



Time to Teach

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

Guinée

Carolina Albán Conto

Octobre 2021

BUREAU DE RECHERCHE – INNOCENTI DE L'UNICEF

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

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

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

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

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

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

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

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

Toute correspondance doit être adressée à :

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

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

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

Photo en couverture : ©UNICEF/UN0443348

Production éditoriale : Dali Mwangi, UNICEF Innocenti
Conception graphique : Small World Stories

Time to Teach

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

Carolina Albán Conto

Octobre 2021

Remerciements

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

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

Des remerciements particuliers sont adressés à l'équipe de chercheurs de la Société Africaine d'Études et d'Ingénierie Financière (SAEIF), qui a aidé à piloter et à pré-tester les instruments de « Time to Teach » et à diriger la collecte de données dans plusieurs régions et écoles primaires de Guinée.

L'équipe de l'UNICEF – Innocenti remercie également les examinateurs Thierno Moussa (Inspection Générale de l'Éducation, Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation), Alhassane Balde (Université Général Lansana Conté de Sonfonia, Conakry) et Alphonse Ngom (SAIEF) pour leurs excellents commentaires sur les premières versions. L'équipe de recherche est profondément redevable aux 310 participants à l'étude (enseignants, directeurs d'école, élèves, représentants de la communauté, fonctionnaires nationaux et responsables de l'éducation au niveau infranational), qui ont généreusement partagé leur temps, leur expérience et leur matériel pour ce projet.

Table des matières

Remerciements	4
Liste des tableaux	6
Listes des figures	6
Abréviations	7
Résumé exécutif	8
Aperçu de l'étude	8
Quelle est la fréquence de l'absentéisme des enseignants ?	9
Pourquoi les enseignants sont-ils absents ?	9
Comment réduire l'absentéisme des enseignants ?	10
Chapitre 1. Introduction	12
1.1. Contexte et justification	12
1.2. Cadre conceptuel et conception de la recherche	17
1.3. Structure du rapport	18
Chapitre 2. Principaux résultats	19
2.1. Fréquence de l'absentéisme des enseignants	19
2.2. Motivations de l'absentéisme chez les enseignants	19
2.3. Facteurs associés selon une approche systémique	22
Chapitre 3 : Quelles sont les recommandations potentielles pour l'élaboration des politiques ?	31
3.1. Politiques éducatives pour lutter contre les obstacles structurels	31
3.2. Suivi et gestion des écoles pour renforcer la responsabilité du système	35
3.3. Réponses externes et intersectorielles pour assurer le bien-être des enseignants	36
Références	38
Annexes	
Annexe 1 : «Time to Teach» Guinée	44
Annexe 2 : Tableaux supplémentaires	46

Liste des tableaux

Tableau 1. Caractéristiques sélectionnées et opinions des enseignants, par sexe	33
Tableau 2. Motivations de l'absentéisme des enseignants par lieu et type d'école	56
Tableau 3. Caractéristiques et opinions des enseignants par lieu et type d'école	57
Tableau 4. Absentéisme récurrent selon des caractéristiques et opinions des enseignants	58

Liste des figures

Figure 1. Indicateurs de l'enseignement primaire (2000-2016)	15
Figure 2. Fréquence de l'absentéisme des enseignants	21
Figure 3. Principales motivations de l'absentéisme	22
Figure 4. Caractéristiques et opinions des enseignants sur certaines déclarations relatives à l'absentéisme, par niveau d'analyse	24
Figure 5. Motivations sélectionnées par caractéristiques de l'enseignant	31
Figure 6. « Time to Teach » Schéma Conceptuel	53

Abréviations

DCE	Direction Communale de l'Éducation
DPE	Direction Préfectorale de l'Éducation
DSEE	Délégation Scolaire de l'Enseignement Élémentaire
ENI	École normale des instituteurs
FGD	Discussions de groupe
IDI	Entretiens approfondis
INRAP	Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique
IRE	Inspection Régionale de l'Éducation
ISSEG	Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée
MENA	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
TTT	Time to Teach

Résumé exécutif

Aperçu de l'étude

L'absentéisme des enseignants a été identifié comme l'un des principaux obstacles au progrès éducatif et à l'apprentissage des enfants. Ce phénomène est un problème particulièrement marqué dans les pays à faible revenu, avec des facteurs aggravants lorsqu'il est présent dans des contextes scolaires de plus grande pauvreté et vulnérabilité.

Bien qu'il y ait peu d'analyses empiriques sur l'incidence de l'absentéisme des enseignants en Guinée, il existe un consensus autour de l'absentéisme des enseignants comme étant l'un des problèmes les plus répandus dans le système éducatif du pays. Dans une enquête menée auprès d'élèves en 2012, 15 pour cent déclaraient que l'absentéisme des enseignants était l'une des principales raisons de leur insatisfaction à l'égard de l'école¹. Selon l'étude des indicateurs de prestation de services (IPS) de la Banque mondiale, les taux d'absentéisme des enseignants pour les sept pays d'Afrique subsaharienne inclus dans l'analyse vont de 15 à 45 pour cent².

Bien que la Guinée ait fait de grands progrès dans l'amélioration de l'accès et de la qualité de son système éducatif, des lacunes importantes subsistent dans l'apprentissage et la réussite des élèves. Selon les dernières données disponibles de l'étude PASEC2019, plus de la moitié des élèves n'atteignent pas un niveau suffisant de compétence linguistique et mathématiques à la fin de l'école primaire³.

En réponse à la pandémie de COVID-19, la Guinée a été contrainte de fermer les écoles pendant 30 semaines (151 jours) en 2020⁴, avec des conséquences encore incommensurables sur les modalités d'enseignement, le travail des enseignants et l'apprentissage des élèves. Dans un scénario d'absence de mesures de remédiation et de faible efficacité d'atténuation des effets des fermetures d'écoles, la Banque mondiale prévoit une augmentation de 10 points de pourcentage de la proportion d'enfants ne sachant pas lire un texte à l'âge de 10 ans au niveau mondial, ce qui pour l'Afrique subsaharienne pourrait signifier une augmentation de 87 à 97 pour cent de la pauvreté des apprentissages⁵.

Bien que dans un scénario pré-COVID-19, la réduction de l'absentéisme des enseignants figure parmi les mesures les plus efficaces⁶ et rentables pour améliorer l'apprentissage, les défis que la pandémie impose au système éducatif rendent l'assiduité des enseignants encore plus pertinente.

L'étude « Time to Teach » (TTT) vise à contribuer à une meilleure compréhension de l'assiduité des enseignants dans les écoles primaires de Guinée. L'étude propose un concept plus large de l'absentéisme des enseignants qui comprend l'absence de l'école, le manque de ponctualité des enseignants, l'absence de la classe et la réduction du temps consacré à l'enseignement. TTT utilise un cadre analytique systémique, explorant les facteurs sous-jacents à cinq niveaux différents du système éducatif : national, infranational, communautaire, de l'établissement et individuel. L'étude s'appuie sur des informations primaires recueillies auprès de diverses parties prenantes par le biais d'entretiens et de discussions de groupe, d'une enquête auprès des enseignants et d'observations structurées et non participatives dans les écoles.

1 République de Guinée et Système des Nations Unies, 2014

2 Bold et al., 2016

3 CONFEMEN, 2020

4 UNESCO - Suivi mondial des fermetures d'écoles causées par la COVID-19

5 Azevedo, 2020

6 Bernard et al. (2004) montrent que dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne, la performance des enseignants explique 27 pour cent de la variation des niveaux de réussite des élèves.

Quelle est la fréquence de l'absentéisme des enseignants ?

- Les données des enquêtes TTT auprès des enseignants montrent que les formes d'absentéisme les plus fréquemment signalées dans les écoles primaires en Guinée sont l'absence de l'école et le manque de ponctualité.
- Au cours de l'année scolaire 2018-2019⁷, 32 pour cent des enseignants ont déclaré avoir été absents de l'école, 32 pour cent ont déclaré être arrivés en retard ou partis tôt, 24 pour cent avoir été absents de la classe et 22 pour cent avoir réduit le temps d'enseignement de manière récurrente (c'est-à-dire au moins une fois par semaine).
- Le manque de ponctualité, l'absence de la classe et la réduction du temps d'enseignement ont été signalés plus souvent par les enseignants des écoles urbaines. Les absences de la classe étaient plus fréquentes chez les enseignants des écoles privées⁸.

Pourquoi les enseignants sont-ils absents ?

Les principales motivations rapportées par les enseignants pour chaque type d'absentéisme sont les suivantes :

- La santé, les obligations familiales/communautaires et l'éloignement sont les raisons les plus fréquemment citées pour justifier tant l'absence de l'école (les pourcentages exacts sont respectivement de 64, 26 et 11 pour cent) que le manque de ponctualité (42, 19 et 27 pour cent respectivement).
- Une fois à l'école, les motivations les plus courantes de l'absence en classe étaient les tâches administratives (61 pour cent), les affaires scolaires officielles (15 pour cent) et la santé (4 pour cent).
- En classe, les enseignants interrogés ont déclaré avoir réduit le temps d'enseignement en raison d'un manque de matériel pédagogique (23 pour cent), d'un problème de santé (15 pour cent), du mauvais comportement des élèves (11 pour cent) et des nombreuses tâches de préparation des cours (11 pour cent).

Une analyse plus approfondie permet de tirer les conclusions suivantes :

- La plupart des enseignants qualifiés sont moins susceptibles de s'absenter régulièrement de l'école. Toutefois, la proportion des enseignantes ayant une formation tertiaire et professionnelle est plus faible que celle des enseignants masculins.
- Le manque de matériel comme motivation pour réduire le temps d'enseignement est plus fréquent chez les enseignants des écoles publiques. En effet, les enseignants qui déclarent disposer de matériels d'enseignement et d'apprentissage satisfaisants sont moins susceptibles de s'absenter de la salle de classe.
- L'absence de l'école en raison de l'éloignement est plus fréquemment mentionnée par les enseignants des écoles urbaines. En outre, cette justification est plus fréquente chez les enseignantes que chez les enseignants.
- Les problèmes de paiement comme raison du manque de ponctualité sont plus fréquents chez les enseignants des écoles urbaines et privées. Cependant, lorsqu'ils sont interrogés sur la facilité et la ponctualité des paiements, les enseignants des écoles rurales et publiques sont ceux qui manifestent le plus souvent ces problèmes. En outre, l'analyse montre que les enseignants qui affirment être payés à temps et facilement sont moins susceptibles de manquer de ponctualité, d'être absents de la classe et de réduire le temps d'enseignement de manière récurrente.
- Les affaires scolaires officielles comme motif du manque de ponctualité sont plus fréquentes chez les enseignants des écoles urbaines.

