syndicat des enseignants et, lorsqu'ils ne sont pas payés, ils se mettent en grève. Lors de l'enquête, les enseignants ont été interrogés sur les raisons qui les empêchaient d'aller à l'école. Les grèves constituaient la deuxième raison, après celles liées à la santé d'après des enseignants des écoles publiques (Figure 7).

Parmi tous les défis auxquels les enseignants sont confrontés, le plus important est causé par l'État. Ils ne paient pas – parfois des mois s'écoulent sans salaire, ce qui décourage les enseignants d'aller à l'école et d'enseigner. Les enseignants sont intrinsèquement motivés, mais ne pas être payés change cela."

– Représentant de la communauté, école publique rurale

Figure 11: Réception à temps du salaire d'enseignant

Réponse de l'enseignant à la question "Recevez-vous votre salaire à temps ?"



4.2.3. Mise en œuvre de la politique nationale et problèmes de capacité

Les défis présentés dans cette section concernent plus largement la mise en œuvre des politiques et les problèmes de capacités au niveau national. Selon des données qualitatives, la plupart des efforts du gouvernement ont été concentrés sur la fourniture de matériel d'enseignement et d'apprentissage et la réhabilitation des écoles. Et pourtant, les directeurs d'école, les enseignants et les représentants de la communauté ont déploré que le gouvernement n'en ait pas fait assez ou qu'ils n'aient pas constaté de changement effectif. Une personne interrogée au niveau national, par exemple, a reconnu que des travaux en matière de réhabilitation des écoles avaient été promis mais pas encore réalisés. Les données montrent que dans de nombreux cas, la construction et la réhabilitation d'écoles, ainsi que la fourniture de matériel d'enseignement et d'apprentissage, proviennent d'organisations externes ou sont financées par la communauté locale. Enfin, les entretiens révèlent un sentiment de désillusion vis-à-vis du gouvernement. Un enseignant d'une école publique rurale de Ndzuanu, par exemple, a déclaré qu'il ne croyait pas ce qu'il entendait à la radio, tandis qu'un autre enseignant d'une école privée de la même zone a déclaré ne pas prêter attention aux médias de peur que la tension politique n'affecte le système éducatif. Dans l'ensemble, les problèmes de capacité et de mise en œuvre ont certainement des répercussions sur les niveaux insulaire, communautaire, scolaire et pédagogique du système éducatif. La manière dont ces défis se manifestent à ces différents niveaux sera examinée en détail dans les sections suivantes.

“Le gouvernement a promis des bancs et des chaises pour les élèves et la construction de salles de classe supplémentaires, mais à ce jour, ces promesses n'ont pas été honorées.”

– Représentant de la communauté, école publique urbaine, Mwali.

4.3. Déterminants au niveau infranational de l'absentéisme des enseignants

Résumé

À l'instar du niveau national, le sous-secteur d'enseignement primaire aux Comores au niveau insulaire subit actuellement des changements de gouvernance. Malgré le degré d'indépendance exercé par les îles autonomes, bon nombre des problèmes de mise en œuvre des politiques au niveau national se répercutent au niveau insulaire. Au cours des entretiens, les sujets abordés incluent la capacité à mettre en œuvre des politiques, les lacunes en matière de politique, le niveau d'engagement des parties prenantes insulaires avec les écoles et les capacités de suivi.

Les principaux facteurs liés à l'absentéisme des enseignants au niveau insulaire sont les suivants :

- **L'engagement pris par les autorités insulaires auprès des écoles y compris la surveillance de l'absentéisme** sont incohérents d'une île à l'autre et dans les écoles. Cet engagement et suivi sont particulièrement faibles dans les zones rurales, en raison des problèmes de transport et de ressources humaines auxquels font face les responsables insulaires.
- **Les sanctions** sont rares, car le niveau insulaire a tendance à réagir aux réponses plutôt qu'à prendre des initiatives en ce qui concerne la surveillance de l'absentéisme des enseignants. Les parties prenantes insulaires ont exprimé l'espoir que les communautés et les conseils d'école soient concernés par le problème de l'absentéisme dès qu'il se produit, car ils n'interviennent que lorsqu'un directeur d'établissement ou un conseil d'école fait un rapport. C'est particulièrement le cas dans le contexte des écoles publiques, car les écoles privées peuvent sanctionner de manière autonome.
- **Les capacités des structures insulaires à mettre en œuvre des politiques pour lutter contre l'absentéisme des enseignants** semblent insuffisantes. En outre des problèmes de moyens de transport pour faire leur travail et de ressources humaines, les entretiens avec les parties prenantes montrent que la communication entre les niveaux insulaire et national est tendue.

4.3.1. Engagement avec les écoles et contrôle de l'absentéisme des enseignants

Selon les entretiens avec les parties prenantes, l'implication des autorités insulaires dans les écoles ne concerne en principe que la formation. De nombreux enseignants et directeurs d'école ont indiqué que des conseillers pédagogiques étaient venus uniquement pour mettre en œuvre ou évaluer l'IFADEM, qui s'est passé au moment de l'étude. Cependant, il a été signalé que cet engagement était rare et à un niveau superficiel. Quand un directeur d'une école publique rurale de Ngazidja a été interrogé sur la qualité de ses professeurs, il a répondu qu'il ne le savait pas car ils n'avaient jamais été évalués par une autorité supérieure. Cela indique à la fois un manque de suivi au niveau insulaire et une faible capacité du directeur d'établissement à évaluer les enseignants.

Le contrôle de l'absentéisme des enseignants est encore moins régulier. Comme l'a déclaré un agent de la CIPR de Mwali: « Nous n'avons pas vraiment d'activités ciblant l'absentéisme... Je peux attester qu'il existe des absences et nous essayons de mieux contrôler, mais il n'existe pas de mécanisme précis pour le faire. » Cela a été confirmé par d'autres parties prenantes interrogées, y compris les conseillers pédagogiques et les directeurs de l'enseignement primaire des îles autonomes, ainsi que les enseignants et les directeurs d'établissement.

Le manque d'engagement et de contrôle de la part des officiers insulaires pourrait entraîner une pression supplémentaire sur les directeurs :

“Dans les années précédentes, les inspecteurs et les conseillers n'ont effectué aucune visite dans notre établissement. Mais cette année, notre professeur principal a comblé ce manque en venant tous les jours dans ma classe pour vérifier ma présence. Pendant les récréations, le directeur nous fait une mise à jour de nos points forts et nous indique dans quels domaines nous améliorer.”

– Enseignant, école publique rurale, Mwali.

La majorité de ces parties prenantes ont déclaré qu'il était particulièrement difficile de s'entretenir avec les écoles rurales en raison de contraintes de transport, surtout que les écoles éloignées étaient difficiles à atteindre en raison d'infrastructures routières de mauvaise qualité et que les moyens financiers nécessaires pour se rendre dans ces écoles ne sont pas disponibles. Selon les données, ce défi se manifeste sur trois îles des Comores. Un agent de la CIPR de Ndzuanani a déclaré, par exemple, qu'il dépend de l'aide d'une ONG pour les visites d'écoles dans les zones rurales. Les conseillers pédagogiques et les directeurs de l'éducation régionale ont également mentionné le manque de ressources, telles que le matériel de base de bureau et les services Internet, ainsi que le manque de ressources humaines, faisant obstacle au renforcement de l'implication des autorités insulaires et le contrôle continu des écoles. Les témoignages de responsables insulaires sont appuyés par des enseignants, dont beaucoup ont déclaré qu'ils voyaient rarement ou jamais ces acteurs visiter leurs écoles. Peut-être en raison de ces difficultés, les responsables insulaires ont exprimé au cours d'interviews qu'ils espéraient que les conseils d'école joueraient un rôle dans l'engagement et la surveillance des écoles et des enseignants.

4.3.2. Sanctions

Selon les entretiens, les responsables insulaires de l'éducation vérifient parfois l'absence des enseignants de l'école lors des visites en vérifiant les registres de présence avec les directeurs. Et pourtant, on s'aperçoit aussi que la majorité des directeurs d'école ne conservent pas actuellement les registres officiels de l'absentéisme des enseignants, de sorte qu'il est difficile de déterminer l'efficacité de cette surveillance. Un agent de la CIPR à Ngazidja a eu recours à des élèves pour savoir si leurs enseignants étaient absents. Les données montrent que, sur le sujet de l'absentéisme et des sanctions, ce qui est le plus probable est que les directeurs d'établissement ou les conseils d'école écrivent un rapport ou s'adressent à la CIPR ou à un autre bureau insulaire s'ils veulent régler un problème qu'ils rencontrent avec un enseignant. Un agent de l'ex CEIA de Mwali a résumé le caractère réactif plutôt que proactif de ces mécanismes : « Dès que je reçois un rapport, j'appelle l'enseignant ou je me rends à l'école pour le voir en classe, lui parler et lui montrer ce qu'il faut pour être enseignant. » Les sanctions étaient rares, car les parties prenantes

“Le gouvernement a promis des bancs et des chaises pour les élèves et la construction de salles de classe supplémentaires, mais à ce jour, ces promesses n'ont pas été honorées.”

– Représentant de la communauté, école publique urbaine, Mwali.

disaient généralement que les enseignants corrigeaient leur comportement si le directeur d'établissement, le conseil d'école et / ou les responsables insulaires abordaient le problème directement avec eux. Certains responsables insulaires ont expliqué qu'une des sanctions qui s'est avérée inefficace est la réaffectation d'enseignants dans des régions éloignées de leur domicile actuel. Les questions abordées dans cette sous-section s'appliquent principalement aux écoles publiques, car dans les écoles privées, l'administration de l'école a le pouvoir d'imposer directement une sanction à un enseignant, généralement sous la forme d'une réduction de salaire (voir la section 4.5 pour plus de détails).

4.3.3. Écarts de communication entre les bureaux insulaires et les autres niveaux du système éducatif

Les problèmes de transport et le manque de ressources matérielles et humaines ont déjà été mentionnés comme deux exemples de problèmes de mise en œuvre de politiques et d'allocation de ressources (voir section 4.3.1). Les entretiens ont également mis en évidence un manque général de confiance en ce qui concerne les canaux de communication entre les écoles et le niveau insulaire, ainsi que le niveau insulaire et le niveau national. Par exemple, de nombreux directeurs ont déclaré que le niveau insulaire manquait d'efficacité en ce qui concerne l'engagement et le suivi des absences des enseignants. En même temps, certains responsables insulaires ont l'impression que les directeurs d'établissement sont trop laxistes ou qu'ils couvrent l'absentéisme des enseignants. Des problèmes de communication similaires existent entre le niveau insulaire et le niveau national. Les directeurs de l'éducation et conseillers pédagogiques insulaires ont estimé qu'ils ne recevaient pas de réponses adéquates de la part des autorités nationales concernant les rapports envoyés. En plus, les responsables insulaires se sentent critiqués par les écoles pour leur manque de ressources financières et d'outils pour mettre en œuvre les politiques nationales au niveau insulaire. Dans leur grande majorité, ils ont estimé que l'éducation à plusieurs niveaux est corrompue par la politique. Pour résumer, ces témoignages indiquent un manque de clarté constant dans la gouvernance du système éducatif et dans les rôles et responsabilités des acteurs à différents niveaux du système éducatif.

4.4. Déterminants communautaires de l'absentéisme des enseignants

Résumé

De nombreux sujets au niveau communautaire, notamment le logement des enseignants, les normes communautaires et le respect des enseignants, ont été examinés attentivement dans les données. Les écoles sélectionnées représentent diverses communautés des trois îles autonomes des Comores : la majorité des communautés ayant une école publique subsistent économiquement grâce à l'agriculture, la pêche et les petites entreprises. Certaines de ces communautés ont reçu des envois de fonds de membres de leur famille qui ont quitté les Comores (souvent pour se rendre à Mayotte) et beaucoup d'entre eux ont connu la pauvreté. En revanche, dans les communautés les plus riches, les parents travaillaient souvent comme hommes d'affaires ou fonctionnaires et envoyaient leurs enfants à l'école privée. Les communautés plus éloignées et rurales n'avaient souvent pas d'infrastructures communautaires telles que des banques et des cliniques pour les soins de santé, contrairement aux zones urbaines. L'éducation coranique est importante pour de nombreuses communautés et elle existe parallèlement à l'éducation de base, qu'elle soit séparée de l'école ou qu'elle partage ses locaux, parfois sous la forme d'une section pré-primaire. Une analyse approfondie des données montre que les déterminants suivants au niveau de la communauté, qui seront abordés en détail dans cette section, justifient l'absentéisme des enseignants :

- **Les conditions climatiques**, notamment la saison des pluies et la chaleur, entraînent une absence de l'école, ainsi que des retards, une absence de la classe et une réduction du temps d'enseignement. Dans tous ces cas, les enseignants ruraux sont plus touchés que les enseignants urbains. Plusieurs facteurs contextuels susceptibles d'interagir avec ce déterminant sont à l'origine de l'absentéisme, notamment la mauvaise qualité des infrastructures communautaires et scolaires.
- **Les problèmes de transport et d'éloignement** ont principalement une incidence sur la ponctualité, bien qu'ils puissent également entraîner une absence de l'école. Les données montrent que les défis en matière de transport et d'éloignement sont exacerbés pendant la saison des pluies et que la qualité des infrastructures routières joue également un rôle contextuel.
- **La capacité de la communauté à surveiller les écoles et les enseignants** se concentre sur la surveillance des absences et des retards, bien que la surveillance de la communauté varie en fonction d'un certain nombre de facteurs, notamment la gouvernance de l'école, le niveau de participation des parents et l'existence d'un conseil d'école actif.