7 Les enquêtes ont eu lieu entre janvier et février 2019 et l'année scolaire 2018-2019 a débuté le 3 octobre 2018. Cela signifie que la fréquence de l'absentéisme signalée dans les enquêtes ne couvre que le premier trimestre scolaire.

8 Comme le précise l'Annexe 1, les différences entre les sous-groupes (privé/public ou urbain/rural) ne sont signalées que lorsqu'elles sont statistiquement significatives, à un niveau de confiance de 90 pour cent ou supérieur.

- Les parties prenantes interrogées reconnaissent les efforts des responsables gouvernementaux et infranationaux pour accompagner et motiver les enseignants. En particulier, la proportion d'enseignants qui admettent un manque de ponctualité est plus faible parmi ceux qui disent que les inspecteurs et les conseillers découragent l'absentéisme des enseignants.
- Les enseignants reconnaissent également l'effort des directeurs d'école pour lutter contre l'absentéisme scolaire et le manque de ponctualité. Cependant, les autres formes d'absentéisme, à savoir l'absence en classe et la réduction du temps d'enseignement, sont rarement abordées.

Comment réduire l'absentéisme des enseignants ?

Cette étude identifie trois domaines d'action prioritaires pour réduire davantage l'absentéisme des enseignants : i) le suivi et la gestion des écoles, ii) les politiques éducatives et iii) les facteurs externes et intersectoriels.

Voici quelques-unes des recommandations les plus pertinentes :

- Veiller à ce que les cadres réglementaires abordent plus clairement la question de l'absentéisme des enseignants sous les quatre formes analysées dans cette étude. Il est essentiel que les inspecteurs et autres autorités infranationales soient activement impliqués dans le contrôle et la sanction/récompense de l'absentéisme/assiduité et du temps consacré à l'enseignement. Pour ce faire, il faut s'assurer que ces processus ne se limitent pas à l'environnement scolaire (directeurs d'école). Ils doivent inclure des indicateurs objectifs, des mesures d'enregistrement et des actions de réponse ; et générer des informations à valeur ajoutée pour l'ensemble du système éducatif.
- Sensibiliser aux effets négatifs de l'absence des enseignants en classe et de la réduction du temps d'enseignement, et développer des instruments pour enregistrer, contrôler et sanctionner objectivement ces formes spécifiques d'absentéisme. Outre la révision des réglementations existantes pour inclure explicitement ces formes d'absentéisme, il est essentiel de renforcer la formation des directeurs d'école sur les questions de planification et de gestion scolaires.
- Respecter les conditions et les processus de recrutement des enseignants et renforcer la couverture et la qualité des programmes de formation. Il est important de prêter attention à la formation initiale et aux possibilités de formation complémentaire pour les enseignantes.
- Favoriser la motivation des enseignants, évaluer les incitations à la performance et mettre en œuvre des stratégies visant à améliorer l'efficacité du système de rémunération sont des moyens essentiels et très rentables de lutter contre l'absentéisme des enseignants et améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves. Une analyse plus approfondie est nécessaire pour comprendre les spécificités du système de rémunération des enseignants en Guinée, en particulier les conditions qui rendent plus difficile la perception de la rémunération pour les enseignants des zones rurales et du secteur public.
- Veiller à ce que les enseignants bénéficient de bonnes conditions et d'un accès aux services de santé. Il est essentiel d'évaluer leur exposition à des conditions sanitaires et climatiques défavorables et l'incidence des maladies endémiques en milieu scolaire.
- Évaluer les alternatives permettant de réduire le temps de déplacement des enseignants pour se rendre à l'école, en particulier pour les femmes, comme le recrutement et la formation d'enseignants communautaires, la mise à disposition de logements à proximité des écoles et l'octroi d'allocations ciblées ou d'une aide au transport en cas de besoin. Revoir les processus de planification et envisager la collecte et l'utilisation d'informations géoréférencées pour améliorer le placement et le déploiement des enseignants dans les écoles.
- Améliorer l'environnement et les infrastructures des écoles et des salles de classe. La priorité doit être accordée aux initiatives qui fournissent aux écoles du matériel d'apprentissage et d'enseignement adéquat. En ce qui concerne les infrastructures, il est important de donner la priorité aux programmes d'investissement qui se concentrent sur les écoles ayant les plus grands besoins et qui évaluent leur exposition aux conditions sanitaires et climatiques défavorables.

- La technologie peut être une aide importante pour réduire l'absentéisme, grâce à des applications dans des domaines tels que le suivi et le contrôle de l'absentéisme des enseignants, la formation continue, la répartition et le déploiement des enseignants, la gestion des salaires et des paiements, ainsi que le soutien des activités de classe. Il est essentiel que la conception et la mise en œuvre de ces mesures impliquent les enseignants et qu'un accès équitable soit assuré. Une étude sur la digitalisation de la gestion du système éducatif (pédagogique et administratif) par le Ministère de l'Éducation est en cours et constitue un pas dans la bonne direction pour améliorer le suivi et l'évaluation de l'éducation et des enseignants. Cette étude permettra également d'avoir une estimation précise des besoins des écoles en termes d'infrastructure, de matériel et de personnel (Mott MacDonald, 2021).

Ces mesures deviennent encore plus pertinentes dans un contexte marqué par la COVID-19 et les défis du système scolaire pour s'adapter aux nouvelles réalités de l'enseignement à distance.

Chapitre 1. Introduction

1.1. Contexte et justification de l'étude

La Guinée est un pays d'Afrique de l'Ouest de 12,2 millions d'habitants, dont 18 pour cent sont en âge de fréquenter l'école primaire (7-12 ans) (République de Guinée, 2020), et qui compte vingt-quatre groupes ethniques (les groupes les plus importants et les plus connus sont les Peuls, les Mandingues et les Susus). Le français est la langue officielle et scolaire. Bien qu'elle soit la plus grande réserve mondiale de bauxite et de fer de haute qualité, la Guinée a un taux de pauvreté élevé (36,1 pour cent en 2012 : Banque mondiale - WDI, 2012) et un faible niveau de développement humain⁹.

La structure scolaire de la Guinée est héritée du modèle français¹⁰ et comprend cinq niveaux : l'enseignement préscolaire (pour les enfants âgés de 3 à 5 ans), l'enseignement primaire (qui dure 6 ans et commence à 6-7 ans), l'enseignement secondaire (qui comprend un premier cycle de 4 ans et un deuxième cycle de 3 ans qui se termine par l'examen du « baccalauréat »), l'enseignement technique et professionnel, et l'enseignement supérieur. La loi établit que l'éducation en Guinée est obligatoire et gratuite de 6 à 16 ans.

Le système éducatif est très décentralisé, la coordination générale de l'enseignement élémentaire étant exercée par le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA). Il existe trois niveaux intermédiaires entre le niveau central et les établissements scolaires, qui reflètent la structure politico-administrative du pays : la région, la préfecture/commune et la sous-préfecture. La mise en œuvre des programmes scolaires est assurée par les établissements scolaires et la Délégation Scolaire de l'Enseignement Élémentaire (DSEE), qui dépend elle-même de la Direction Préfectorale de l'Éducation (DPE) ou de la Direction Communale de l'Éducation (DCE), qui à leur tour dépendent de l'Inspection Régionale de l'Éducation (IRE) qui en dernier rend compte aux Directions Centrales gérées par le MENA (République de Guinée, 2019).

Il existe trois types d'écoles primaires en Guinée. Les écoles publiques à but non lucratif ; les écoles privées, qui bénéficient d'une plus grande autonomie ; et les écoles communautaires, qui répondent principalement aux efforts des communautés locales dans les zones rurales où il y a un manque d'écoles publiques. Le système public accueille 67 pour cent du nombre total d'élèves au niveau primaire, principalement issus de milieux socio-économiques défavorisés (République de Guinée, 2020).

Malgré une baisse due à l'épidémie d'Ebola (2013-2016), la scolarisation dans les écoles primaires s'est considérablement améliorée en Guinée ces dernières années, 73 pour cent de la population en âge de fréquenter l'école primaire étant scolarisée en 2019 (République de Guinée, 2020). Cependant, 22 pour cent des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés (Banque mondiale - WDI, 2016) et seuls 5 enfants sur 10 achèvent leur scolarité (République de Guinée, 2020). Les filles pauvres des zones rurales nécessitent une attention particulière, car seulement la moitié est susceptible de terminer l'école primaire, contre 68 pour cent des garçons (UNICEF, 2019).

Outre l'accès à l'éducation, la qualité est également une préoccupation. Les résultats des tests à petite échelle montrent que 6 élèves sur 10 qui terminent l'école primaire réussissent l'examen de fin de cycle (RESEN, 2018). Plus de la moitié des élèves (55 pour cent) n'atteignent pas un niveau de compétence linguistique suffisant à la fin de l'école primaire (le pourcentage en mathématiques est de 67,6 pour cent) (CONFEMEN, 2020).

Les dépenses publiques d'éducation en Guinée représentent 2,4 pour cent du PIB, ce qui est inférieur à la moyenne régionale pour l'Afrique subsaharienne, hors pays à revenu élevé (4,5 pour cent) (UNESCO-ISU, 2018). Seuls 5 pour cent de ces dépenses vont au quintile le plus pauvre de la population, alors que plus de 40 pour cent vont au quintile le plus riche (UNICEF, 2020). Les dépenses consacrées à l'enseignement primaire représentent environ 40 pour cent des dépenses totales d'éducation (UNIVERSALIA, 2020). En plus des investissements étatiques, la Guinée dispose d'un flux important de fonds de coopération internationale pour l'éducation, d'un montant total de 24 millions de dollars engagés en 2019 (9 pour cent de la somme totale de 273,07 millions) (OECD.Stat, 2019).

9 En 2019, la Guinée était classée 178e (sur 189 pays) selon l'indice de développement humain du PNUD et obtenait un score de 0,48 dans l'Indice du capital humain de la Banque mondiale (PNUD, 2020).

10 La Guinée était une colonie française jusqu'à son indépendance en 1958.

POINTS CLÉS

Guinée

12,4
millions
d'habitants27% en âge de scolarité
obligatoire (6-12 ans)
et taux de croissance annuel
de la population de 2,8%
(Banque mondiale- WDI, 2020)**Inclusion sociale**

La Guinée reste parmi les pays les plus pauvres et les moins développés de monde, la pauvreté touchant 55% de sa population (selon les chiffres nationaux pour 2016, le même niveau qu'en 2002). Les inégalités entre les sexes sont importantes, notamment en termes d'accès à la justice, à la santé, à l'éducation et à l'emploi, et ont été exacerbées par les récentes crises (Banque mondiale, 2018)

**Développement humain**

Classé 174e sur l'indice de développement humain. Enregistre un taux d'alphabétisation des 15 ans et plus de 32% et 9 années de scolarité prévues (PNUD, 2020)

**Économie**

Avec la plus grande réserve mondiale de bauxite et de fer de haute qualité, la Guinée enregistre actuellement une croissance robuste mais en déclin (5,6% en 2019 contre 10,3% en 2017). L'économie de la Guinée a été fortement touchée par l'épidémie de virus Ebola (2013-2016) et la volatilité des prix des matières premières. L'agriculture est l'une des principales sources d'emploi, mais elle souffre de très faibles niveaux de productivité (World Bank - WDI)

**Éducation**

Des progrès dans l'accès à l'enseignement primaire (taux net de scolarisation de 78% en 2016), bien que des efforts plus importants soient nécessaires pour accroître la participation et les progrès, en particulier chez les filles pauvres des zones rurales (UNESCO-ISU, 2016b ; UNICEF, 2019)

6 élèves sur 10 terminent l'école primaire passent l'examen de fin de cycle (RESEN, 2018). En outre, 55,3% des élèves n'atteignent pas un niveau de compétence linguistique suffisant à la fin de l'école primaire. Le pourcentage en mathématiques est de 67,6% (CONFEMEN, 2020)

15% des élèves considèrent l'absentéisme des enseignants comme une raison majeure de leur mécontentement à l'égard de l'école (République de Guinée et Système de Nations Unies, 2014)

Malgré le fait que 70 pour cent du budget des écoles primaires publiques soient alloués aux salaires (UNIVERSALIA, 2020), le ratio de 60 élèves par enseignant (Figure 1) reste l'un des plus élevés d'Afrique subsaharienne, et supérieur à la moyenne régional de 57 élèves par enseignant (UNESCO-ISU, 2016a).

La pénurie d'enseignants est aggravée par leur faible qualification et leur formation insuffisante. Selon le gouvernement guinéen, la proportion d'enseignants sans qualification professionnelle adéquate pour enseigner dans les écoles primaires est de 11 pour cent dans les écoles publiques, 47 pour cent dans les écoles privées et 57 pour cent dans les écoles communautaires (RESEN, 2018).

Bien que les données récentes sur l'incidence de l'absentéisme des enseignants du primaire dans les écoles en Guinée soient rares, une étude de l'Institut National de Recherche et d'Action Pédagogique (INRAP) a révélé que près de la moitié des enseignants étaient absents de leur poste pendant l'année scolaire 2002-2003 (Equipe Technique Nationale sous la présidence du Comité de Pilotage du Projet, 2013). En outre, l'absentéisme des enseignants est un problème largement reconnu par les différents acteurs du système éducatif. Dans une enquête réalisée auprès des élèves en 2012, 15 pour cent d'entre eux considéraient l'absentéisme comme

l'une des principales raisons de leur insatisfaction à l'égard de l'école (République de Guinée et Système de Nations Unies, 2014).

L'UNESCO estime que dans certains pays en développement, l'absentéisme des enseignants prive les élèves de 8 à 25 pour cent de leur temps d'instruction annuel (UNESCO, 2008), ce qui est étroitement lié aux progrès scolaires et à la capacité à apprendre (Chaudhury et al., 2004 ; Suryadarma et al., 2004 ; Banerjee et Dufo, 2006 ; Banque mondiale, 2018). Hougbedji (2007) estime qu'en Guinée, l'enseignant est responsable d'environ 9 pour cent de la variation du niveau de compétences acquises par les élèves à la fin de l'école primaire. Ces résultats sont très préoccupants, car les recherches ont montré que le temps d'instruction effectif est étroitement lié aux progrès scolaires et à la capacité d'apprendre (Banque mondiale, 2018).

En 2020, en raison de la pandémie de COVID-19, les écoles guinéennes ont été fermées pendant 30 semaines (151 jours)¹¹. Bien qu'il n'existe pas de mesure précise de l'effet de ces fermetures sur l'apprentissage des élèves guinéens, des estimations récentes de la Banque mondiale prévoient une augmentation de dix points de pourcentage de la proportion d'enfants dans le monde qui ne savent pas lire un texte à l'âge de dix ans (Azevedo, 2020). Avant la pandémie, ce pourcentage était déjà de 87 pour cent en Afrique subsaharienne (Beeharry, 2019).

La stratégie adoptée par le gouvernement pour atténuer les effets négatifs des fermetures d'écoles dues à la COVID-19 s'est concentrée sur la multiplication des modalités de prestation et des canaux de communication avec les familles afin de s'assurer que tous les élèves soient atteints, même dans les zones rurales ou mal desservies. Le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation a développé premièrement des programmes dédiés aux élèves inscrits à divers examens : une plateforme d'apprentissage en ligne « M'booré » et des cours diffusés à la radio et à la télévision (StartTimes - TV), qui ont ensuite été étendus à toutes les matières, tous les niveaux et tous les âges (UNESCO - National Learning Platforms and Tools). Dans les zones où il n'y a pas de couverture radiophonique ou télévisuelle ni de signal internet, des supports d'apprentissage sur papier ont été préparés et distribués aux élèves (Bahogwerhe Matabaro, 2021).

Selon l'UNICEF-Guinée, en novembre 2020, un total de 1,8 million d'enfants (1 million de garçons et 829 000 filles) sur un total de 2,9 millions d'enfants affectés par la fermeture d'écoles en raison de la COVID-19, avaient été soutenus par des cours d'apprentissage à distance/à domicile (UNICEF Guinée, 2020a)¹². D'autres mesures incluent la formation des enseignants et des superviseurs au protocole « COVID-19 Safe Schools » et des programmes ciblés pour assurer un accès continu à l'eau potable dans les communautés et les écoles situées dans les régions les plus défavorisées (UNICEF Guinée, 2020b). Au 2 décembre 2020, 7 695 écoles (sur un total d'environ 14 000) mettaient en œuvre des protocoles de sécurité scolaire (prévention et contrôle de la COVID-19) pour assurer la protection des enfants qui retournent à l'école (UNICEF Guinée, 2020b).

La COVID-19 peut exacerber l'absentéisme des enseignants en Guinée en tant qu'effet direct des risques accrus de maladie. Elle peut également affecter indirectement l'assiduité et le temps d'enseignement dans les programmes à distance du fait d'un accès limité à une infrastructure numérique de qualité, d'une formation limitée aux compétences pédagogiques numériques, d'une charge de travail accrue et de responsabilités familiales plus importantes.

L'étude « Time to Teach » (TTT) est une initiative de recherche qui vise à mieux comprendre l'absentéisme des enseignants du primaire en Guinée, en particulier leurs motivations et les facteurs associés. Bien que l'étude n'aborde pas spécifiquement l'impact de la COVID-19 sur l'assiduité des enseignants (puisque la collecte des données a été effectuée avant la pandémie), son objectif est de fournir des indications utiles sur la façon dont la pandémie peut exacerber les défis existants au sein du système éducatif qui peuvent affecter l'assiduité, la motivation et le temps de travail des enseignants.

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

12 Un article sur le blog du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) sur l'école guinéenne à l'heure de la COVID-19 : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/lecole-guineenne-face-la-pandemie-de-covid-19>.

Encadré 1 : Évolution récente et politiques relatives aux enseignants en Guinée

Au cours de la dernière décennie, la Guinée a fait des progrès remarquables dans le redressement et le renforcement de son système éducatif après une période de crises économiques et politiques majeures, en plus de l'épidémie d'Ebola. De grands efforts ont été déployés pour développer l'offre d'éducation et le pays a réussi à élargir de manière significative l'accès à l'éducation de base et à réduire considérablement le pourcentage d'enfants non scolarisés. Au cours des dix dernières années, le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire a été multiplié par 1,4, principalement grâce à une augmentation de l'offre privée et communautaire. Dans le même temps, le nombre d'enseignants a augmenté à un rythme moyen de 2 pour cent par an, notamment dans les catégories des fonctionnaires (9 pour cent de croissance annuelle) et des contrats communautaires (16 pour cent) (RESEN, 2018).

Certaines des initiatives et des programmes qui ont récemment contribué à ces améliorations sont résumés ci-dessous :

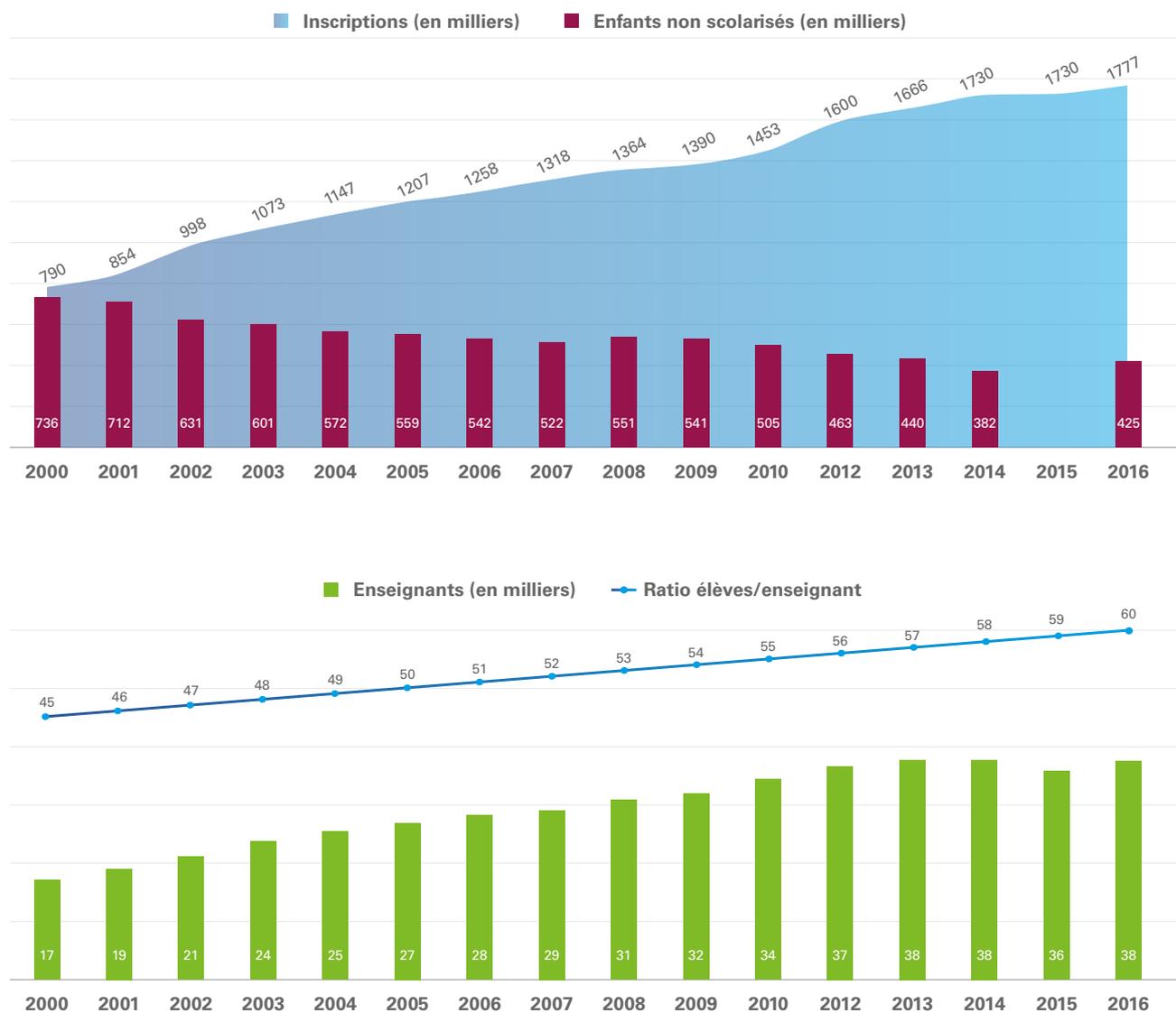
Programme sectoriel de l'éducation 2015-2017 (Ministère en Charge du Secteur de l'Éducation, 2014)