“Je ne suis jamais absent, sauf pendant la saison des pluies. Dans de mauvaises conditions, une voiture ne peut pas entrer dans l'école. Il y a de la boue partout et les toits n'empêchent pas l'eau d'entrer dans l'école.”

– Enseignant, école publique rurale, Ndzواني

4.4.1. Conditions climatiques

Les conditions climatiques – notamment la saison des pluies et la chaleur – ont été le facteur déterminant le plus souvent évoqué pour justifier l'absentéisme des enseignants lors des entretiens. Plus spécifiquement, dans les entretiens, l'accent a été mis sur la pluie en tant que facteur déterminant de l'absence et de l'arrivée tardive / du départ anticipé de l'école. La chaleur a également été une raison de partir plus tôt, bien que cela ait été beaucoup moins souvent mentionné. Un enseignant d'une école publique urbaine de Ngazidja, par exemple, a déclaré : « Les élèves ne supportent pas la chaleur, alors au lieu de partir à 12h30, nous partons à midi. » Les données de l'enquête confirment l'effet des conditions climatiques

sur l'absence de l'école et les retards/départs prématurés : quand on a demandé aux enseignants ce qui les empêche de se présenter à l'école, les conditions climatiques ont été la deuxième réaction la plus fréquemment évoquée, et les enseignants en milieu rural ont donné cette réponse en plus grand nombre que ceux en milieu urbain (Figure 7). De même, les conditions climatiques constituaient la deuxième raison la plus souvent évoquée pour le retard ou le départ avant l'heure, les enseignants en milieu rural étant plus susceptibles d'avoir choisi cette réponse par rapport aux enseignants en milieu urbain (Figure 8).

Les conditions climatiques n'ont pas seulement un impact sur les absences scolaires et les retards. Les données d'enquête donnent un aperçu de la manière dont ce déterminant conduit également à l'absence de la classe et au temps d'enseignement. La Figure 9 montre que les conditions climatiques étaient la troisième raison la plus souvent évoquée pour justifier l'absence de la classe de l'enseignant lorsqu'il était présent à l'école. De plus, la Figure 10 montre que ce facteur est la quatrième raison la plus souvent évoquée pour la réduction du temps d'enseignement, même en salle de classe. Lors des entretiens, les enseignants n'associaient généralement pas directement la chaleur à l'absence de la classe et réduisaient le temps d'enseignement, mais ils se plaignaient souvent de la chaleur en général et affirmaient que cela créait un environnement difficile pour leur travail et les apprentissages des élèves. Lorsqu'il s'agissait de pluie, certains enseignants ont expliqué qu'elle pouvait réduire le temps d'enseignement car elle créait un bruit fort sur les toits en tôle ondulée des salles de classe, rendant l'enseignement impossible, ou que les murs en chaume n'étaient pas imperméables, ce qui provoquait des inondations. A cet égard, il est évident que la qualité des infrastructures scolaires joue un rôle sur l'absentéisme des enseignants.

“Le toit chauffe toute la pièce, alors même si nous sommes là, je ne fais pas de cours de mémorisation. Au lieu de cela, je crée un jeu pour jouer, motiver les enfants et les aider à ne pas s'endormir. C'est la réalité. Je ne sais pas si le chef d'établissement cherche des solutions pour la construction de l'école, mais c'est une école publique et c'est donc le gouvernement qui devrait nous aider.”

– Enseignant, école publique urbaine, Ngazidja

4.4.2. Transport et éloignement

Les données qualitatives et les enquêtes montrent que les problèmes de transport et l'éloignement sont aussi une des principales causes des retards. Les raisons évoquées sont notamment le manque de moyens financiers pour payer le transport, les pénuries d'essence et l'éloignement. Lors des entretiens, seuls les enseignants des zones urbaines ont cité la circulation comme cause de retard. Cela n'est pas surprenant si l'on considère que 28% des enseignants urbains ayant participé à l'enquête se rendaient à l'école en voiture, contre 13% des enseignants ruraux. À l'inverse, une proportion plus élevée d'enseignants en milieu rural se rend à l'école à pied par rapport aux enseignants en milieu urbain (Tableau 10). Les données de l'enquête confirment l'association entre le transport, l'éloignement et le retard. Le Figure 8 montre que le transport est le troisième facteur déterminant mentionné pour justifier le retard ou départ anticipé, une proportion plus élevée d'enseignants urbains choisissant ce motif plutôt que d'enseignants ruraux. La distance par rapport à l'école était la cinquième cause de retard, affectant les enseignants des zones rurales et urbaines.

Tableau 10 : Tableau croisé illustrant les moyens de transport pour les enseignants des zones rurales et urbaines

	Enseignants ruraux	Enseignants urbains
A pied	85%	64%
Taxi/taxi bus	0%	7%
Voiture	13%	28%
Scooter	2%	2%

“Je n’ai pas eu les frais de transport, et mon directeur a dit : « Arrêtez de faire de l’auto-stop. Prenez un taxi et je paierai pour cela. ’Je ne suis arrivé que 10 ou 15 minutes en retard.”

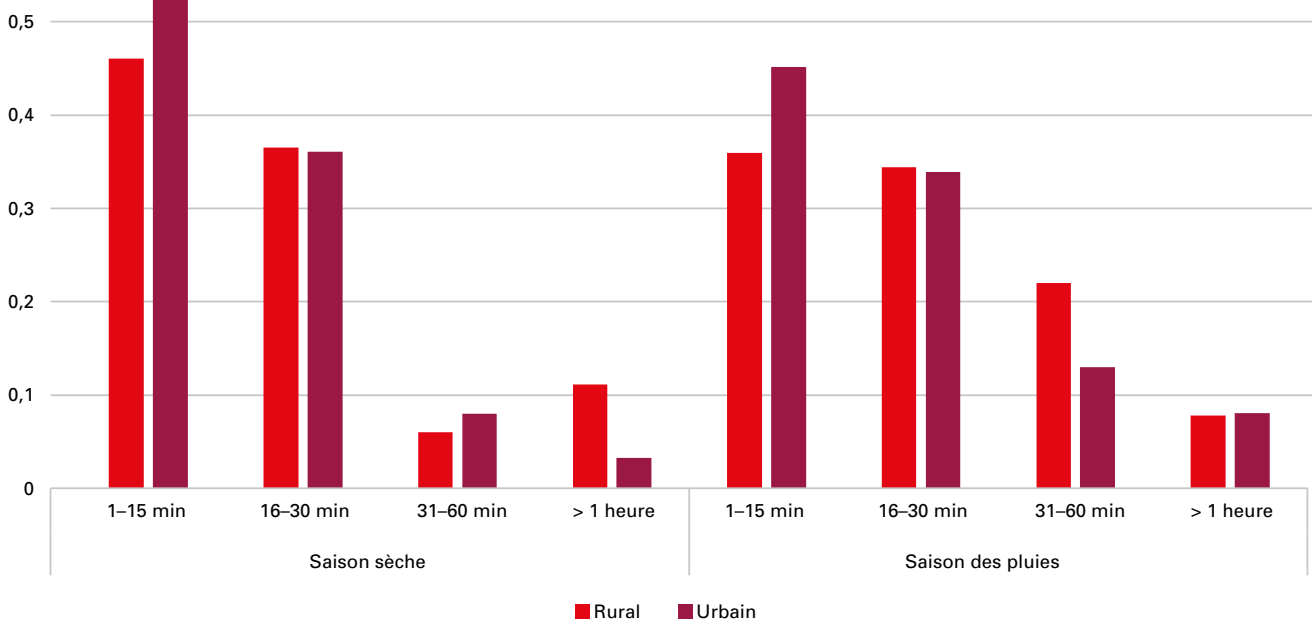
– Enseignant, école publique rurale, Ngazidja

Les résultats des entretiens montrent que le manque de transport et l'éloignement jouent un rôle significatif dans les retards, les données d'enquêtes montrent que les problèmes de transport en particulier peuvent également entraîner une absence de l'école. Quand on a demandé aux enseignants ce qui les empêche le plus de se rendre à l'école, le transport a été la quatrième raison (Figure 7), représentant 22% des réponses. L'éloignement, en revanche, ne représente que 10% des réponses¹⁶.

Il est important d'examiner comment les facteurs contextuels peuvent provoquer ou aggraver l'effet négatif du transport et de l'éloignement sur l'absentéisme des enseignants. La Figure 12 montre comment les conditions climatiques, notamment la saison des pluies, rallongent le trajet des enseignants à l'école. Pour les enseignants des zones rurales et urbaines, il faut plus de temps pour arriver à l'école pendant la saison des pluies que pendant la saison sèche¹⁷. Les données montrent qu'une proportion plus élevée d'enseignants en milieu rural par rapport à ceux en milieu urbain a besoin de 31 minutes à une heure pour aller à l'école. Les données montrent également que les infrastructures, en particulier la qualité des routes et des sentiers pédestres et la proximité des logements par rapport à l'école. En tenant compte du contexte de vie, le transport et l'éloignement sont ressortis comme un facteur déterminant de l'absentéisme des enseignants. Comme l'a déclaré un répondant, « quand il pleut, les enseignants sont absents car il n'y a pas de moyen de transport » (Directeur, école communautaire rurale, Ngazidja). Les observations lors des visites dans les écoles montrent que les routes menant à certaines écoles ne sont pas goudronnées et ceci rend l'accès difficile pendant la saison sèche et encore plus pendant la saison des pluies.

Figure 12: Temps nécessaire pour arriver à l'école en saison sèche et pluvieuse

Réponse des enseignants à : “Combien de temps vous faut-il pour arriver à l'école ?”



4.4.3. Capacité de la communauté à assurer un suivi par le biais de l'engagement des parents et des Conseils d'école

Les entretiens ont montré que la supervision de la communauté se concentre généralement sur l'absence des enseignants de l'école. Elle est effectuée à travers les parents ou un représentant de la communauté (souvent le responsable du conseil d'école) qui se rend à l'école. La supervision des parents est généralement indirecte, c'est-à-dire que les parents se rendent compte de l'absentéisme seulement si leur enfant rentre à la maison en raison de l'absence de l'enseignant. Les entretiens ont montré que, même lorsque les enseignants sont absents, les écoles tentent généralement de trouver un surveillant pour éviter les critiques des parents. En ce qui concerne le suivi du représentant de la communauté, celui-ci varie considérablement selon les communautés et les écoles sélectionnées. Certains membres de la communauté interrogés étaient également enseignants et étaient donc quotidiennement à l'école, tandis que d'autres passaient moins souvent, une fois par semaine ou seulement une fois par mois. La majorité des représentants de la communauté ne suivait que l'absence à l'école et les retards, ainsi que l'absentéisme des élèves, plutôt que d'autres formes d'absentéisme des enseignants. Un seul représentant de la communauté d'une école publique urbaine de Mwali a déclaré avoir vu un enseignant dormir pendant la classe et parler dans le couloir pendant les heures de classe. Malgré les différences dans la supervision par la communauté, les conseils d'école étaient généralement considérés comme une force positive, car ils agissaient comme un intermédiaire entre la communauté, les parents et l'école. Deux enseignants d'une école publique rurale de Mwali, par exemple, ont expliqué qu'au cours des dernières années, le conseil d'école était quasiment inexistant, que le directeur d'établissement l'avait récemment réintroduit et que de tels changements avaient eu une incidence positive sur l'école. Cette constatation, ainsi que d'autres données d'entretiens, révèlent que toutes les écoles n'ont pas un conseil d'école qui fonctionne.

Les données suggèrent que divers facteurs contextuels ont un impact sur la capacité de surveillance de la communauté. Premièrement, la gouvernance scolaire associée au pouvoir de sanction joue probablement un rôle important. Lors des entretiens, seuls les enseignants et les directeurs d'établissement d'écoles privées ont expliqué que si un enseignant était souvent absent, l'administration de l'école réduirait son salaire en guise de sanction ou remplacerait l'enseignant. Deuxièmement, le niveau de participation des parents a probablement une incidence sur la capacité de la communauté à effectuer un suivi global. Lorsqu'on leur a demandé si les parents étaient activement impliqués dans les affaires scolaires, moins de 45% des enseignants des écoles publiques étaient d'accord ou entièrement d'accord, comparé à plus de 60% des enseignants des écoles privées, ce qui montre encore une grande différence en fonction de la gouvernance des écoles (Figure 13). Dans des zones où l'engagement des parents est faible, il semble improbable que le conseil d'école soit actif, étant donné que les représentants des parents sont un élément essentiel des conseils.

Les entretiens avec les enseignants ont donné des informations contextuelles sur le niveau de participation hétérogène des parents. Dans la majorité des écoles les enseignants et les directeurs d'établissement ont noté que les femmes – en particulier les mères des élèves – représentaient la majorité des participants aux réunions parents-enseignants à mi-parcours de l'année scolaire, ce qui donne à penser qu'elles sont davantage impliquées dans les affaires scolaires.

“Au cours des dernières années, j'ai entendu la communauté se plaindre que leurs enfants n'étaient pas correctement instruits à l'école. Mais cette année, je ne reçois pas cette plainte. Je peux témoigner que la communauté s'est mobilisée pour le bon fonctionnement de l'école...elle a renforcé le soutien du conseil d'école et du village pour l'éducation.”

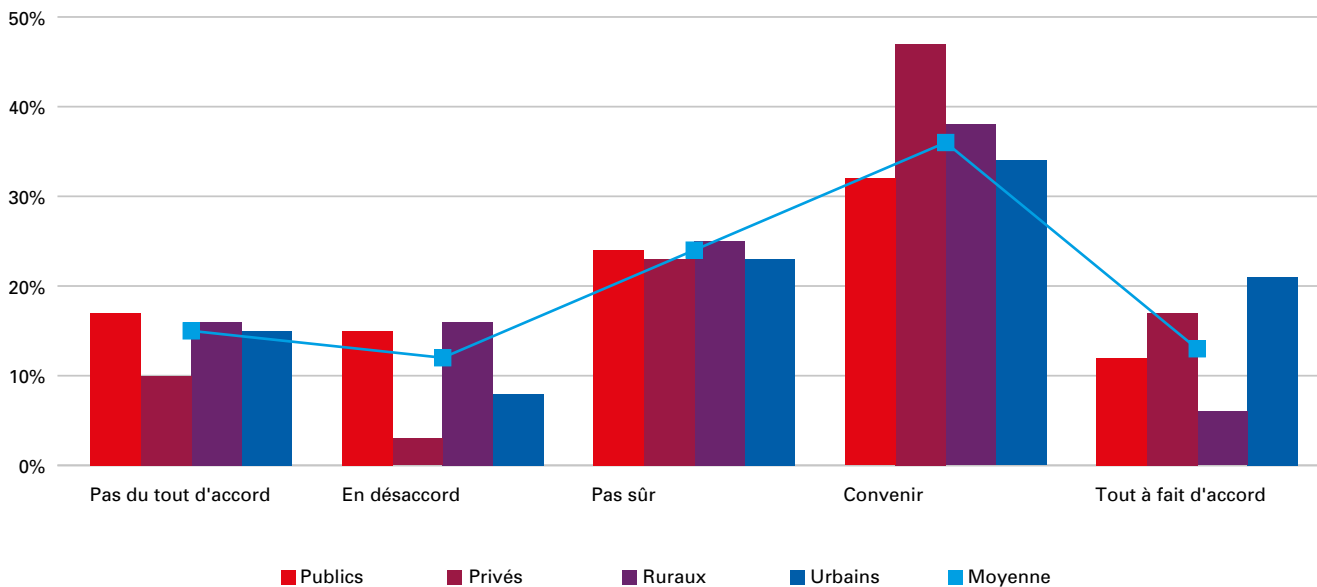
– Enseignant, école publique urbaine, Mwali

“Une école a mis en place un système visant à réduire l'absentéisme des élèves. Les parents, en particulier les mères, arrivent 10 minutes après l'école pour voir s'il manque des élèves. De plus, s'il y a des enseignants absents, ils s'adressent directement à la direction de l'école. S'ils constatent qu'un enseignant est souvent absent, ils pourraient convoquer une réunion avec le conseil d'école.”

– Fonctionnaire insulaire, Ndzواني

Figure 13: Engagement des parents dans les affaires de l'école

Réponse de l'enseignant à la déclaration "Les parents participent activement aux affaires scolaires"



4.5. Déterminants scolaires de l'absentéisme des enseignants

Résumé

Un certain nombre de motivations possibles de l'absentéisme au niveau de l'école ont été explorés lors des entretiens avec les parties prenantes, notamment le nombre d'élèves par enseignant, les programmes et interventions externes, la charge de travail des enseignants, les relations de travail et les châtimements corporels. Les données montrent que écoles sélectionnées ont bénéficié d'un soutien externe mais continuent à avoir des difficultés, principalement en raison de la médiocrité des infrastructures scolaires et du manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage. Le châtiment corporel, qui oblige les élèves à s'agenouiller devant la classe pendant des périodes prolongées, est une pratique courante dans les écoles aux Comores. Bien que la relation entre châtiment corporel et absentéisme des enseignants ne ressorte pas clairement des données, la pratique diminue la qualité de l'éducation en créant un effet effrayant pour les élèves. Après une exploration de plusieurs facteurs au niveau de l'école, la triangulation des données qualitatives et quantitatives souligne les déterminants suivants au niveau de l'école en tant que sujets clés associés à l'absentéisme des enseignants aux Comores :

- **Le contrôle du directeur d'établissement** se focalise sur les absences de l'école et les retards ou les départs anticipés. Et pourtant, les données des entretiens et des enquêtes montrent que le suivi est plus diligent dans les écoles privées, ce qui indique que la gouvernance de l'école est un facteur contextuel déterminant de la capacité de contrôle des directeurs. Cela s'explique en partie par le fait que les écoles privées ont un pouvoir de sanction plus important et que les parents ont un pouvoir encore plus important de changer leurs enfants d'école.
- **La qualité des infrastructures et la disponibilité de matériels d'enseignement et d'apprentissage** constituent un défi de taille pour les Comores. Toutes les écoles sélectionnées n'avaient pas du tout ou pas toujours accès à l'eau et à l'électricité, et de nombreuses écoles, en particulier les écoles publiques, se plaignaient du nombre insuffisant de toilettes et de salles de classe. En outre, les données des entretiens et l'enquête révèlent un manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage, ce qui explique de nombreuses formes d'absentéisme chez les enseignants et peut même conduire à l'abandon scolaire.
- **Le bien-être des** élèves est globalement faible. Les preuves montrent que la faim est l'une des raisons pour lesquelles les élèves ont du mal à suivre les cours et, selon l'enquête, une mauvaise santé des élèves constitue même une motivation de l'absence de l'enseignant dans la salle de classe et d'une réduction de son temps.

4.5.1. Capacité de contrôle du directeur d'établissement

Des données qualitatives montrent que les directeurs d'établissement surveillent principalement les absences de l'école, mais aussi la ponctualité et les départs anticipés. Cette surveillance prend plusieurs formes, y compris l'observation des enseignants présents à l'assemblée du matin, l'assistance des parents pour la recherche des raisons de l'absentéisme (comme indiqué à la section 4.4.3) ou l'utilisation d'un registre pour enregistrer les absences officielles ou autorisées. Dans les données, il apparaît une distinction entre les écoles publiques et les écoles privées : la plupart des directeurs d'écoles privées tiennent un journal officiel des absences et des retards, contrairement aux directeurs des écoles publiques.

Les données de l'enquête auprès des enseignants confirment que la gouvernance de l'école joue un rôle dans le suivi de l'absence des enseignants. 47% des enseignants des écoles privées sont tout à fait d'accord pour dire que le directeur de l'école enregistre toujours les absences d'enseignants, contre

seulement 18% des enseignants des écoles publiques (Figure 14). En plus, ceux qui étaient en désaccord ou fortement en désaccord avec le fait que le directeur d'établissement enregistre les absences étaient presque exclusivement des enseignants d'écoles publiques. Les enseignants de Mwali sont moins susceptibles que ceux de Ndzuani ou de Ngazidja d'accepter ou d'être tout à fait d'accord pour dire que les enseignants enregistrent toujours des absences, ce qui pourrait indiquer une capacité de contrôle de présence légèrement inférieure chez les directeurs d'établissement de Mwali. En effet, selon les entretiens, seules quelques écoles publiques enregistrent officiellement les absences, à Ngazidja et à Ndzuani.

Les données des entretiens fournissent un contexte expliquant pourquoi le suivi varie en fonction de la gouvernance de l'école. Dans la majorité des écoles privées, les répondants ont mentionné la sanction, à commencer par une réduction de salaire pour l'absence(s) non justifiée(s), puis le licenciement et le remplacement. Dans les écoles publiques, en revanche, les sanctions doivent être approuvées par les autorités insulaires, ce qui réduit la capacité de contrôle direct du directeur d'établissement. En outre, la pression exercée par les parents, qui paient des frais de scolarité dans une école privée, peut aussi expliquer une surveillance renforcée et suivie par des sanctions dans les écoles privées (voir section 4.4.4).

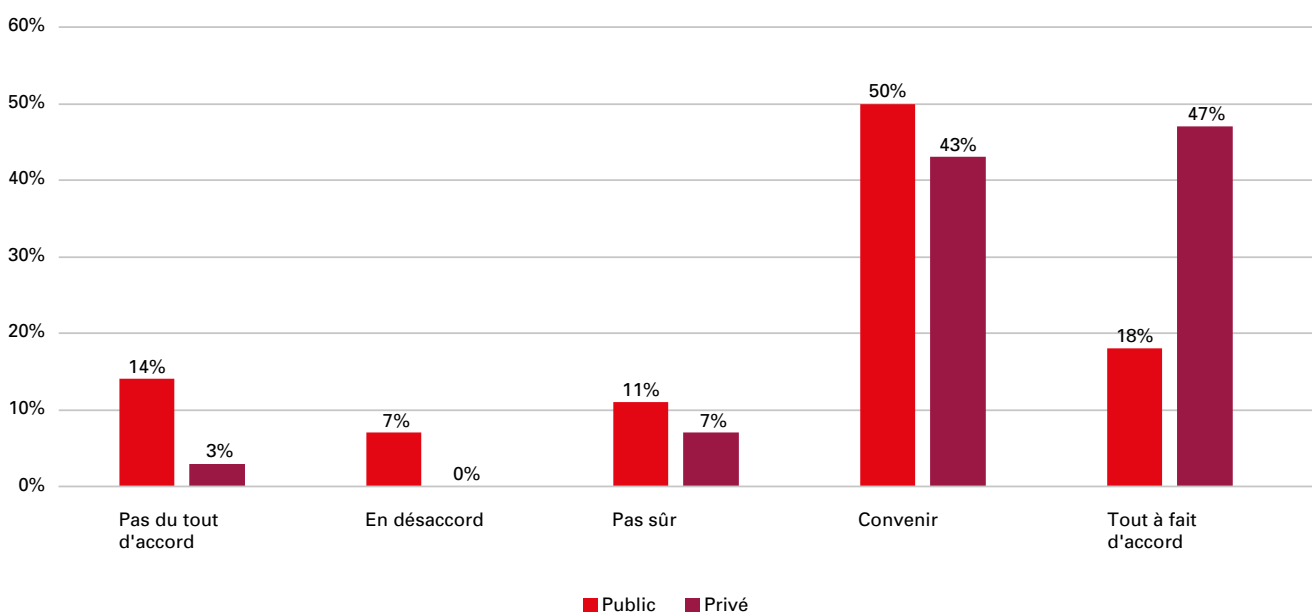
Selon les entretiens avec les chefs d'établissement et les enseignants, seule une petite minorité d'entre eux effectue des observations en classe afin de surveiller les pratiques d'enseignement. Cette surveillance est indirecte, généralement au moyen de la vérification des cahiers des élèves pour évaluer les leçons enseignées. Cependant, un chef d'établissement dans une école communautaire de Mwali organise même des exercices d'enseignement :

“Le conseil du directeur est très utile. Par exemple, il vient dans ma classe et ouvre les cahiers des élèves, fait des observations et indique si quelque chose est bon ou non. Il insiste pour que nous fassions des activités en fonction de ses observations et, parfois, il donne même une leçon en présence du professeur, à titre de démonstration des méthodes d'enseignement.”

– Enseignant, école communautaire rurale, Mwali

Figure 14: Directeur d'établissement enregistrant les absences des enseignants, par gouvernance d'établissement

Réponse des enseignants à la déclaration “Directeur d'école Le directeur de l'école enregistre toujours les absences des enseignants”



4.5.2. Ressources scolaires – qualité de l'infrastructure et disponibilité du matériel d'enseignement et d'apprentissage

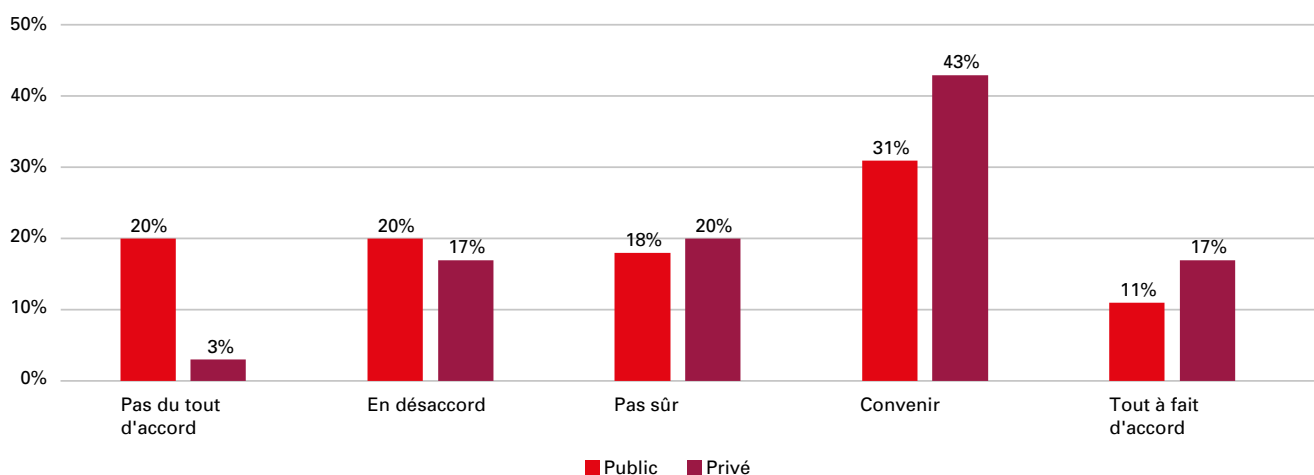
La qualité des infrastructures scolaires est médiocre partout aux Comores en particulier dans les écoles publiques. Selon des entretiens avec des directeurs d'école et des enseignants, la majorité des écoles sélectionnées, dans tout le pays, n'avaient pas d'électricité et / ou d'eau courante – et pour ceux qui en avaient, l'approvisionnement était irrégulier. En outre, de nombreuses écoles publiques n'avaient pas de toilettes ou les toilettes ne fonctionnaient pas et les salles de classe seraient insuffisantes et / ou en mauvais état. Les données indiquent les nombreuses conséquences d'une infrastructure médiocre : de nombreux enseignants ont cité des difficultés à enseigner pendant les mois les plus chauds, les salles de classe étant mal isolées et mal aérées ; Un nombre insuffisant de salles de classe peut également conduire à un ratio élèves-enseignant élevé, voire même à éloigner les élèves de l'école. Dans une école communautaire rurale de Mwali, par exemple, le représentant de la communauté a déclaré que l'école n'a accueilli aucun nouvel élève cette année scolaire car l'espace physique était insuffisant. De plus, dans la majorité des écoles, il n'y a pas d'aire de jeux pour les élèves, des bibliothèques, des laboratoires d'informatique et de locaux réservés au personnel enseignant, ce qui indique que, dans l'ensemble, il existe de grandes lacunes dans les infrastructures de l'école.