- Recrutement d'une moyenne de 667 nouveaux enseignants par an en donnant la priorité aux diplômés de l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation de Guinée - ISSEG, et construction d'une moyenne de 1 234 salles de classe par an pour réduire le nombre d'élèves par classe et par enseignant.
- Amélioration la qualité de la formation initiale à l'École normale des instituteurs (ENI), en en modifiant la structure pour un schéma comprenant deux années de théorie et une année de pratique et en incluant des évaluations tout au long de la carrière. Meilleure articulation entre la formation initiale reçue à l'ENI et à l'ISSEG et les concours de recrutement de la fonction publique.
- Augmentation du nombre d'enseignants ayant accès à de la formation continue proposant des programmes différenciés selon les résultats d'une évaluation menée par l'inspection régionale en 2012. Cela comprend : i) des programmes de formation à distance pour les enseignants les plus performants (5 pour cent) ; ii) des programmes sur place de 25 jours par an et des visites de suivi de la gestion de la classe par les superviseurs pédagogiques pour les enseignants ayant des résultats moyens (65 pour cent) ; et iii) des programmes sur place à long terme (3 ans) de 20 jours par an et des visites de suivi de la gestion de classe par les inspecteurs et les enseignants les plus performants pour les enseignants les moins performants (31 pour cent).
- Amélioration de la gestion des ressources humaines, en particulier des enseignants, notamment par le biais de la rédaction de manuels et de procédures, du développement et de la mise en œuvre d'une plate-forme informatique pour l'affectation et le redéploiement, de l'octroi de primes de performance aux écoles et aux enseignants ainsi que de primes aux enseignants liées à des zones difficiles à pourvoir, de l'application d'une échelle de transfert, et de l'octroi d'incitations aux diplômés pour attirer les meilleurs étudiants dans la profession d'enseignant. Révision des mécanismes de contrôle de la qualité des institutions concernées, en particulier les aspects portant sur la formation des enseignants, la gestion du personnel et les frais de scolarité.
- Renforcement du contrôle de l'absentéisme des enseignants et versement des rémunérations par le biais d'institutions financières pour réduire l'absentéisme lié aux déplacements des enseignants pour percevoir leur salaire.

Programme Décennal de l'Éducation en Guinée 2020–2029 (Secteur de l'Éducation et de la Formation, 2019)

- Décentralisation progressive des processus de recrutement des enseignants. Le niveau central exercera un rôle de régulation et de soutien.
- Augmentation du nombre d'enseignants qualifiés et construction de salles de classe, notamment pour desservir les zones à faible taux de scolarisation, en particulier pour les filles.
- Elaboration d'une politique nationale de l'éducation visant à apporter une réponse globale pour améliorer la motivation, les conditions de travail et de vie (primes, rémunération, assurance-maladie, etc.), les normes professionnelles, la formation et le déploiement des enseignants.

Figure 1. Indicateurs de l'enseignement primaire (2000-2016)



Objectifs de la recherche

La recherche et les politiques en matière d'absentéisme des enseignants se sont traditionnellement concentrées sur la présence des enseignants dans les écoles, oubliant que la présence effective de l'enseignant dans l'école n'est qu'une première étape dans l'apprentissage et le progrès scolaires des élèves.

L'étude « Time to Teach (TTT) » dans les écoles primaires de Guinée est basée sur le fait que les progrès scolaires et l'apprentissage dépendent, entre autres facteurs, du respect de quatre conditions minimales par l'enseignant : être présent dans l'école, respecter l'horaire fixé, être présent dans la classe et consacrer à l'enseignement le temps imparti. Ce cadre permet de développer un concept plus complet de l'absentéisme, décliné sous quatre aspects : 1) l'absence de l'école, 2) l'absence de ponctualité, 3) l'absence de la salle de classe et 4) la réduction du temps consacré à l'enseignement.

TTT utilise un modèle à plusieurs niveaux de présence des enseignants pour analyser les facteurs associés à chacune des quatre formes d'absentéisme présentées ci-dessus. Bien que ce cadre ait été relativement sous-utilisé dans les analyses du secteur de l'éducation, il offre une vue systémique de la portée et de l'efficacité

des politiques et pratiques d'enseignement, de leur relation avec l'absentéisme et de leurs effets possibles sur les progrès scolaires et l'apprentissage (UNICEF, 2017).

Les principaux objectifs de l'étude sont les suivants :

- Comprendre les différentes formes d'absentéisme des enseignants du primaire et évaluer leur prévalence en Guinée.
- Explorer la question de l'absentéisme des enseignants d'un point de vue systémique et identifier les facteurs qui affectent leur assiduité.
- Examiner les points communs et différences en matière d'absentéisme des enseignants selon les types d'écoles et les caractéristiques des enseignants.
- Détecter les lacunes et les obstacles à l'amélioration de l'assiduité des enseignants et identifier des politiques et pratiques à mettre en œuvre à cette fin.

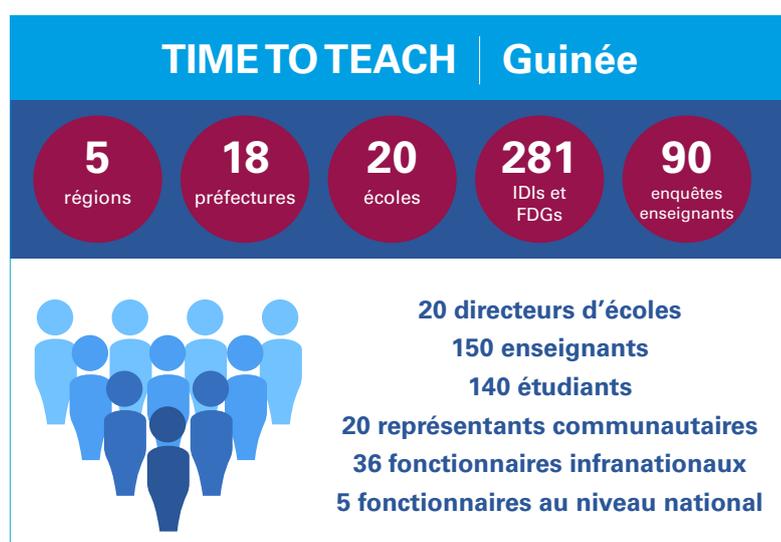
1.2. Cadre conceptuel et conception de la recherche

Les spécificités de l'étude TTT dans les écoles primaires de Guinée sont de deux ordres. Premièrement, un concept élargi de l'absentéisme qui ajoute la présence en classe et le temps d'enseignement aux définitions traditionnelles de l'assiduité et de la ponctualité des enseignants. Deuxièmement, une vision systémique des motivations et des facteurs associés à l'absentéisme qui prend en compte les aspects liés aux niveaux national, infranational, communautaire, scolaire et des enseignants.

L'étude utilise des outils de recherche à la fois qualitatifs et quantitatifs pour recueillir un ensemble unique de données et d'informations primaires auprès des enseignants et d'autres acteurs concernés du système. Vingt écoles ont été visitées dans cinq régions (Conakry, Kindia, Mamou, Faranah, Nzérékoré) et 18 préfectures. Ces écoles ont été sélectionnées sur la base des données fournies par le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation selon deux critères : le type de gouvernance (publique, privée et confessionnelle) et la localisation (urbaine, périurbaine et rurale).

L'étude a utilisé trois types d'outils de collecte : i) des entretiens approfondis (IDI) avec des directeurs d'école, des enseignants, des représentants de la communauté, des fonctionnaires infranationaux et du personnel au niveau national, ainsi que des discussions de groupe (FGD) avec des élèves (281 personnes au total) ;

ii) une enquête papier-crayon administrée à tous les enseignants présents dans les écoles primaires sélectionnées le jour de la visite (90 au total) ; et iii) un outil permettant d'enregistrer les observations des recenseurs pendant les visites¹³. L'opération de collecte de données sur le terrain a eu lieu entre janvier et février 2019.



L'analyse se concentre sur trois aspects essentiels pour une meilleure compréhension de l'absentéisme des enseignants : l'incidence, les motivations et les facteurs associés. Pour mesurer l'incidence, l'enquête papier-crayon TTT a demandé aux enseignants de déclarer la fréquence de chacune des quatre formes d'absentéisme depuis le début de l'année

¹³ Les différents outils ont été adaptés pour chaque groupe de répondants, afin de refléter les connaissances spécialisées et la perspective unique des participants ainsi que le type d'école. Ils ont également été révisés après réception des commentaires du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation et de l'UNICEF Guinée et ont reçu l'approbation du Comité d'examen institutionnel (IRB) de la recherche et de l'éthique du Health Media Lab (HML).

scolaire. Étant donné que l'année scolaire 2018-2019 a commencé le 3 octobre 2018 et que la collecte des données a eu lieu en janvier-février 2019, cette mesure de l'incidence de l'absentéisme ne couvre que le premier semestre scolaire. Bien que cinq réponses aient été proposées (jamais, quelques fois - moins de trois, moins d'une fois par semaine, une fois par semaine, plus d'une fois par semaine), l'analyse se concentre sur les absences récurrentes, c'est-à-dire au moins une fois par semaine¹⁴.

Afin de saisir les motivations des enseignants et les facteurs potentiels associés, les enquêtes ont également examiné les principales raisons invoquées par les enseignants pour expliquer chaque forme d'absentéisme, ainsi que leur perception du fonctionnement des écoles et du rôle des différents acteurs (inspecteurs, directeurs d'école, enseignants, parents, communauté et élèves).

Ces informations ont été complétées par des entretiens avec les parties prenantes, des groupes de discussion et des observations d'écoles afin d'étudier en profondeur les racines systémiques de l'absentéisme à partir de cinq niveaux d'agrégation : national, infranational, communautaire, établissement scolaire et individuel (enseignants). Plus de détails sur le cadre conceptuel et la conception de la recherche du TTT - Guinée sont présentés à l'Annexe 1.

1.3. Structure du rapport

Ce rapport est structuré comme suit : la section précédente (Section 1) a présenté le contexte et la justification de cette étude, ainsi que les objectifs et le cadre conceptuel de la recherche. La Section 2 présente les principaux résultats sur l'incidence, la motivation et les facteurs associés à l'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires en Guinée. La Section 3, enfin, examine les principales implications politiques et fournit quelques recommandations pour élaborer des réponses visant à augmenter l'assiduité et le temps d'enseignement des enseignants.

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

Chapitre 2. Principaux résultats

2.1. Fréquence de l'absentéisme des enseignants

Selon les réponses des enseignants, les formes les plus courantes d'absentéisme récurrentes sont l'absence de l'école et le manque de ponctualité : 32 pour cent ont déclaré avoir été absents de l'école ou être arrivés en retard au moins une fois par semaine depuis le début de l'année scolaire. Viennent ensuite les absences en classe (24 pour cent) et enfin les absences de l'école (22 pour cent) (Figure 2). Le manque de ponctualité, l'absence en classe et la réduction du temps d'enseignement ont été signalés plus souvent par les enseignants des zones urbaines que rurales (43, 33 et 30 pour cent contre 17, 6 et 10 pour cent, respectivement). L'absence en classe était également plus fréquente chez les enseignants des écoles privées que publiques (16 pour cent contre 40 pour cent).

Un pourcentage important d'enseignants a déclaré n'avoir été absent que quelques fois au cours de l'année scolaire (c'est-à-dire moins d'une fois par semaine, ou parfois) : 65 pour cent en cas ont été absents de l'école, 54 pour cent ont manqué de ponctualité, 56 pour cent ont été absents de la classe et 61 pour cent en cas ont réduit le temps d'enseignement¹⁵.

Peu d'enseignants ont déclaré ne jamais être absents. Le pourcentage le plus élevé a été observé pour l'absence de la classe (20 pour cent) et le plus faible pour l'absence à l'école (3 pour cent).

2.2. Motivations de l'absentéisme chez les enseignants

La santé, les obligations familiales/communautaires/sociales et l'éloignement sont les raisons les plus souvent invoquées par les enseignants interrogés pour expliquer leur absence de l'école, soit 64, 26 et 11 pour cent, respectivement (Figure 3). L'éloignement est une raison plus fréquente chez les enseignants des zones urbaines que rurales (16 pour cent contre 3 pour cent) (Annexe 2 - Tableau A1).

Les trois mêmes raisons (santé, éloignement et obligations familiales/communautaires/sociales) sont au premier rang des motivations d'arrivée tardive/départ précoce, avec une incidence de 42, 27 et 19 pour cent respectivement. Bien que les taux moyens de manque de ponctualité dû à des problèmes scolaires officiels et à des problèmes de paiement soient moins fréquents (8 pour cent chacun), ces deux raisons apparaissent comme les principales motivations des enseignants des écoles urbaines (avec une prévalence de 12 pour cent et 13 pour cent respectivement). Les problèmes de perception du salaire semblent également être plus fréquents chez les enseignants du secteur privé (20 pour cent contre 4 pour cent).

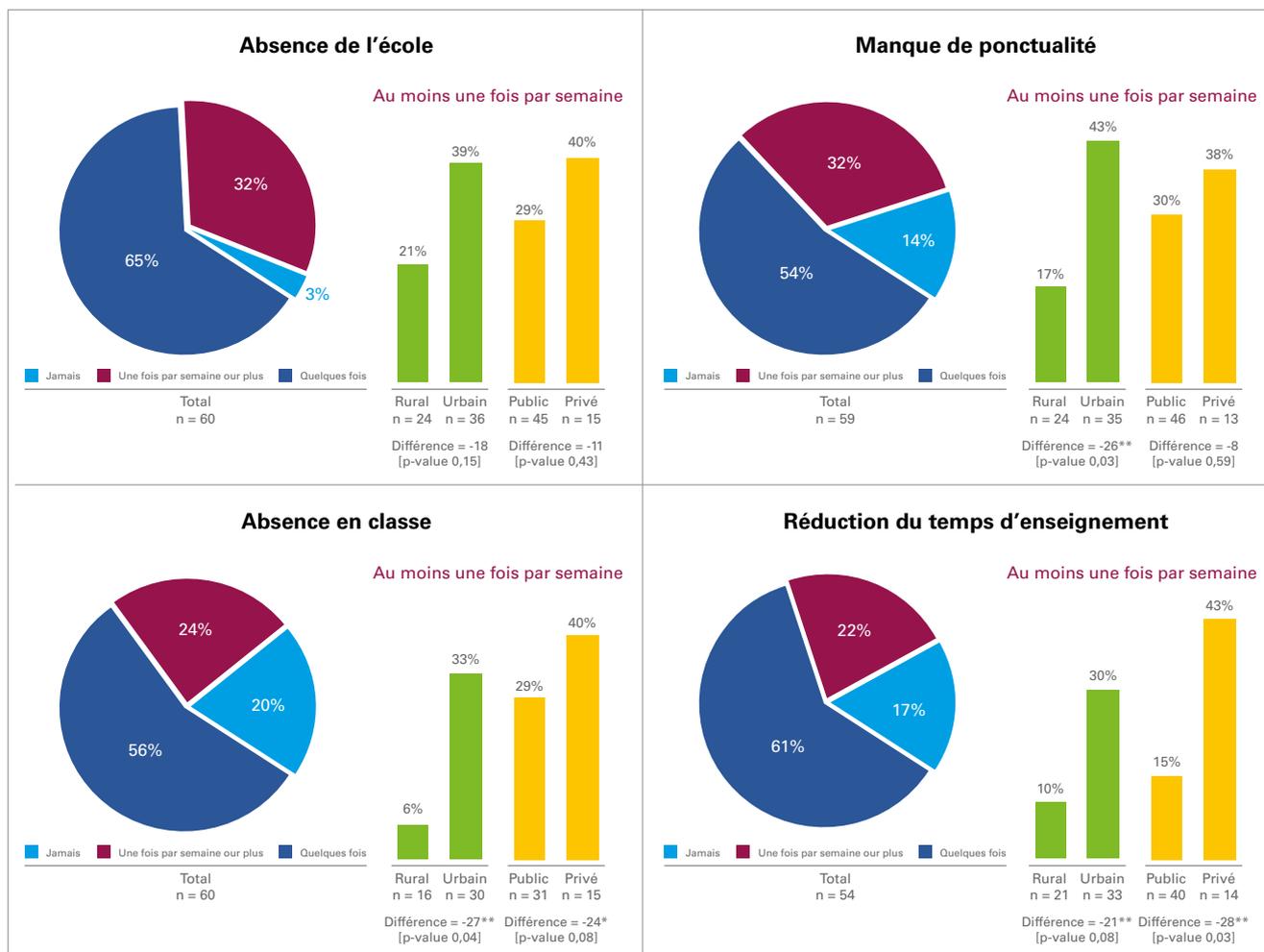
Une fois à l'école, les motivations les plus courantes de l'absence en classe sont les tâches administratives¹⁶ (61 pour cent), les affaires scolaires officielles¹⁷ (15 pour cent) et le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage (5 pour cent). Dans la salle de classe, les enseignants interrogés déclarent avoir été confrontés à une réduction du temps d'enseignement principalement due au manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage (23 pour cent), à des raisons de santé (15 pour cent), à la mauvaise conduite des élèves (11 pour cent) et aux nombreuses tâches de préparation des cours (11 pour cent). Le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage n'est mentionné que par les enseignants des écoles publiques, et les raisons de santé sont plus fréquentes dans les écoles privées (33 pour cent contre 10 pour cent).

15 Comme le précise l'Annexe 2, les différences entre les types d'écoles (privé/public ou urbain/rural) ne sont signalées que lorsqu'elles sont statistiquement significatives, avec un niveau de confiance d'au moins 90 pour cent.