“L'argent que nous utilisons pour améliorer les infrastructures scolaires provient des frais de scolarité. Seulement 75% des élèves peuvent payer ces frais, nous ne pouvons donc pas faire beaucoup de progrès sur l'infrastructure.”

– Chef de communauté, école publique rurale, Ndzuani

Figure 15: Disposer du matériel pédagogique nécessaire à la classe, par gouvernance d'établissement

Réponse des enseignants à la déclaration “La majorité des enseignants de ceue école disposent du matériel pédagogique nécessaire pour la classe”



En ce qui concerne les ressources scolaires, la disponibilité de matériel d'enseignement et d'apprentissage est faible, ce qui est clairement démontré par les données de l'enquête. Les écoles publiques semblent être particulièrement touchées par le manqué de matériel d'enseignement et d'apprentissage. 42% des enseignants du secteur public ont accepté ou convenu qu'ils disposent du matériel pédagogique nécessaire pour la classe contre 60% des enseignants du secteur privé (Figure 15). Lorsque la même question est désagrégée par île, les enseignants de Ngazidja étaient les plus susceptibles d'être en désaccord ou fortement en désaccord sur le fait que les enseignants disposent du matériel nécessaire pour les cours,

“Nous n’avons pas de matériel pédagogique. Je suis obligé de dire aux élèves de payer 25 francs comoriens pour une photocopie du livre... il existe des livres de science, d’histoire et de géographie. Mais ceux-ci ne sont pas aussi importants, les plus importants sont les livres de lecture, et nous n’en avons pas.”

– Enseignant, école publique urbaine, Ndzواني

“Les élèves ont des difficultés à suivre les cours parce que le matériel est incomplet. Alors parfois, je mets des crayons dans mon sac pour encourager ceux qui n’en ont pas. Si je vois qu’un élève n’a pas de carnet, je lui en achète un pour l’encourager.”

– Enseignant, école communautaire rurale, Ngazidja

“La majorité des élèves de cette école ont une vie difficile. Quelques-uns seulement arrivent avec un goûter, alors les autres élèves quittent l’école pour aller chercher des mangues pendant la récréation.”

– Enseignant, école publique rurale, Ndzواني

“Si j’ai faim parce que je n’ai pas mangé la nuit précédente, j’ai du mal à comprendre la leçon.”

– Elève, école communautaire rurale, Ngazidja

suivis de Ndzواني, puis de Mwali. Cette constatation est quelque peu surprenante, étant donné que les indicateurs actuels montrent que Ndzواني et Mwali ont moins de manuels par élève que Ngazidja. D’autres données d’enquête montrent que le manque de matériel d’enseignement et d’apprentissage résulte directement de l’absentéisme des enseignants : le manque de matériel nécessaire était la quatrième raison la plus souvent choisie pour justifier l’absence de la classe (Figure 9). De manière plus significative, la Figure 10 montre que le manque de matériel est le deuxième déterminant le plus souvent sélectionné par les enseignants pour réduire le temps d’enseignement, en particulier dans le secteur public.

Au cours d’entretiens, de nombreux directeurs et enseignants ont exprimé l’espoir que le gouvernement fournirait bientôt davantage de matériels d’apprentissage, de livres et davantage de soutien pour améliorer les infrastructures scolaires. Dans l’intervalle, cependant, les données montrent que les communautés et les parents financent ce qu’ils peuvent. En effet, un certain nombre d’écoles, bien qu’elles soient publiques, ont des frais de scolarité. Cela constitue un obstacle à l’accès à l’enseignement primaire et les données qualitatives indiquent clairement que les familles les plus pauvres sont touchées de manière disproportionnée. Les données des entretiens montrent également que les élèves qui manquent de matériel d’enseignement et d’apprentissage en raison de l’inaccessibilité financière risquent d’être souvent absents ou d’abandonner complètement leurs études.

4.5.3. Santé et nutrition des élèves

Dans les communautés aux prises avec la pauvreté, le bien-être des élèves est faible et se manifeste clairement au niveau de l’école. L’enquête montre que la santé des élèves est une cause d’absence du personnel enseignant dans la classe et de réduction du temps d’enseignement, comme illustré dans les Figures 9 et 10^{xii,18}. Bien qu’il soit impossible de déterminer quelle proportion est attribuée à la santé des élèves et à la santé des enseignants, les données fournissent une preuve supplémentaire du faible bien-être des élèves.

Au cours des entretiens, il y avait un accent particulier sur la question de la nutrition des élèves. Les enseignants ont expliqué que de nombreuses familles luttent contre la pénurie alimentaire et ne prenaient qu’un repas par jour. De nombreux enseignants ont noté qu’il n’est pas rare que les élèves arrivent à l’école sans avoir encore mangé ou qu’ils n’apportent pas de nourriture pendant le temps alloué pour la récréation. Dans l’ensemble, les données des enquêtes et des entretiens indiquent que la faim des élèves est un problème particulier dans les écoles publiques rurales et qu’elle peut entraîner une réduction du temps. Enfin, les intervenants ont noté que la faim chez les élèves peut éventuellement conduire à un absentéisme et même à un abandon scolaire.

xii Dans les Figures 9 et 10, il n’est pas possible de séparer les problèmes de santé des élèves et des enseignants.

4.6. Déterminants de l'absentéisme chez les enseignants

Résumé

L'étude démontre que les enseignants aiment travailler avec les enfants et sont passionnés par l'enseignement. Ils se sentaient mieux dans leur métier lorsque leurs élèves réussissaient. Cependant, de nombreux enseignants se sont également sentis démotivés par les défis au sein du système éducatif. La majorité des enseignants ont du mal à satisfaire leurs besoins essentiels et les données montrent que près du tiers des enseignants sont engagés dans des activités génératrices de revenus supplémentaires – principalement donner des cours, enseigner dans une autre école ou se dédier aux activités agricoles. Dans l'ensemble, un certain nombre de déterminants possibles de l'absentéisme au niveau des enseignants ont été analysés, notamment la motivation des enseignants, la question de savoir si les enseignants occupent un autre emploi et les caractéristiques personnelles telles que l'âge, le nombre d'années de formation et le sexe. L'analyse des données montre que les sujets suivants sont des facteurs explicatifs de l'absentéisme des enseignants aux Comores :

- **Les raisons de santé et de famille / personnelles** constituent la motivation la plus souvent évoquée de l'absentéisme des enseignants par les enseignants eux-mêmes. Compte tenu des entretiens et des données d'enquête, la santé était l'une des principales raisons des quatre types d'absentéisme mesurés : l'absence à l'école, le retard, l'absence en classe et la réduction du temps d'enseignement. Les raisons d'absence liées à la santé coïncidaient avec les raisons familiales, quand les enseignants étant absents ou en retard pour s'occuper de membres de la famille et/ou des enfants malades. Selon les entretiens, les raisons personnelles et familiales pour justifier l'absence et le retard à l'école incluaient le travail de soins et la participation aux mariages et aux funérailles.
- **La langue d'enseignement** se révèle être un défi à la fois pour les élèves et les enseignants, mettant en péril la qualité de l'éducation dans son ensemble. Les élèves peuvent avoir du mal à suivre les cours parce que la langue d'enseignement est différente de la langue maternelle et que des enseignants de presque toutes les écoles ont déclaré qu'ils traduisaient les programmes d'études du français en shikomori pour les élèves. Au moment de l'étude, de nombreux enseignants participaient à l'apprentissage des langues à distance, bien qu'en général ils manquent de matériel d'enseignement et d'apprentissage en français.
- **Les compétences pédagogiques et de gestion de la classe** semblent faibles aux Comores et un tiers d'enseignants des écoles sélectionnées ont déclaré de ne pas être certains ou ne pas être d'accord avec l'affirmation selon laquelle les enseignants possèdent les compétences nécessaires pour enseigner efficacement. Les enseignants ont cité le manque de compréhension et le comportement des élèves pour justifier une réduction du temps d'enseignement, et les entretiens ont montré que les difficultés pédagogiques et de gestion de la salle de classe sont probablement aggravées par des facteurs contextuels tels que la mauvaise qualité des infrastructures scolaires et le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage pour les enseignants et les élèves.

4.6.1. Santé et raisons personnelles / familiales

Les données qualitatives et les enquêtes montrent que la santé des enseignants, ainsi que les responsabilités personnelles et familiales expliquent de multiples formes d'absentéisme : absences à l'école, retards ou départs précoces, absences en classe et réduction du temps d'enseignement. Lorsque les enseignants ont été interrogés sur les principaux déterminants qui les éloignent de l'école, la santé a été le premier choix et les raisons familiales ont été le cinquième choix le plus fréquent (Figure 7). Les conclusions étaient similaires en ce qui concerne l'arrivée tardive et le départ anticipé – la proportion la plus élevée d'enseignants a cité la santé comme étant la cause de ce problème, et les raisons familiales étaient le cinquième choix le plus fréquent (Figure 8). Lors des entretiens, les enseignants et les directeurs d'établissement ont mentionné le fait de rester à la maison après l'école ou être en retard parce qu'ils se sentaient malades, ils devaient aller à un rendez-vous à l'hôpital ou à cause d'une mauvaise alimentation ainsi que des problèmes différents de santé, y compris la diarrhée, le paludisme, les migraines et les problèmes de sinus. Certains enseignants ont affirmé lors des entretiens qu'ils étaient peut-être à l'école et pas en classe ou qu'ils réduisaient leur temps d'enseignement à cause de la fatigue et des maux de tête. Les données d'enquête montrent en effet que la santé des enseignants peut être une motivation fréquente d'absentéisme en classe et de réduction du temps d'enseignement (Figure 9 et Figure 10).

“Nous ne sommes que des humains – si j'ai mal à la tête, par exemple, mais je ne veux pas être absent, je donne donc aux élèves des exercices pour rester occupé. Cela pourrait arriver une fois par mois.”

– Enseignant, École communautaire rurale

Les problèmes de santé coïncidaient avec des raisons d'absence liées à la famille, vu que soit les hommes et les femmes ont mentionné des absences ou des retards en raison du fait qu'ils s'occupaient des membres de famille malades ou qu'ils les emmenaient aux rendez-vous médicaux. Les données indiquent que les infrastructures communautaires constituent un facteur contextuel clé pour la santé des enseignants et de la famille.

Il est probable que la mauvaise irrigation, le manque d'eau courante à la maison et le manque de centres de santé dans les villages en particulier exacerbent l'absentéisme des enseignants dans le domaine de la santé. Enfin, en ce qui concerne les raisons personnelles de

retard, une raison commune était les travaux domestiques et les travaux de soins à domicile. Les motifs d'absence incluent principalement les funérailles et les mariages pendant la saison des mariages. Dans la plupart des cas, les enseignants interrogés ont indiqué qu'ils téléphonaient au directeur d'établissement pour l'informer de l'absence, en particulier pour des raisons de santé, personnelles ou familiales.

4.6.2. Langue d'enseignement

Les données des entretiens montrent que les élèves ont des difficultés avec la langue d'enseignement, le français. Dans la grande majorité des écoles, les enseignants ont déclaré qu'ils traduisent une grande partie de la leçon du français en shikomori ou qu'ils répètent souvent des informations dans cette langue lorsque

les élèves ne comprennent pas. Dans les groupes de discussion, la majorité des élèves ont déclaré parler le shikomori (plutôt que le français ou l'arabe) à la maison, fournissant ainsi des preuves contextuelles essentielles qui expliquent pourquoi les élèves ont des difficultés avec la langue d'enseignement.

“Les enseignants ont beaucoup de difficulté à enseigner les élèves, car la langue de l'enseignement est une deuxième langue, pas la langue maternelle. Et de nombreux élèves ont beaucoup de difficultés à comprendre et à s'exprimer.”

– Enseignant, école privée urbaine Ngazidja

Les études de cas montrent que les enseignants eux-mêmes ont également des difficultés avec la langue d'enseignement. Dans plusieurs écoles, les observations en classe au cours des visites montrent de faibles niveaux de français des enseignants. Des facteurs contextuels ont probablement une incidence sur les niveaux du français des enseignants. Les données des entretiens suggèrent, par exemple, que les problèmes de langue d'enseignement sont liés au manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage, en

particulier au manque de livres pédagogiques en français pour les enseignants et au manque de livres de lecture en français pour les élèves. Certains représentants de la communauté et des enseignants ont noté que les performances des élèves n'étaient pas à la hauteur et ont déclaré que le manque de maîtrise de la langue d'enseignement entraînait une diminution des compétences en lecture et en écriture.

Les données de l'enquête montrent que plus de la moitié des enseignants interrogés participaient à un programme de développement professionnel continu au cours de l'étude (67%), et que la majorité de ces enseignants suivaient une formation mise en œuvre par le programme externe de l'IFADEM (Initiative Francophone d'Apprentissage à Distance pour la Formation à Distance des Maîtres). Le programme de l'IFADEM vise à améliorer l'enseignement du français et les compétences pédagogiques en français. Les quelques enseignants qui ont discuté de cette formation lors des entretiens ont toutefois déclaré qu'ils la trouvaient difficile et insuffisamment soutenue, soulignant la nécessité d'élaborer et de mettre en œuvre un programme amélioré de formation continue.

4.6.3. Compétences pédagogiques et gestion de classe

Il est difficile de parler des défis linguistiques des enseignants sans aborder les compétences pédagogiques et la gestion de la classe, des sujets inextricablement liés dans le contexte comorien. Les deux tiers des enseignants qui ont répondu à l'enquête étaient d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les enseignants de leur école possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour bien enseigner (Figure 16). Pourtant, cela laisse environ un tiers d'enseignants qui n'étaient pas sûrs, n'étaient pas d'accord, ou même fortement en désaccord que leurs collègues pouvaient bien enseigner. Les réponses à cette question n'ont pas varié fortement en fonction de la gouvernance de l'école ou de l'emplacement de l'école, en milieu rural ou urbain, mais des différences ont été observées d'une île à l'autre. Les enseignants de Ngazidja étaient les moins susceptibles d'être d'accord et sont fortement d'accord pour dire que les enseignants possédaient les compétences nécessaires.

Les données qualitatives n'expliquent pas pleinement les différences entre les îles, bien qu'elles permettent de mieux comprendre les difficultés en matière de capacités pédagogiques des enseignants. Selon les entretiens avec les enseignants et les directeurs, les enseignants utilisent principalement des méthodes évaluatives plutôt que des méthodes interactives en classe. Certains enseignants demandent directement aux élèves s'ils comprennent, et d'autres posent des questions et répondent aux évaluations à la fin de chaque leçon. Un élève d'une école privée rurale de Ngazidja, par exemple, a déclaré que « notre enseignant nous a dit que si nous ne comprenons pas quelque chose, nous devons lever la main pour le dire ». La grande majorité des enseignants ont dit que si les élèves ne comprenaient pas ils répètent simplement la leçon ou passent à autre chose. Les compétences pédagogiques ont un impact sur la mise en œuvre du programme d'études et les résultats de l'apprentissage des enfants, et les données des entretiens suggèrent que de nombreux élèves sont en retard. Un représentant de la communauté d'une école publique urbaine de Ngazidja, par exemple, a déclaré que tous les enseignants n'ont pas les qualifications nécessaires et que cela a un effet négatif sur les élèves, dont beaucoup ne peuvent pas mener à bien des tâches telles que la conjugaison des verbes à la fin du primaire.

“Étant donné qu'il y a des élèves qui comprennent, des élèves moyens et des élèves qui ne comprennent pas, je les groupe dans la classe en fonction de leurs besoins : je peux peut-être placer quelqu'un qui est moyen à côté de quelqu'un qui comprend moins, par exemple. Et pendant que nous faisons des exercices, je reste avec ceux qui ne comprennent pas pour pouvoir expliquer davantage.”

– Enseignant, école communautaire rurale, Ndzواني

Il existe une relation complexe entre la langue d'enseignement, les compétences pédagogiques, les résultats de l'apprentissage et le temps d'enseignement. Il est probable que d'autres facteurs jouent un rôle. Premièrement, les données d'observation montrent que la plupart des murs de la salle de classe étaient nus et n'ont aucun moyen visuel pour les élèves, ce qui peut influencer négativement sur la qualité de

l'enseignement. Deuxièmement, les enseignants ont également cité le comportement des élèves comme facteur déterminant de la réduction du temps d'enseignement (Figure 10), ce qui laisse entendre des compétences de gestion réduites en classe. Ceci est confirmé par les observations en classe effectuées lors des visites d'école, qui ont enregistré des cas de réduction du temps d'enseignement dus à de faibles compétences en gestion de classe. Les données suggèrent que d'autres facteurs contextuels, tels que le mauvais état des infrastructures scolaires (y compris l'absence de bancs et de chaises pour les élèves et les enseignants) et le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage créent également un environnement difficile pour le développement des compétences pédagogiques et de gestion de classe.

“Au cours des deux premières semaines d'école, je teste uniquement le niveau des élèves pour voir où je devrais commencer et ce que je devrais enseigner. J'ai vu que les élèves ne pouvaient pas conjuguer les verbes, j'ai donc décidé de ne pas suivre le programme national, je m'en fous du programme national. Comment suis-je censé suivre le programme lorsque les élèves n'ont pas le niveau requis?”

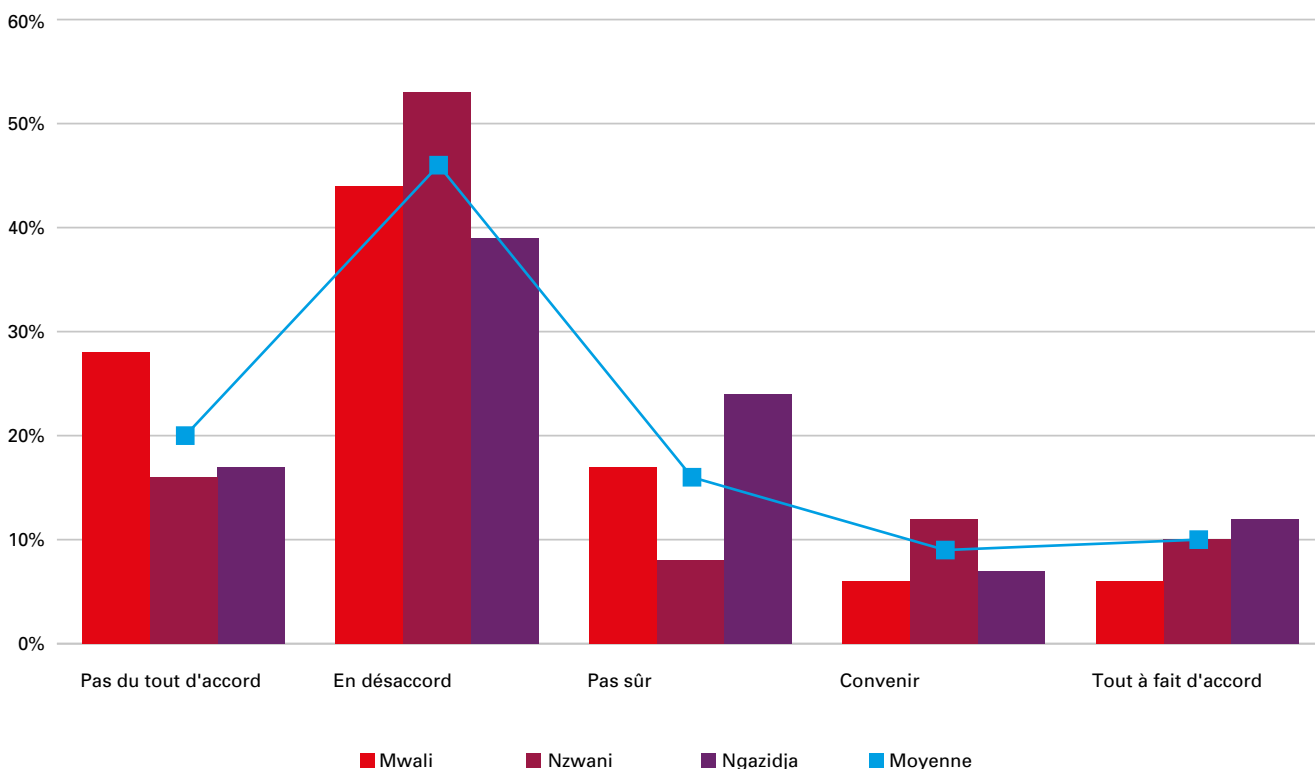
– Enseignant, école publique rurale, Ngazidja

“Parfois, les élèves échouent à l'examen parce que l'enseignant n'a pas enseigné ou parce qu'ils n'ont pas terminé le programme.”

– Enseignant, école publique urbaine, Ngazidja

Figure 16: Compétences et connaissances des enseignants, par île

Réponse des enseignants à la déclaration “La majorité des enseignants de ceue école possèdent les connaissances et les compétences nécessaires pour bien enseigner”



Section 5 : Comprendre les déterminants de l'absentéisme des enseignants du point de vue d'un système

La section 4 présentait certains facteurs associés à l'absentéisme des enseignants par niveau de système éducatif afin de simplifier les réseaux complexes d'interactions entre les variables aux niveaux national, insulaire, communautaire, scolaire et celui de l'enseignant. Cependant, étant donné que les motivations de l'absentéisme des enseignants interagissent de manière complexe et donnent lieu à diverses manifestations de l'absentéisme, il est utile d'examiner des thèmes plus larges qui prennent en compte les variables à tous les niveaux du système éducatif. Cela capte les voies de l'absentéisme des enseignants et ouvre la voie à la conception de politiques plus globales et efficaces. À cette fin, cette section résume les principales conclusions en regroupant les facteurs associés interdépendants de l'absentéisme des enseignants à différents niveaux du système éducatif. En outre, les politiques existantes liées à ces thèmes sont discutées afin d'identifier les lacunes dans les politiques et la mise en œuvre.

5.1. L'instabilité actuelle de la gouvernance du système éducatif se manifeste par une faible capacité à mettre en œuvre les politiques aux niveaux national et insulaire, ce qui entraîne un suivi et une évaluation incohérents des enseignants aux niveaux de la communauté et de l'école.

Les défis concernant les politiques de gestion des enseignants sont clairement apparus lors des entretiens avec les parties prenantes et de l'enquête auprès des enseignants. Premièrement, il n'est pas rare que les enseignants se mettent en grève en raison d'un retard ou d'un manque de rémunération, et les données de l'enquête indiquent que les grèves sont la troisième raison la plus choisie d'absence de l'école. Les enseignants des écoles publiques sont particulièrement touchés par les retards de rémunération et les grèves, car les enseignants des écoles privées sont payés directement par la direction de l'école en fonction des frais de scolarité et ne subissent pas de retards de rémunération. Les défis concernant les politiques de gestion des enseignants sont clairement apparus lors des entretiens avec les parties prenantes et de l'enquête auprès des enseignants. Un deuxième défi en matière de gestion des enseignants est le problème des enseignants volontaires, ou des enseignants du public non rémunérés et recrutés localement en fonction des besoins. En règle générale, ces enseignants ne font pas partie de la masse salariale nationale en raison de problèmes de recrutement et de déploiements aux niveaux national et insulaire. En raison de leur situation financière précaire, les enseignants bénévoles sont considérés comme plus susceptibles de s'absenter de l'école et sont moins motivés que leurs homologues rémunérés. Dans l'ensemble, les parties prenantes à tous les niveaux du système éducatif étaient désillusionnées en ce qui concerne la gouvernance du système et la mise en œuvre des politiques.

En ce qui concerne le niveau insulaire, l'engagement personnel et le suivi des enseignants sont peu fréquents et incohérents. De nombreux enseignants ont indiqué que des acteurs insulaires venaient dans les écoles pour participer à des événements liés à la formation, bien que ces visites soient rares. Les données montrent qu'un programme de développement professionnel continu et cohérent n'est actuellement pas en place pour les enseignants. Les parties prenantes insulaires interrogées ont expliqué que le nombre de visites dans les écoles publiques rurales et isolées est faible, en raison du manque de moyens de déplacement et de moyens financiers pour se rendre à une école. En raison de la faible capacité d'engagement et de suivi, les données montrent que les responsables insulaires ont la tendance à réagir en réponse plutôt qu'à prendre des initiatives dans la gestion de l'absentéisme des enseignants, laissant l'essentiel du suivi à la communauté et aux directeurs des écoles publiques en particulier. Les directeurs de communauté et les directeurs d'école ont expliqué que s'ils rencontraient un problème avec un enseignant qui ne pouvait pas être géré localement, ils écrivaient parfois un rapport à la CIPR ou se rendaient dans leurs bureaux

pour demander de l'aide. Ce n'est qu'alors que les responsables agissent, bien que, d'après les entretiens, ils ne le fassent pas parfois, ce qui crée des tensions avec les enseignants de la communauté et les directeurs d'établissement, qui se voient confier la responsabilité de les surveiller. En revanche, dans les écoles privées où l'administration de l'école exerce un contrôle plus localisé, les enseignants sont passibles de sanctions plus immédiates telles que des réductions de salaire ou des licenciements s'ils se retrouvent constamment absents ou en retard. Toutefois, dans toutes les écoles, les directeurs d'établissement ne tenaient généralement pas de registre officiel de leur absentéisme, et le suivi communautaire des enseignants dépend du niveau de participation des parents. Les données montrent que les femmes en général sont davantage impliquées dans les affaires scolaires dans toutes les écoles et que la participation des parents dans les écoles privées est supérieure à celle des écoles publiques.