16 Par exemple le travail de bureau, les réunions d'enseignants, etc.

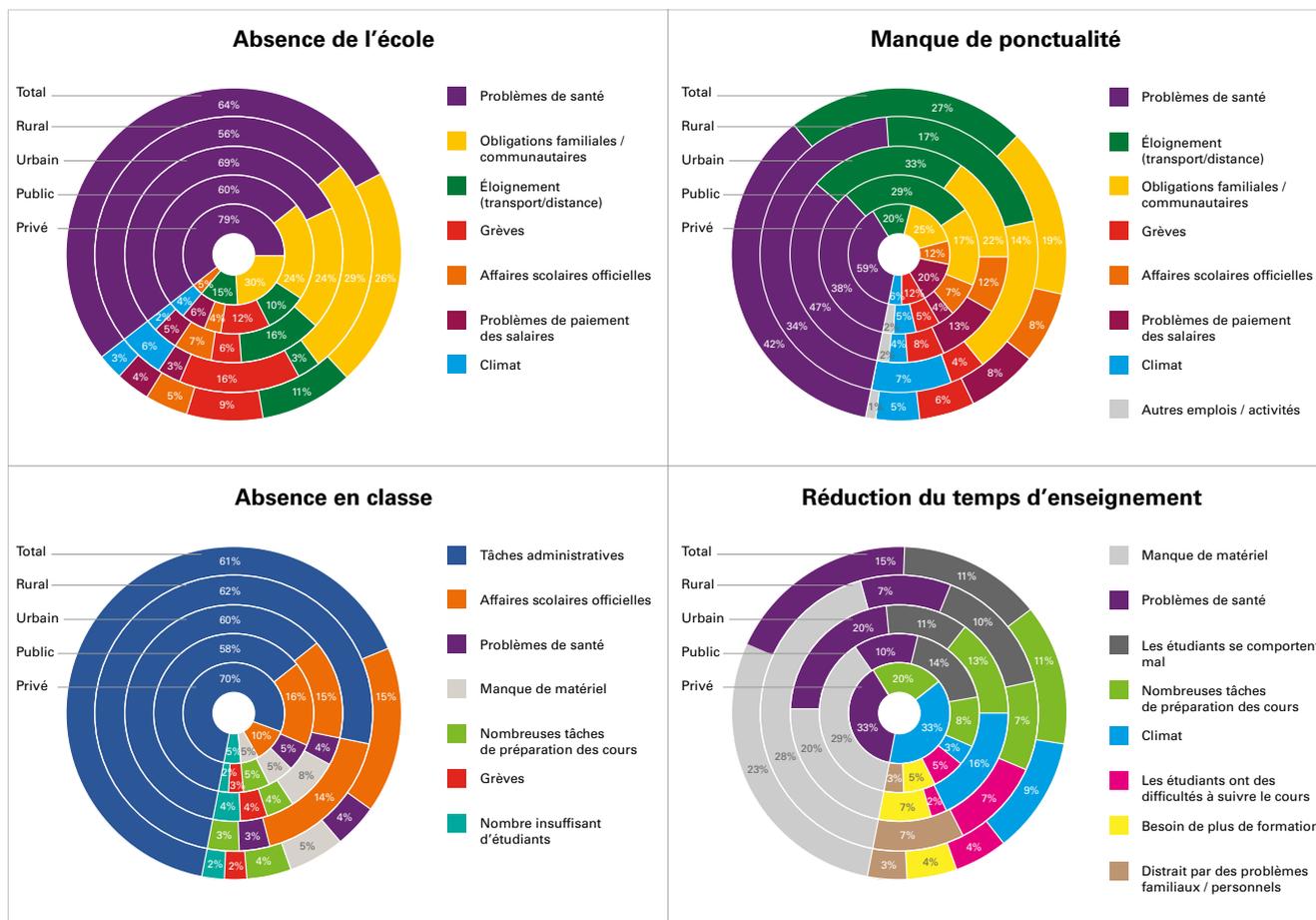
17 Par exemple des formations, des ateliers ou des séminaires.

Figure 2. Fréquence de l'absentéisme des enseignants



Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui déclarent avoir été absents au moins une fois par semaine (absentéisme récurrent), avoir été absents quelques fois (c'est-à-dire quelques fois - moins de trois fois - ou moins d'une fois par semaine) et n'avoir jamais été absents, depuis le début de l'année scolaire. Les graphiques de gauche représentent les réponses de tous les enseignants interrogés. À droite, les graphiques en barres représentent le pourcentage d'enseignants qui déclarent être absents au moins une fois par semaine en moyenne par sous-groupes : rural-urbain et public-privé. Les différences entre les sous-groupes sont exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 %, ***1 % et le p-value représente la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Figure 3. Principales motivations de l'absentéisme



Note : Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui mentionnent chacune des raisons formulées pour l'absentéisme. Les circonférences extérieures représentent les réponses de tous les enseignants, suivies des enseignants des écoles rurales, des enseignants des écoles urbaines, des enseignants des écoles publiques et des enseignants des écoles privées. Le nombre d'observations pour le total sont : Absence de l'école = 86, manque de ponctualité = 77, absence en classe = 82 et réduction du temps d'enseignement = 73. Les observations comportant des valeurs manquantes sont exclues des calculs (voir l'Annexe 2 pour plus de détails). L'Annexe 2 présente des tableaux supplémentaires, avec les résultats des tests statistiques des différences entre les sous-groupes incluant le p-value et le nombre d'observations.

2.3. Facteurs associés selon une approche systémique

2.3.1. Niveau national

Les conditions de travail des enseignants sont un aspect sensible et déterminant de leur motivation, de leur engagement, de leurs performances générales et de leur assiduité.

Les entretiens avec les parties prenantes montrent une situation inquiétante en matière de **recrutement des enseignants**, notamment le manque de personnel pour répondre à tous les besoins, compte tenu du nombre croissant d'élèves et de l'insuffisance d'enseignants qualifiés. Sur le premier aspect, les directeurs d'école et les représentants des communautés mentionnent dans les entretiens qu'il est récurrent d'avoir peu d'enseignants affectés aux différentes matières et classes et décrivent cette situation comme un obstacle à la réduction de l'absentéisme en classe et à l'augmentation du temps consacré à l'enseignement. Les enquêtes auprès des enseignants montrent que le nombre moyen d'élèves par enseignant est de 51, avec des chiffres plus élevés dans les zones rurales (58, contre 47 dans les zones urbaines) et dans les écoles publiques (54, contre 40 dans les écoles privées) (Figure 4, Annexe 2 – Tableau A2).

« Si je dois admettre que l'État et les partenaires ont fait un grand effort sur la question des enseignants, il reste encore beaucoup à faire. Dans toutes les écoles, les écoles à trois classes verront qu'il n'y a qu'un seul enseignant qui a trois groupes d'enseignement. Un seul enseignant pour deux ou trois groupes d'enseignement. C'est un seul enseignant, il est en première année, en deuxième année, en quatrième année. Ce n'est pas bon pour le système éducatif car cela réduit la qualité de l'enseignement et ne peut pas être efficace. Donc, l'enseignant ne peut pas être performant. Dans la mesure où il a plusieurs niveaux et ne peut pas se consacrer à un seul niveau. »

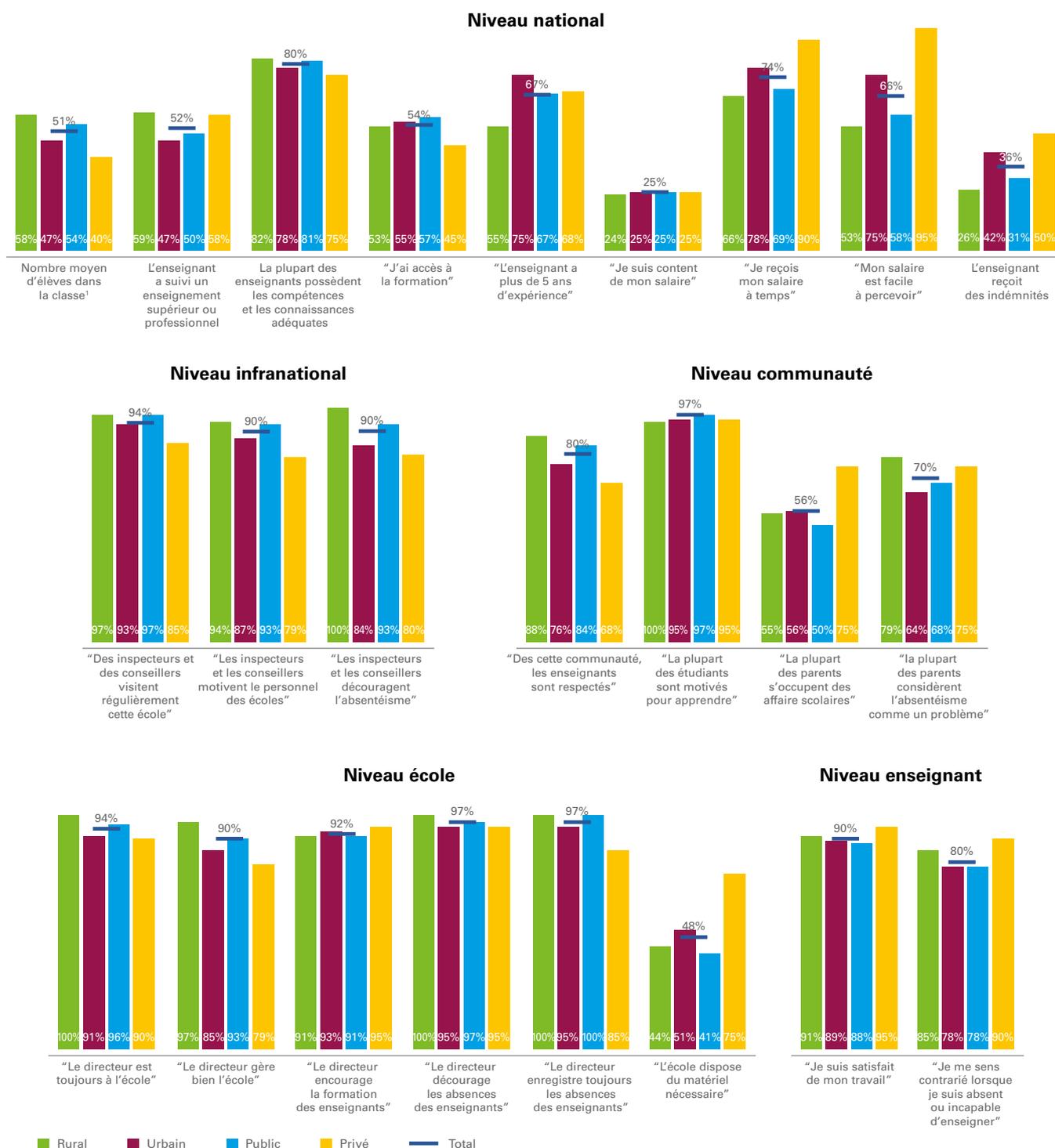
– **Témoignage d'un directeur d'école publique et rurale de Kindia**

« En ce qui concerne la description de nos enseignants, le principal problème est la façon dont nous recrutons les enseignants, ce sont les personnes qui veulent avoir un emploi et un salaire mais les enseignants que nous recrutons depuis deux ans ne sont pas vraiment des enseignants qui pourraient donner des cours et ont d'immenses lacunes en matière de pédagogie et de gestion de classe. Nous devons donc faire plus d'efforts avec la cellule de formation continue, pour essayer d'aider les enseignants à faire face à leurs difficultés de gestion de classe. »

– **Témoignage d'un agent national**

En ce qui concerne les **qualifications des enseignants**, les entretiens montrent une préoccupation quant au fait que les procédures et les règles existantes pour leur embauche ne sont pas respectées, ce qui a des conséquences négatives sur la performance et la motivation des enseignants et impose une charge supplémentaire sur les programmes de formation continue. Cela ressort également des enquêtes, car bien que la plupart des enseignants (80 pour cent) affirment avoir un niveau de formation adéquat pour exercer leur métier, seule la moitié d'entre eux est titulaire d'un diplôme professionnel ou d'un diplôme de fin d'études (Figure 4). On constate également que le pourcentage d'enseignantes ayant une formation tertiaire ou professionnelle est inférieur à celui des enseignants, soit 39 pour cent contre 65 (Tableau 1). L'analyse montre que les enseignants ayant une formation supérieure ou professionnelle sont 7 points de pourcentage moins susceptibles de s'absenter de façon récurrente de l'école (Annexe 2 - Tableau A3).

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



Note : Ces chiffres représentent certaines caractéristiques et la mesure dans laquelle les enseignants interrogés sont d'accord avec certaines des plus de 30 déclarations relatives au système éducatif et à l'absentéisme (par exemple, la satisfaction professionnelle, les possibilités de formation, l'environnement scolaire et professionnel, le travail du directeur et des inspecteurs scolaires). Les pourcentages indiquent la proportion d'enseignants qui sont d'accord et fortement d'accord avec les déclarations indiquées. Les résultats sont inclus pour tous les enseignants (Total) et pour ceux des écoles rurales, urbaines, publiques et privées. Le nombre d'observations est : Rural = 35 ; Urbain = 55 ; Public = 70 ; Privé = 20 ; Total = 90. L'Annexe 2 présente des tableaux supplémentaires avec les résultats des tests statistiques des différences entre les sous-groupes. L'Annexe 2 (Tableau A2) présente des tableaux supplémentaires avec les résultats des tests statistiques sur les différences entre sous-groupes. 1 : Nombre absolu.

Les parties prenantes interrogées reconnaissent également les lacunes des programmes de **formation continue** comme un élément clé pour expliquer les mauvaises performances des enseignants et leur manque d'engagement et de motivation. Les enseignants reconnaissent cependant la plus grande disponibilité de programmes de formation continue, qui sont généralement suggérés par les inspecteurs de l'éducation et soutenus par les directeurs d'école. Malgré cela, les directeurs d'école affirment que des problèmes de financement les empêchent d'offrir des formations à plus grande échelle et que le principal problème est le manque de qualifications académiques initiales avant l'entrée dans la profession. Ils ont cependant imaginé des solutions pour compenser les problèmes de financement en proposant des ateliers au niveau des écoles dans lesquels les enseignants partagent leurs expériences et trouvent des solutions communes. La couverture insuffisante des programmes de formation continue se reflète dans les réponses à l'enquête, où seulement 54 pour cent des enseignants affirment avoir accès à la formation continue.

« Le problème principal est vraiment la formation du personnel. Avant il y avait une formation, mais aujourd'hui il n'y a plus de formation car il y a un manque de ressources financières. C'est-à-dire que nous [faisons] ce que nous pouvons. Ici, à l'école, nous rencontrons les enseignants et nous faisons encore ce qu'on appelle des leçons d'essai, des leçons modèles, chaque semaine. Les enseignants préparent un sujet, font une préparation commune et la soumettent à la direction. Ensuite, nous nous asseyons ensemble, tous les professeurs de l'école se réunissent et suivent la présentation faite par un professeur et discutent. »

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

« Il y a même eu des améliorations de salaires, ce que les gens pensent être insignifiant mais il y a eu cela, l'indice du salaire de base passe de 522 000 en 2010 à 1 500 000 en 2012 ; c'est une amélioration, il y a un développement des enseignants, il y a une amélioration des conditions de vie. L'année dernière, par exemple, il y a eu une augmentation de 40 pour cent des salaires des enseignants. Auparavant, les enseignants n'étaient pas bien payés. Maintenant, les enseignants sont les mieux payés de la fonction publique. Aujourd'hui, on ne peut plus faire la différence entre un enseignant et un banquier. Ils s'habillent de la même façon. À notre époque, ce n'était pas comme ça. »

– **Témoignage d'un enseignant d'une école publique et urbaine de Mamou**

Bien que les témoignages des autorités nationales et les enquêtes menées auprès des enseignants s'accordent à dire que l'un des problèmes liés à l'absentéisme des enseignants est le mécontentement à l'égard de la **rémunération** (seul un quart des enseignants se disent satisfaits du salaire qu'ils perçoivent ; Figure 4), les entretiens avec les enseignants montrent que ces dernières années, le gouvernement a fait un effort important pour améliorer le niveau de rémunération et les conditions de vie des enseignants. Outre une référence explicite aux augmentations de salaire, les enseignants font état de l'augmentation du nombre d'indemnités attribuées sous forme de primes d'appréciation, de transport, de distance et de logement. À cet égard, l'enquête montre que 36 pour cent des enseignants perçoivent des indemnités (Figure 4).

Toutefois, il existe toujours des problèmes liés aux retards de paiement et aux difficultés à percevoir les salaires. Les enseignants disent que la collecte des salaires a parfois posé des problèmes car ils doivent se rendre dans les centres urbains, ce qui leur fait perdre du temps. Si 74 pour cent des enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête affirment avoir reçu leur salaire à temps et 66 que les salaires ont été faciles à percevoir, il existe des variations importantes selon le lieu et le type de gouvernance scolaire. Au total, 78 pour cent des enseignants des zones urbaines ne signalent aucun problème de retard de paiement, contre seuls 53 pour cent des enseignants des zones rurales. De même, alors que 90 pour cent des enseignants des écoles privées admettent n'avoir aucun problème de retard de paiement et que 95 pour cent n'ont aucune difficulté à percevoir leur salaire, ces pourcentages sont de 69 pour cent et 58 pour cent dans le cas des enseignants des écoles publiques (Annexe 2, Tableau A2).

L'analyse quantitative montre que les problèmes de paiement sont statistiquement associés à trois types d'absentéisme. Les enseignants qui prétendent recevoir leur salaire à temps

« Le département a travaillé dur pour améliorer l'assiduité des enseignants à l'école. Tout d'abord, il faut parler du système de contrôle. Nos structures au sein du département nous accompagnent et nous travaillons ensemble, et nous avons des réunions permanentes ; elles ont des mandats pour assurer la bonne administration de l'école. Même si vous allez dans une ville aujourd'hui, vous trouverez une administration qui est là pour surveiller ce qui se passe dans les écoles. Ce n'était pas comme ça avant. Aujourd'hui, dans notre pays, le Ministère de l'Éducation est l'un des départements les plus décentralisés. »

– **Témoignage d'un directeur d'une école urbaine et publique de Dixinn**

« Quand l'inspecteur vient ici, il demande à suivre comment j'enseigne, puis si j'ai deux heures de temps, on s'assoit dans ma cour et on me demande ; il me dit qu'il va me donner seize ou dix-sept points parce que mon enseignement est très bon. Il me donne des conseils et me dit ce qui ne va pas et comment je peux faire mieux. En général, ils viennent tous les trois mois et ils nous donnent beaucoup en termes de pédagogie et de gestion de classe. »

– **Témoignage d'un enseignant d'une école urbaine de Mamou**

ou le percevoir facilement sont 16 points de pourcentage moins susceptibles d'être en retard, 19 points de pourcentage moins susceptibles d'être absents de la classe et 29 points de pourcentage moins susceptibles de réduire le temps d'enseignement (Annexe 2, Tableau A3).

2.3.2. Niveau infranational

Si les mesures nationales sont essentielles pour augmenter l'assiduité des enseignants, les entités infranationales jouent un rôle clé dans leur mise en œuvre.

L'un des principaux domaines où les parties prenantes signalent des améliorations est le suivi et l'accompagnement des entités infranationales. Bien que le système éducatif en Guinée soit fortement décentralisé, les niveaux départementaux et de district jouent un rôle essentiel dans le suivi, ce qui est reconnu par les

directeurs d'école. Les enquêtes auprès des enseignants montrent une perception positive de l'engagement des **inspecteurs et des conseillers pédagogiques**. Quarante-deux pour cent des personnes interrogées déclarent que les visites des inspecteurs et des conseillers pédagogiques sont fréquentes, 90 pour cent disent que les inspecteurs les encouragent dans leur travail et 90 pour cent disent qu'ils découragent l'absentéisme. Ce dernier aspect est plus reconnu parmi les enseignants des écoles rurales (100 pour cent contre 84 pour cent pour les écoles urbaines) et privées (93 pour cent, contre 80 pour cent pour les publiques).

Lors des entretiens, les parties prenantes confirment la régularité des visites des inspecteurs et des conseillers, affirmant qu'ils viennent tous les trimestres, assistent aux cours, évaluent les enseignants et organisent des séances de travail pour fournir un retour d'information sur les questions pédagogiques et la gestion des classes. Cependant, il n'y a pas de références explicites au rôle des inspecteurs et des conseillers pédagogiques dans la gestion de l'absentéisme. Certains enseignants mentionnent que lorsque les inspecteurs constatent des absences lors de leurs visites, ils transmettent les cas aux directeurs d'école.

2.3.3. Niveau communautaire

La présence des enseignants dépend également de plusieurs facteurs externes et contextuels, notamment l'éloignement, les infrastructures locales et la reconnaissance sociale de l'enseignement.

L'éloignement des écoles par rapport au domicile des enseignants est l'une des motivations les plus pertinentes pour l'absence de l'école et pour le manque de ponctualité, en particulier chez les enseignants des zones urbaines (Figure 3). Les entretiens révèlent qu'une partie du problème est le manque de moyens de transport et de routes pour faciliter la mobilité. Certains enseignants reconnaissent l'importance des initiatives gouvernementales, telles que l'introduction des primes d'éloignement, qui s'appliquent principalement dans les zones rurales et proposent la construction de logements sociaux dans les zones difficiles d'accès pour les enseignants, entre autres. De même, les représentants des communautés évoquent leur volonté d'aider les enseignants à obtenir un logement à proximité de l'école.