L'instabilité du système de gouvernance de l'éducation et la faible capacité de mise en œuvre de la politique résultent directement des lacunes des Comores en ce qui concerne les rôles et responsabilités des acteurs du système éducatif. Le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation décrit explicitement ce problème et demande une clarification des mandats de tous les acteurs, y compris le MEN, le CEIA, les organisations de la société civile, les communautés et les écoles. Plus précisément, il est nécessaire d'actualiser la loi sur l'éducation de 1994 afin de refléter l'autonomie de 2001 des trois îles et de résoudre les tensions entre le MEN et les CEIA. Le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation précise que ce n'est qu'après la redéfinition des rôles et des responsabilités que le secteur de l'éducation peut créer des canaux de communication entre acteurs et renforcer la manière dont ces acteurs exécutent leurs tâches clés. Ces lacunes juridiques et de communication ont également laissé des lacunes politiques en ce qui concerne le contrôle et l'évaluation cohérentes des enseignants.

5.2. La pauvreté qui règne aux niveaux communautaire et scolaire affecte directement et indirectement toutes les formes d'absentéisme des enseignants : absence de l'école, retards et départs anticipés, absence de la classe et réduction du temps d'enseignement.

La faible qualité des infrastructures scolaires et communautaires conduit à l'absentéisme des enseignants de manière directe et indirecte. Dans la majorité des écoles couvertes par cette étude, l'accès à l'eau et à l'électricité est insuffisant, les salles de classe sont en nombre insuffisant, il n'y a pas de locaux réservés au personnel enseignant et il n'y a pas assez de toilettes, ce qui crée un environnement de travail quotidien difficiles pour les enseignants. En ce qui concerne les infrastructures communautaires, de nombreuses écoles, en particulier les écoles rurales, leur accès est limité par le manque de routes ou de chemins pavés qui sont incroyablement difficiles d'accès. Ces conditions déjà difficiles sont exacerbées par diverses conditions climatiques tout au long de l'année, notamment les fortes pluies et la chaleur, entraînant de multiples formes d'absentéisme des enseignants. La plupart des enseignants se rendent à l'école à pied, par exemple, et leur trajet devient plus long pendant la saison des pluies, selon le sondage auprès des enseignants, ce qui entraîne des retards, voire même des absences. C'est particulièrement le cas pour les enseignants en milieu rural. De plus, quand il pleut, il peut y avoir une inondation dans les salles de classe ou le bruit de la pluie sur le toit de la salle de classe est trop fort pour pouvoir enseigner. Les enseignants ont également expliqué au cours des entretiens qu'il était presque impossible d'enseigner pendant les mois les plus chauds de l'année en raison du manque de ventilation dans les salles de classe. En effet, dans l'enquête auprès des enseignants, les conditions climatiques constituaient la deuxième raison d'absence de l'école, la deuxième cause de retard ou de départ anticipé, la troisième raison la plus courante d'absence de la salle de classe, et la quatrième raison commune la plus courante de la réduction du temps d'enseignement.

Les conditions dans les écoles sont également médiocres en raison de l'insuffisance de matériel d'enseignement et d'apprentissage. L'enquête montre que moins de la moitié des enseignants des écoles publiques disent disposer du matériel nécessaire pour enseigner et apprendre efficacement et que le manque de matériel pédagogique se traduit par une réduction du temps d'enseignement, une absence de la salle de classe et des difficultés de compréhension des élèves. Les études de cas et les données des entretiens corroborent cette affirmation, soulignant l'insuffisance des fournitures de manuels et autres matériels essentiels fournies par le gouvernement aux écoles. La majorité des familles est financièrement incapable d'acheter le matériel nécessaire à l'école, tel que des cahiers et des stylos, en raison de la pauvreté, selon des entretiens avec les enseignants, les directeurs d'établissement et les directeurs communautaires. La faim et l'impossibilité d'acquérir du matériel d'apprentissage sont deux facteurs qui témoignent du faible bien-être des élèves et, selon les données des entretiens, ont souvent conduit à des redoublements et même au décrochage scolaire.

Ces résultats révèlent un certain nombre de lacunes sur le plan politique en matière d'infrastructures et de fournitures scolaires telles que des livres. Le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation reconnaît les lacunes sur le plan politique en termes de lois scolaires, soutenant que certaines écoles se trouvent dans une telle précarité qu'il est impossible d'envisager un enseignement de qualité. Les lacunes sur le plan politique qui existent entre les lois et la réalité dans les écoles indiquent que certaines écoles fonctionnent dans des conditions si médiocres qu'une éducation de qualité n'est pas possible. Plus précisément, le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation évoque la nécessité pour l'IGEN d'établir des lois relatives aux infrastructures, telles que l'hygiène et l'assainissement dans les écoles, les clôtures pour les écoles, le nombre de salles de classe, ainsi que le matériel pédagogique adéquat, principalement les livres. À partir de là, il est prévu que l'IGEN et le Directeur Général de la Planification et des Projets (DGPEP) assument la responsabilité d'élaborer un questionnaire sur les normes scolaires à remplir dans les écoles du pays. Il est ensuite prévu que les besoins des écoles seront définis annuellement par les enseignants principaux et les responsables de la CIPR. En même temps, basé sur le renforcement des conseils d'école, le MEN espère que les conseils d'école joueront un rôle plus important dans l'administration et les finances des écoles, en leur allouant une allocation chaque année. Pour ce qui concerne le bien-être et l'alimentation des enfants, le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation reste en grande partie silencieux, indiquant seulement que cela pose un défi pour une éducation de qualité et qu'il peut être atténué par l'amélioration du système de santé scolaire. En résumé, bien qu'il existe des plans stratégiques pour améliorer la qualité des infrastructures dans les écoles et les communautés, leur mise en œuvre n'a toujours pas encore eu lieu et il existe des lacunes sur le plan politique.

5.3. Le bien-être financier et professionnel des enseignants est faible et, en raison d'une formation initiale et continue insuffisantes, de nombreux enseignants n'ont pas les compétences linguistiques, pédagogiques et de gestion de salle de classe nécessaires pour assurer un enseignement de haute qualité.

Alors que les enseignants sont engagés dans leur tâche et désirent voir leurs élèves réussir, leur motivation demeure faible compte tenu de leur faible rémunération. Selon l'enquête, la majorité des enseignants de l'étude ont déclaré qu'ils ne pouvaient pas satisfaire leurs besoins essentiels avec leur salaire. En outre, des études de cas et des entretiens montrent que les enseignants ont des difficultés en classe. Ils éprouvent des difficultés avec la langue d'enseignement, le français, et les élèves ont également du mal à comprendre le français, demandant des traductions fréquentes en shikomori, la langue maternelle. Les données montrent que les enseignants s'appuient sur des méthodes d'évaluation plutôt que sur des méthodes interactives pour évaluer l'apprentissage des élèves, indiquant ainsi des compétences pédagogiques insuffisantes. En outre, des études de cas montrent que de nombreux enseignants manquent de compétences en matière de gestion de salle de classe et que l'une des raisons fréquemment évoquées par les élèves qui ont du mal à comprendre est qu'ils se conduisaient mal, ce qui indique d'autres difficultés avec la gestion de

classe. Au moment de l'étude, une grande partie des enseignants ayant participé à l'enquête participaient à une formation à distance autogérée, mise en œuvre par l'IFADEM externe, qui mettait l'accent sur les compétences linguistiques et pédagogiques en français. Et pourtant, les quelques enseignants qui ont discuté de cette formation lors d'entretiens ont déclaré qu'il était difficile à suivre. En outre, la littérature existante souligne les limitations de cette forme de formation, notamment le fait que les enseignants n'avaient pas accès aux ordinateurs nécessaires pour suivre une formation à distance⁸⁰.

Le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation reconnaît que les travaux actuels de la CIPR en matière de formation continue sont insuffisants. CIPR est répertorié comme organisant régulièrement des réunions pour que les enseignants discutent des meilleures pratiques en classe et discutent des défis à relever. Et pourtant, il est clair que ces réunions ne sont ni suffisamment détaillées et préparées, ni assez régulières. En ce qui concerne la langue, le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation reconnaît que le niveau de connaissances de la langue française des enseignants et leurs compétences pédagogiques ne sont pas adéquats et qu'ils doivent être améliorés. Le Plan de Transition du secteur de l'Éducation décrit également les mesures prises pour promouvoir la langue nationale, le shikomori, afin d'encourager l'alphabétisation dans tous les groupes d'âge du pays. Et pourtant, le shikomori n'est promu qu'à l'école pré-primaire, ce qui indique un manque de vision ou de politique claire en ce qui concerne la poursuite du multilinguisme dans l'ensemble du système éducatif. Enfin, à ce jour, la plupart des formations en cours d'emploi ont été conçues et mises en œuvre par des organisations internationales et il n'existe aucun document détaillant les plans nationaux de développement professionnel continu des enseignants du primaire.

Section 6 : Recommandations de politique

Les Comores ont des plans stratégiques ambitieux pour son système d'éducation de base, dont beaucoup sont décrits dans le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation 2018–2020. Lors de la mise en œuvre et avec l'aide de partenaires techniques et financiers clés, ces objectifs stratégiques ont le pouvoir d'améliorer considérablement la qualité de l'éducation dans le pays. Cependant, il manque actuellement une reconnaissance plus explicite du problème de l'absentéisme des enseignants et des moyens de le combattre. Les recommandations de politique ci-dessous sont basées sur les conclusions présentées dans ce rapport et sont spécialement adaptées pour traiter les facteurs associés à l'absentéisme des enseignants liés aux lacunes de la politique et de la mise en œuvre identifiées dans la section précédente.

6.1. La gouvernance du système éducatif doit être stabilisée afin d'accroître la capacité de mise en œuvre des politiques aux niveaux national et insulaire et d'assurer un suivi et une évaluation cohérents du personnel enseignant.

a. **Les rôles et les responsabilités des acteurs de l'éducation doivent être consolidés et des canaux de communication doivent être mis en place pour permettre un contrôle effectif des enseignants et de l'absentéisme à tous les niveaux du secteur de l'éducation.**

Les rôles et les responsabilités des acteurs du suivi, en particulier au niveau insulaire, doivent être clairement définis. Le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation indique clairement que les directeurs d'établissement sont responsables du suivi et de l'évaluation des enseignants au quotidien, même s'ils n'enregistrent pas actuellement les absences des enseignants, ce qui rend impossible d'avoir une idée du taux d'absentéisme à travers le pays. La CIPR, en collaboration avec le MEN, devrait donc concevoir un plan visant à encourager les directeurs d'établissement à tenir un journal des absences des enseignants afin que ces informations puissent être plus facilement partagées lors des visites des responsables insulaires dans les écoles à des fins d'engagement et de suivi. Le plan de Transition du Secteur de l'Éducation désigne actuellement la CIPR comme responsable des visites bimestrielles des écoles, ce qui est positif, bien que ces plans doivent indiquer plus explicitement comment les responsables insulaires envisagent de s'engager auprès des enseignants en ce qui concerne plus particulièrement la motivation et l'absentéisme. Pour pouvoir effectuer des visites dans les écoles, les acteurs insulaires ont besoin de moyens de transport ou de lignes budgétaires allouées au transport pour atteindre en particulier les écoles rurales et isolées. Il convient donc de prendre cela en considération lorsque le MEN budgétise les activités de la CIPR. En outre, le MEN doit saisir l'occasion d'élargir leur conceptualisation de l'absentéisme des enseignants au-delà des absences scolaires et des retards. À court terme, il faut améliorer la capacité des directeurs d'établissement à évaluer les enseignants et à les conseiller pour améliorer leurs compétences pédagogiques. À long terme, le MEN devrait se tourner vers l'Initiative de Prestation de Services (Service Delivery Initiative – SDI) de la Banque Mondiale, qui inclut le suivi du temps consacré à l'enseignement, pour trouver des indicateurs plus globaux de l'absentéisme des enseignants⁸².

b. La gestion des enseignants, y compris le recrutement et la rémunération, doit être rationalisée entre les îles.

Les données de cette étude montrent clairement que les enseignants bénévoles sont plus susceptibles d'être absents et qu'il n'est pas rare que les enseignants des écoles publiques se mettent en grève en raison d'un retard de paiement de salaire. À court terme, les enseignants bénévoles possédant les qualifications appropriées et qui ont déjà enseigné dans une école devraient avoir la priorité pour être pris en compte dans la paie de l'État s'il existe une demande pour eux à l'école. À long terme, pour résoudre les problèmes de recrutement d'enseignants, il est nécessaire de renforcer la collaboration entre l'IFERE au niveau national et les organismes d'exécution au niveau des îles, notamment la CIPR et le CEIA, afin d'anticiper la demande d'enseignants dans les écoles. En ce qui concerne les grèves d'enseignants, leur rémunération doit devenir plus stable. Cela nécessitera une augmentation du budget du secteur de l'éducation et une diminution de la proportion du budget (actuellement de 90 à 99%) allouée aux salaires des enseignants. De plus, le dialogue tripartite entre le syndicat national des enseignants, les parents et le gouvernement – ce qui avait déjà été suggéré dans le PTSE – devrait également traiter des conséquences de l'absentéisme des enseignants afin de progresser avec des solutions convenues d'un commun accord.

c. La présence d'un conseil d'école fonctionnel et actif doit être garantie dans chaque école.

Selon les données de cette étude, les conseils d'école peuvent jouer un rôle positif dans diverses activités, telles qu'un encouragement de l'engagement des parents et le contrôle des enseignants. Cependant, toutes les écoles ne disposent pas d'un conseil d'école actif. En établissant des normes spécifiques pour les écoles (par exemple, sur les infrastructures scolaires, les installations d'hygiène, etc.), conformément au Plan de Transition du Secteur de l'Éducation, des normes pour les conseils d'école devraient également être établies. En outre, afin de s'assurer que chaque école dispose d'un conseil d'école, le MEN devrait lancer des campagnes de sensibilisation sur le rôle positif joué par les conseils d'école. Ces efforts seront nécessaires si les Comores veulent atteindre les objectifs ambitieux décrits dans le Plan de Transition du secteur de l'éducation, qui précise que les conseils d'école joueront un rôle plus important dans la gestion et le financement des écoles à l'avenir, étant donné qu'ils pourraient recevoir des subventions du gouvernement pour les aider. D'une part, impliquer les conseils d'école dans les finances de l'école peut être efficace et leur permettra de mieux jouer ce rôle ; d'autre part, les parents peuvent ne pas avoir les capacités administratives et financières nécessaires. De plus, des tensions peuvent exister entre les administrateurs d'école et les représentants des parents des conseils d'école si ces parties ne s'accordent pas sur les priorités de dépenses. Au lieu de fournir des subventions aux conseils d'école, le MEN pourrait envisager la possibilité de fournir directement des subventions aux écoles, comme c'est le cas par exemple au Rwanda avec la subvention par tête. Il est recommandé de piloter les deux options à petite échelle avant de l'intensifier.

6.2. Les conditions scolaires et la fourniture de matériel doivent être considérablement améliorées afin de réduire le taux d'absentéisme des enseignants et de rechercher une éducation de qualité.

a. Une action interministérielle sera nécessaire pour renforcer l'infrastructure communautaire autour des écoles.

Le MEN envisage de mettre en œuvre des normes scolaires exhaustives en ce qui concerne les infrastructures scolaires, mais une action interministérielle sera nécessaire pour s'attaquer aux autres facteurs qui affectent le système éducatif. Parmi ces défis, citons la mauvaise qualité des infrastructures communautaires qui ont un impact négatif sur l'accessibilité des écoles, le temps qu'il faut pour se rendre à l'école, ainsi que le temps consacré pour se rendre aux services essentiels tels que les cliniques de soins de santé. Il a été démontré que la qualité des infrastructures communautaires était en corrélation avec les retards, et les données montrent que les raisons liées à la santé sont les facteurs déterminants de l'absentéisme des enseignants. À cette fin, outre l'amélioration de la communication au sein du secteur de l'éducation, le MEN devrait examiner la possibilité d'élaborer une stratégie de communication et de collaboration interministérielle, par exemple avec le ministère de la Planification et du Développement régional et le ministère de la Santé.

b. Les infrastructures scolaires doivent être améliorées et modifiées pour résister aux effets des conditions climatiques annuelles.

Les données montrent que les infrastructures scolaires font défaut à bien des égards, à commencer par le fait que la grande majorité des écoles dans cette étude manquent d'eau courante ou d'électricité. À cet effet, des dispositions de base devraient être hiérarchisées et la faisabilité de l'énergie solaire devrait être examinée, conformément à ce qui est présenté dans le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation. En outre, les infrastructures n'étant pas conçues pour résister aux conditions climatiques, il s'ensuit que les enseignants sont absents durant la saison des pluies et les périodes les plus chaudes de l'année. Les enseignants peuvent ne pas être en mesure d'enseigner à cause du bruit assourdissant de la pluie sur les toits en tôle ondulée, ou bien il peut ne pas y avoir de ventilation dans les salles de classe. L'établissement de normes scolaires et l'objectif important consistant à accroître l'accès des enfants vivant avec un handicap aux écoles primaires dans le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation sont actuellement au centre de l'attention. Dans l'établissement de telles normes scolaires, l'IGEN ne devrait pas oublier de s'attacher à définir des normes d'infrastructure pour réagir de manière adéquate aux conditions climatiques des Comores, à savoir la saison des pluies et les périodes les plus chaudes de l'année.

c. La mise à disposition de matériels d'enseignement et d'apprentissage adéquats doit être garantie pour améliorer l'accès à l'éducation et la qualité de l'éducation.

Les données existantes montrent que certains élèves n'ont pas de livres en français, en mathématiques ou les supports d'apprentissages du niveau préscolaire, Mwali détenant la proportion la plus élevée d'élèves qui ne disposent pas de livres⁸³. Le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation reconnaît également qu'il n'existe actuellement aucune ligne budgétaire pour le matériel scolaire tel que la craie, les règles et compas, ce qui souligne la nécessité pour le MEN de s'appuyer sur l'aide des partenaires extérieurs pour combler cette absence de ligne budgétaire. Sans cet accompagnement, l'objectif pour tous les élèves de posséder chacun trois livres et les enseignants de disposer de trois manuels pédagogiques, comme indiqué dans le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation, sera irréalisable.

d. Des programmes d'alimentation pour les élèves pourraient être mis à l'essai afin d'accroître le bien-être des élèves et des enseignants.

Les données indiquent un niveau bas du bien-être des élèves. Il n'est pas rare que des élèves aux Comores, en particulier ceux qui fréquentent des écoles publiques, arrivent à l'école affamés ou sans collation. Les enseignants peuvent également être confrontés à des problèmes de santé et de faim, avec de nombreux directeurs de communauté déclarant qu'il n'est pas rare que les membres de leur communauté mangent une seule fois par jour. Si les écoles ne traitent pas de facteurs exogènes du système éducatif, tels que la pauvreté, la malnutrition et la santé, une éducation de qualité ne peut être réalisée. Il serait utile d'examiner plus en détail les conditions de santé et l'accès aux services de santé des enseignants, car cet aspect figure de manière répétée parmi les motivations de l'absentéisme des enseignants. De même, le MEN devrait envisager de mettre à l'essai des programmes d'alimentation destinés aux enseignants et aux élèves, en partenariat avec des ministères tels que celui de la Santé. Bien qu'un tel programme soit coûteux, il pourrait potentiellement atteindre plusieurs objectifs, améliorer les résultats en matière de santé, augmenter la fréquentation des enseignants et des étudiants, les taux de scolarisation et d'apprentissage, tout en réduisant les redoublements et les abandons. Les Comores devraient tirer les enseignements clés des autres pays d'Afrique subsaharienne qui ont déjà mis en œuvre des programmes d'alimentation dans les écoles.

6.3. Une réponse aux besoins globaux des enseignants – y compris un paiement régulier des salaires et une solide formation en cours d'emploi – est essentielle pour assurer une éducation de qualité dans les écoles primaires.

- a. Les salaires des enseignants aux Comores sont inférieurs à la moyenne africaine. À court terme, des incitations non salariales – telles que récompenser les plus performants et/ou les moins absents – pourraient également être envisagées pour répondre aux besoins des enseignants et accroître leur motivation. À long terme, la rémunération des enseignants doit être garantie afin d'éviter les grèves, comme indiqué dans une recommandation précédente. Le MEN devrait envisager d'augmenter progressivement les salaires des enseignants. De telles augmentations de salaire devraient tenir compte du coût de la vie afin de représenter un changement important dans la vie des enseignants.**
- b. Les enseignants ont besoin d'une formation linguistique supplémentaire en français pour pouvoir atteindre les normes d'un système éducatif multilingue.**

Le Plan de Transition du Secteur de l'Éducation met l'accent de manière disproportionnée sur le besoin de matériels d'apprentissage en français pour les élèves, en négligeant les lacunes dans les compétences des enseignants en français. Dans un contexte où le français est la langue d'enseignement au niveau d'enseignement primaire, les enseignants doivent suivre une formation complémentaire en français. Cela devrait commencer au sein de l'IFERE, où un niveau minimal de langue française devrait être appliqué pour chacun enseignant en vue de l'obtention d'un certificat d'enseignement et de son recrutement ultérieur. Parallèlement, une formation en cours d'emploi à travers le pays est nécessaire pour améliorer le niveau de français des enseignants déjà en place. Cette formation devrait être intégrée à un plan de formation complet, détaillé ci-dessous. Enfin, à court terme, les politiques devraient rester axées sur la maîtrise et la valorisation des langues officielles actuelles du pays – le shikomori, le français et l'arabe – à différents niveaux du système éducatif. Cela sera important avant d'élargir éventuellement le système éducatif à d'autres langues d'enseignement pouvant présenter un intérêt économique pour le pays, comme cela a été discuté au préalable.

c. Simultanément, la langue nationale devrait être davantage valorisée au primaire.

Les données montrent que les enseignants et les élèves utilisent souvent le shikomori au primaire, en raison de difficultés linguistiques en français. Le shikomori est actuellement la langue de l'école préscolaire / coranique et la langue centrale de promotion nationale de l'alphabétisation. Et pourtant, la langue n'est pas valorisée à l'école primaire, selon les données et les documents de politique en vigueur. Le maintien du shikomori comme langue d'enseignement dans les premières années de l'école primaire (par exemple, les CP1 et CP2) ou au minimum le maintien du shikomori en tant que matière peut permettre une transition plus en douceur entre le pré primaire et le primaire et aider à la réduction du redoublement et des abandons⁸⁴. Pour ce qui est de la faisabilité, maintenir le shikomori en tant que langue d'enseignement officielle dans les premières années de l'enseignement primaire ou en faire une matière nécessiterait l'élaboration de matériels supplémentaires de lecture et d'apprentissage pour l'alphabétisation précoce, ainsi que la formation des enseignants à l'IFERE. D'une part, cela serait coûteux. D'autre part, il semble que ne pas le faire compromettrait les ambitions nationales d'accroître les taux d'alphabétisation. Pour aller de l'avant, les Comores devraient s'inspirer des pratiques d'apprentissage d'autres systèmes éducatifs multilingues de l'Afrique subsaharienne, qui équilibrent la langue maternelle (française) avec une ou plusieurs langues d'enseignement.

d. Une stratégie à long terme pour la formation continue des enseignants doit être conçue et mise en œuvre.

À ce jour, la formation continue s'appuie sur un certain nombre d'acteurs internationaux. Cela a été bénéfique pour les Comores, même s'il est nécessaire d'élaborer une stratégie à long terme pour la formation en cours d'emploi afin d'éviter les formations ponctuelles et intermittentes. Premièrement, il faudra cartographier les compétences linguistiques, pédagogiques et de gestion de la classe des enseignants, recommandation qui va dans le sens du Plan de Transition du Secteur de l'Éducation actuel en ce qui concerne l'établissement de normes scolaires. En élaborant un modèle de formation continue, les Comores devraient s'inspirer des meilleures pratiques d'autres pays d'Afrique subsaharienne. Si la formation en cascade s'est avérée rentable dans de nombreux pays, elle n'est souvent pas en mesure de répondre aux réalités locales telles que pour les enseignants des zones rurales et isolées ayant des difficultés financières à se rendre dans des centres de formation ou à des réunions. Étant donné que les trois îles des Comores peuvent avoir des besoins de formation différents, le MEN, l'IGEN et la CIPR devront envisager soigneusement la mise en œuvre décentralisée, tout en veillant à ce que les enseignants de toutes les îles bénéficient d'une formation équitable.

Références

- 1 Banerjee, R., King, E. M., Orazem, P. F., & Paterno, E. M. (2012). Student and teacher attendance: The role of shared goods in reducing absenteeism. *Economics of Education Review*, 31(5), 563–574.
- 2 Bennell, P., & Akyeampong, K. (2007). Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia (No. 71). London: DfID; Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K., & Rogers, F. H. (2006). Missing in action: teacher and health worker absence in developing countries. *Journal of Economic perspectives*, 20(1), 91–116; Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., & Muralidharan, K. (2006). Why are teachers absent? Probing service delivery in Peruvian primary schools. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 117–136.
- 3 Glewwe, P., Ilias, N., & Kremer, M. (2010). Teacher incentives. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(3), 205–27; Das, J., Dercon, S., Habyarimana, J., & Krishnan, P. (2007). Teacher shocks and student learning evidence from Zambia. *Journal of Human resources*, 42(4), 820–862; Reimers, F. (1993). Time and opportunity to learn in Pakistan's schools: Some lessons on the links between research and policy. *Comparative education*, 29(2), 201–212.
- 4 Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Rockmore, C., Stacy, B., & Wane, W. (2017). *What do teachers know and do? Does it matter? Evidence from primary schools in Africa*. The World Bank.
- 5 Filmer, D. (2015). *Education quality in Sub-Saharan Africa* [Presentation slides]. Retrieved from http://www.riseprogramme.org/sites/www.rise.ox.ac.uk/files/25_Filmer_SDI-RISE.pdf.
- 6 <http://www.afrobarometer.org/>.
- 7 Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN). (2010). Rapport PASEC Union de Comores 2008/2009. Retrieved from: <http://www.pasec.confemen.org/publication/rapport-pasec-union-des-comores-diagnostic-et-preconisations-pour-une-scolarisation-universelle-de-qualite/>.
- 8 Banerjee, A., & Duflo, E. (2006). Addressing Absence. *The Journal of Economic Perspectives: a Journal of the American Economic Association*, 20(1), 117–132.
- 9 Agence centrale de renseignement (CIA). (pas de date). *Le World Factbook*. Afrique: Comores. Extrait de: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cn.html>.
- 10 UNESCO. (2012). Comores: Rapport d'État du Système Éducatif Diagnostic du système éducatif comorien pour une politique nouvelle dans le cadre de l'EPT.
- 11 Agence centrale de renseignement (CIA). (pas de date). *Le World Factbook*. Afrique: Comores. Extrait de: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cn.html>.
- 12 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.
- 13 Central Intelligence Agency (CIA). (no date). *The World Factbook*. Africa: Comoros. Retrieved from: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cn.html>.
- 14 Les données de la Banque mondiale. PIB par habitant (UDS).

- 15 Central Intelligence Agency (CIA). (no date). The World Factbook. Africa: Comoros. Retrieved from: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cn.html>.
- 16 Central Intelligence Agency (CIA). (no date). The World Factbook. Africa: Comoros. Retrieved from: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cn.html>.
- 17 Central Intelligence Agency (CIA). (no date) The World Factbook. Africa: Comoros. Retrieved from: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/cn.html>.
- 18 L'armée des Comores reprend le contrôle à Anjouan après le soulèvement: ministre.» (21 octobre 2018). News 24 & AFP. Récupéré en ligne: <https://www.news24.com/Africa/News/comoros-army-regains-control-in-anjouan-after-uprising-minister-20181021>.
- 19 The World Bank Data. GDP per capita (UDS).(Les données de la Banque mondiale. PIB par habitant (UDS).)
- 20 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2018–2020*.
- 21 Groupe de la Banque africaine de développement. (2016). Union des Comores: Document de stratégie pays 2016-2020. Extrait de: https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/COMOROS_2016-2020_Country_Strategy_Paper.
- 22 Ministère de la planification et du développement régional. (2005). Document sur la réduction de la pauvreté et la stratégie de croissance. Updated Interim Paper. Récupéré en ligne: [https://siteresources.worldbank.org/INTPRS1/Resources/Comoros_IPRSP\(Oct2005\).pdf](https://siteresources.worldbank.org/INTPRS1/Resources/Comoros_IPRSP(Oct2005).pdf).
- 23 Lacoste, P. and Leignel, L. (2016). 'L'éducation aux Comores: Un modèle français en phase de lente hybridation.' *Revue Tiers Monde*, Vol. 3-4, No. 226–227.
- 24 UNICEF. (2014). Comoros Country Programme Document 2015–2019.(Document de programme de pays Comores 2015–2019.)
- 25 Lacoste, P. and Leignel, L. (2016). 'L'éducation aux Comores: Un modèle français en phase de lente hybridation.' *Revue Tiers Monde*, Vol. 3-4, No. 226–227.
- 26 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2018–2020*.
- 27 Union des Comores. (2016). Le système éducatif comorien: un bref état des lieux de la performance et du fonctionnement.
- 28 Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.
- 29 Ministère de l'Éducation Nationale et Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2018-2020*.

- 30 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2018-2020*.
- 31 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2018-2020*.
- 32 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2018-2020*.
- 33 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2018-2020*.
- 34 Union des Comores. *Loi n°94-035/AF du 20 décembre 1994 portant orientation de l'Éducation and Décret n°93-042/PR du 9 mars 1993, portant mission et organisation du Ministère de l'Éducation Nationale et Statut des écoles élémentaires*.
- 35 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2018-2020*.
- 36 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2018-2020*.
- 37 Union des Comores. (2016). Le système éducatif comorien: un bref état des lieux de la performance et du fonctionnement.
- 38 Groupe Banque Africaine de développement (2016) Union des Comores: Document stratégie pays 2016-2020. Récupéré en ligne de: [https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/COMOROS - 2016-2020 Country Strategy Paper](https://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/COMOROS_-_2016-2020_Country_Strategy_Paper) (p.22).
- 39 Union des Comores. (2016). Le système éducatif comorien: un bref état des lieux de la performance et du fonctionnement.
- 40 Union des Comores. (2016). Le système éducatif comorien: un bref état des lieux de la performance et du fonctionnement.
- 41 Fonds des Nations Unis pour l'Enfance (UNICEF) (2017). La situation des enfants dans le monde 2017 : Les enfants dans un monde numérique, New York, USA : UNICEF. Récupéré de : https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.
- 42 Union des Comores. (2016). Le système éducatif comorien: un bref état des lieux de la performance et du fonctionnement.
- 43 Union des Comores. (2016). Le système éducatif comorien: un bref état des lieux de la performance et du fonctionnement.

- 44 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2018–2020*.
- 45 Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche, de la Culture et des Affaires Chargé de la Jeunesse et des Sports (2013). *Plan Intérimaire de l'Éducation*.
- 46 Moustoifa, A. (2018 October 10). Enseignement public : L'Inspection générale assure les affectations du personnel enseignant. *Al-watwan: Le premier journal des Comoros*. Retrieved online: <https://alwatwan.net/education/enseignement-public-l%E2%80%99inspection-g%C3%A9n%C3%A9rale-assure-les-affectations-du-personnel-enseignant.html>.
- 47 Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche, de la Culture et des Affaires Chargé de la Jeunesse et des Sports, 2013. *Plan Intérimaire de l'Éducation*.
- 48 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.
- 49 Initiative francophone pour la formation à distance des maitres (IFADEM). (2018). Étude sur d'état des lieux de la formation continue des enseignants en Union des Comores en vue de l'élaboration d'une stratégie nationale de la formation continue des enseignants.
- 50 Ministre de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche. 'Inspection Générale de l'Éducation Nationale.' Retrieved online: <http://mineducomores.gouv.km/ministere.php?sm=igen>.
- 51 Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche, de la Culture et des Affaires Chargé de la Jeunesse et des Sports, 2013. *Plan Intérimaire de l'Éducation*.
- 52 Initiative francophone pour la formation à distance des maitres (IFADEM). (2018). Étude sur d'état des lieux de la formation continue des enseignants en Union des Comores en vue de l'élaboration d'une stratégie nationale de la formation continue des enseignants.
- 53 Initiative francophone pour la formation à distance des maitres (IFADEM). (2018). Étude sur d'état des lieux de la formation continue des enseignants en Union des Comores en vue de l'élaboration d'une stratégie nationale de la formation continue des enseignants.
- 54 Union des Comores. (2016). Le système éducatif comorien: un bref état des lieux de la performance et du fonctionnement.
- 55 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.
- 56 Union des Comores. (2016). Le système éducatif comorien: un bref état des lieux de la performance et du fonctionnement.
- 57 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.

- 58 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.
- 59 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.
- 60 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.
- 61 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.
- 62 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.
- 63 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.
- 64 Union des Comores, 2016. Le système éducatif comorien: un bref état des lieux de la performance et du fonctionnement.
- 65 Remi. (2017 February 21). Moroni: Les gendarmes répriment dans la violence et à balles réelles une manifestation de lycéens. *Journal de Mayotte*. Retrieved online: <https://lejournaldemayotte.yt/2017/02/21/moroni-les-gendarmes-repriment-dans-la-violence-et-a-balles-reelles-une-manifestation-de-lyceens/>.
- 66 Comores: Grève des enseignants pour cause de non paiement des salaires strike. (1er Juillet 2004). *Pambazuka News*. Retrieved from: <https://www.pambazuka.org/resources/comoros-teachers-strike-over-non-payment-salaries;>
<https://www.voanews.com/a/comoros-president-called-on-to-resolve-teachers-strike-over-pay--82742667/152952.html>;
<https://fr.allafrica.com/stories/200011040019.html>(Les enseignants en grève pour non-paiement des salaires. (2004 1er juillet). *Pambazuka News*. Récupéré).
- 67 Lire et Écrire, Un Droit Pour Tous. (no date). Récupéré en ligne de: http://www.interaction-schweiz.ch/fileadmin/user_upload/interaction/dateien/Dateien/Projekte/16-04_Projet_Partneraid_Comores.pdf.
- 68 UNICEF. (2017). UNICEF Rapport annuel 2017: Comores. Récupéré en ligne de: https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Comoros_2017_COAR (p.32).
- 69 UNICEF. (2017). UNICEF Rapport annuel 2017: Comores. Récupéré en ligne de: https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Comoros_2017_COAR (p.32).
- 70 Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN). (2010). Rapport PASEC Union de Comores 2008/2009. Retrieved from: <http://www.pasec.confemen.org/publication/rapport-pasec-union-des-comores-diagnostic-et-preconisations-pour-une-scolarisation-universelle-de-qualite/>.

- 71 <https://www.linfo.re/ocean-indien/les-comores/16-des-enseignants-comoriens-maitrisent-le-francais>.
- 72 Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., & Cueto, S. (2013). Getting teachers back to the classroom. A systematic review on what works to improve teacher attendance in developing countries. *Journal of Development Effectiveness*, 5(4), 466–488; Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C., & Cueto, S. (2012). What works to improve teacher attendance in developing countries?: A systematic review.
- 73 Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., & Cueto, S. (2013). Ramener les enseignants dans les salles de classes. Une revue systématique sur ce qui fonctionne pour améliorer l'assiduité des enseignants dans les pays en développement.. *Journal of Development Effectiveness*, 5(4), 466–488; Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C., & Cueto, S. (2012). Qu'est-ce qui fonctionne pour améliorer l'assiduité des enseignants dans les pays en développement? Une revue systématique.
- 74 Duflo, E., Hanna, R., & Ryan, S. P. (2012). Incentives work: Ramener les enseignants à l'école. *American Economic Review*, 102(4), 1241–78.; Bayard, S. R. (2003). Une étude sur la relation entre l'absentéisme des enseignants, la qualité des enseignats, l'emploi du temps et la réussite des élèves. Cantrell, S. (2003). Emoluments et performance: l'utilité de l'expérience des enseignants, education et assiduité comme prérequis pour la réussite des élèves dans les écoles élémentaires à LAUSD. *Los Angeles, CA: Los Angeles Unified School District, Program Evaluation and Research Branch*.
- 75 Miller, R. T., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2008). Les absences des enseignants ont-elles un impact sur la réussite des élèves? Preuve longitudinale d'une école en milieu urbain. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 181–200.
- 76 Martin, G. H., & Pimhidzai, O. (2013). *Service delivery indicators: Kenya* (No. 20136). La Banque Mondiale.
- 77 Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., & Cueto, S. (2013). Ramener les enseignants dans les salles de classes. Une revue systématique sur ce qui fonctionne pour améliorer l'assiduité des enseignants dans les pays en développement. *Journal of Development Effectiveness*, 5(4), 466–488; Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C., & Cueto, S. (2012). Qu'est-ce qui fonctionne pour améliorer l'assiduité des enseignants dans les pays en développement? Une revue systématique.
- 78 <http://www.healthmedialabirb.com/>.
- 79 Krippendorff, K. (2018). *Analyse de contenu: Une introduction à sa méthodologie*. Sage publications; Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Utilise une analyse thématique en psychologie*. *Recherche qualitative en psychologie*, 3(2), 77–101; Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Trois approches pour une analyse qualitative des contenus. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288; L. A., Montgomery, B. M., & Duck, S. (1991). Etudier les relations interpersonnelles. In *Content Analysis* (pp. 239–254). Guilford Press.
- 80 Initiative francophone pour la formation à distance des maitres (IFADEM). (2018). Étude sur d'état des lieux de la formation continue des enseignants en Union des Comores en vue de l'élaboration d'une stratégie nationale de la formation continue des enseignants.
- 81 Initiative francophone pour la formation à distance des maitres (IFADEM). (2018). Étude sur d'état des lieux de la formation continue des enseignants en Union des Comores en vue de l'élaboration d'une stratégie nationale de la formation continue des enseignants.
- 82 <https://www.sdindicators.org/indicators>.

- 83 Ministère de l'Éducation Nationale and Ministère de la Jeunesse, des sports, de l'Emploi, de l'Insertion Professionnelle, des Arts et de la Culture. (2018). *Plan de transition du secteur de l'éducation PTSE 2017/18-2019-2020*.
- 84 Lacoste, P. and Leignel, L. (2016). L'éducation aux Comores: Un modèle français en phase de lente hybridation." *Revue Tiers Monde*, Vol. 3–4, No. 226–227.

for every child, answers

UNICEF Bureau de recherche – Innocenti

Via degli Alfani 58

50121 Florence, Italie

Tél. : +39 055 2033 0

Fax : +39 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

[@UNICEFInnocenti](https://www.facebook.com/UnicefInnocenti/)

[facebook.com/UnicefInnocenti/](https://www.facebook.com/UnicefInnocenti/)

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

unicef 
Office of Research – Innocenti