« Ce qui nous manque ici, ce sont des points d'eau. Nous n'en avons même pas dans les quartiers environnants. Il y a aussi beaucoup de malaria et c'est mauvais pour la population, le manque d'assainissement, le manque d'infrastructures médicales et le manque d'eau. »

– **Témoignage d'un représentant de la communauté du district urbain de Matam**

« Le problème ici est que nous n'avons pas la logistique, c'est une grande communauté et nous devons aller d'ici à là. En plus de la distance, il y a des embouteillages pour que ceux qui vivent loin puissent se lever à 5 heures du matin et arriver en retard après la prière. Surtout les lundis et mardis, il y a une pénurie de véhicules et je peux avoir jusqu'à une heure de retard. »

– **Témoignage d'un enseignant d'une école publique et urbaine de Matoto**

Le pourcentage d'enseignantes qui cite l'éloignement comme motivation de l'absentéisme est nettement plus élevé que celui des enseignants (Figure 5). Cette différence coïncide avec plusieurs études qui soulignent l'impact du genre sur les habitudes

de déplacement¹⁸ et les préférences en matière de mode de transport¹⁹ (Criado-Perez, 2019 ; Abedin et al., 2020), et qui soulignent que l'éloignement du lieu de travail est un obstacle à l'emploi des femmes dans les pays en développement (OIT-IAMR, 2013 ; Banque mondiale, 2019).

En ce qui concerne l'état des **infrastructures locales**, les observations des écoles révèlent qu'un grand nombre d'écoles rurales n'a pas accès aux services de base d'eau, d'assainissement et d'électricité, ni aux centres de santé à proximité. Comme le montrent les entretiens, ces carences ont un impact négatif sur la motivation et la performance des enseignants et augmentent la probabilité d'absentéisme en raison d'un manque de sécurité, des effets néfastes du climat et du risque de maladie.

La **reconnaissance sociale** a été largement soulignée dans la littérature comme l'une des plus importantes incitations non monétaires à la motivation et à l'effort des enseignants (Ukki, 2013). Par la nature de leur profession, les enseignants sont très sensibles à l'engagement de la communauté, des parents et des élèves dans l'éducation (Kremer et al., 2009). La réussite du travail de l'enseignant exige le respect et l'implication de la communauté et l'engagement des parents et des élèves. Les enquêtes menées auprès des enseignants révèlent que 80 pour cent d'entre eux reconnaissent le respect de la communauté pour leur travail et 97 pour cent considèrent que leurs élèves sont motivés pour apprendre. Plus de la moitié reconnaissent l'engagement des parents dans l'éducation et 70 pour cent affirment que les parents considèrent l'absentéisme comme un problème (Figure 4). Les enseignants des écoles privées sont plus nombreux que ceux des écoles publiques à reconnaître l'engagement des parents (75 pour cent contre 50 pour cent).

« Le directeur nous forme, nous aide beaucoup. Par exemple, si j'ai un problème que je ne peux pas résoudre, je viens le voir, et il m'aide à résoudre ce problème. Si j'ai un problème dans un domaine particulier, je viens le voir et il me l'explique. »

–Témoignage d'un enseignant d'une école publique urbaine de Dixinn

Le **climat** ne semble pas être une motivation principale de l'absence des enseignants dans les enquêtes, ni un facteur prioritaire dans les entretiens en Guinée. Cependant, en ce qui concerne la réduction du temps d'enseignement, le climat semble être l'une des principales motivations des enseignants des écoles urbaines et privées (16 et 33 pour cent, respectivement) (Annexe 2 - Tableau A1). Une explication possible est l'aggravation des mauvaises conditions des infrastructures scolaires due à des événements météorologiques extrêmes. Toutefois, l'analyse ne permet pas d'établir un lien direct entre l'état des infrastructures de ces écoles, les conditions météorologiques et ce type d'absentéisme.

2.3.4. Niveau école

L'école joue également un rôle clé dans la motivation et la gestion des absences des enseignants. Des questions telles que le leadership du directeur d'école, la gestion et la planification adéquates des responsabilités et de la charge de travail des enseignants, ainsi que les conditions matérielles de l'enseignement (infrastructure scolaire et matériel d'enseignement et d'apprentissage) sont fondamentales pour éviter l'absentéisme des enseignants.

La plupart des enseignants interrogés ont une opinion positive sur le rôle du directeur d'école et soulignent sa présence dans l'école (94 pour cent), son soutien à la formation des enseignants (92 pour

18 Des modèles de mobilité comme le « trip chaining » (plusieurs petits déplacements interconnectés, par exemple, déposer des enfants à l'école, emmener une personne âgée chez le médecin ou faire des courses sur le chemin du travail) sont plus fréquents chez les femmes.

19 Les femmes sont plus sensibles aux questions de sécurité et aux problèmes d'inconfort (p. ex. la surcharge) de certains moyens de transport.

« Dans notre cas, les communautés aiment l'école et c'est pourquoi tout le monde, la plupart d'entre eux veulent que leurs enfants viennent étudier avec nous. Ils accepteraient de dire de l'engagement de nos professeurs, qu'ils sont les premiers à arriver et qu'ils respectent rigoureusement leur devoir. Le dimanche, il y a eu une réunion ici, ils ont vraiment apprécié le comportement des enseignants de cette école. »

–Témoignage d'un enseignant d'une école rurale et publique de Dabola

« Les absences et les retards sont consignés dans un journal de bord, à l'heure d'arrivée et de départ. Le directeur peut également venir une fois par semaine, ou deux fois, régulièrement. Mais il est toujours là tous les jours. Chaque matin, il se rend dans chaque classe pour vérifier. Lorsque les inspecteurs viennent, ils s'informent également du journal de bord et des absences. Ainsi, nous, les enseignants, nous savons que nous sommes surveillés. »

–Témoignage d'un enseignant d'une école publique urbaine de Matoto

cent), ses bonnes compétences de gestion (90 pour cent) et son rôle dans l'enregistrement des absences (94 pour cent) et la prévention de l'absentéisme (97 pour cent) (Figure 4). Les enseignants des écoles rurales et publiques ont une meilleure perception des compétences de gestion des chefs d'école (respectivement 97 pour cent et 93 pour cent) que ceux des écoles urbaines et privées (85 pour cent et 79 pour cent). Il est également intéressant de noter que tous les enseignants des écoles rurales perçoivent la présence du directeur à l'école, contre 91 pour cent seulement de ceux des écoles urbaines. Cela peut s'expliquer par le fait que les écoles rurales disposent généralement d'un logement pour les directeurs.

Lors des entretiens, les enseignants et les directeurs d'école déclarent que les écoles sont tenues d'avoir un registre de présence qui enregistre les absences de l'école et les heures d'arrivée et de départ des enseignants. Les fonctionnaires infranationaux indiquent également que, dans le cadre des visites d'inspection des écoles privées et publiques, ils vérifient que les registres de présence des enseignants soient tenus. En ce qui concerne l'absentéisme en classe ou la réduction du temps d'enseignement, certains enseignants mentionnent que les directeurs d'école effectuent des visites dans les classes pour vérifier l'assiduité et le respect du temps d'enseignement. Il y a cependant moins de sensibilisation sur les conséquences de ces types d'absentéisme.

Les **tâches administratives, les affaires scolaires officielles et la lourde charge de travail**, telles que les tâches de préparation des cours et la notation des devoirs sont un deuxième élément au niveau de l'école qui motive également l'absentéisme. Selon les enquêtes menées auprès des enseignants, les tâches administratives constituent la principale motivation de l'absence en classe. De même, les affaires scolaires officielles figurent parmi les principales raisons de l'absence de l'école (5 pour cent), du manque de ponctualité (8 pour cent) et de l'absence de la classe (15 pour cent).

Les nombreuses tâches de préparation des cours sont une raison importante de l'absentéisme en classe (4 pour cent) et de la réduction du temps d'enseignement (11 pour cent). Lors des entretiens, les autorités infranationales soulignent que les tâches de préparation et de notation des devoirs, ainsi que les activités administratives et scolaires officielles, ne doivent pas être programmées pendant les cours, car le temps de travail des enseignants dépasse alors l'horaire de classe. Les enseignants confirment également que le fait de devoir travailler à ces tâches et assister à ces activités dans le cadre de l'horaire de classe est une exception.

« Il y a eu une amélioration dans la mise à disposition, par exemple, de livres. Le département a mis des livres à la disposition des élèves. L'objectif est que chaque sujet soit traité, un élève-un livre. Ils soutiennent également les parents, ils aident à nettoyer l'école, à tout réparer ici, les bancs, l'entretien des bâtiments, etc. Ils aident l'école autant qu'ils le peuvent. Le bâtiment ci-dessous (indique un bâtiment avec deux salles de classe) a été construit par l'association des parents d'élèves. Il n'y avait qu'une seule école d'une seule pièce ici quand j'étais à la tête de l'APEAE. L'État a ajouté deux salles de classe. Cela fait trois maintenant. L'association de parents d'élèves a construit deux salles de classe, ce qui fait cinq salles de classe. Nous prévoyons de construire une sixième salle de classe pour avoir une école complète. »

–Témoignage d'un représentant de la communauté à Beyla

« Bien que la préparation et la correction des cours fassent partie du programme et des tâches de l'enseignant, il ne s'agit pas d'activités prévues pendant les heures où l'enseignant donne le cours, à moins qu'il ne s'agisse d'une activité pédagogique visant à informer les élèves. Les enseignants ne peuvent pas se permettre de passer du temps en classe pour préparer la leçon du lendemain. Si vous savez que c'est le matin, c'est après les cours que vous devez vous asseoir pour vous préparer, et non dans la salle de classe. Pour donner un exemple, ici à l'école primaire, les cours ont lieu jusqu'à 13 heures. À 13 heures, tous les enseignants sont encore en place, vous les trouvez là, ils préparent complètement les cours du lendemain, avant de rentrer chez eux. »

–Témoignage d'un fonctionnaire infranational de Dixinn

Enfin, disposer d'**infrastructures scolaires et de matériel d'enseignement et d'apprentissage de qualité** est une condition nécessaire à l'exercice optimal de l'enseignement. Les entretiens montrent que, bien que l'état des infrastructures scolaires et le manque de matériel pédagogique soient préoccupants, ces aspects se sont remarquablement améliorés au cours des dernières années grâce à la fourniture de matériel par le Ministère et la municipalité. Les personnes interrogées affirment que la communauté, en particulier les parents, sont aussi fortement impliqués dans l'amélioration des installations scolaires.

Selon les enquêtes, le manque de matériel pédagogique adéquat est la motivation principale de la réduction du temps d'enseignement (23 pour

cent) et l'une des cinq principales motivations de l'absentéisme en classe (5 pour cent). En effet, la proportion d'enseignants qui déclarent s'absenter de manière récurrente de la classe est plus faible parmi ceux qui reconnaissent avoir le matériel nécessaire (Annexe 2 - Tableau A3). Tous les enseignants qui déclarent que ne pas disposer du matériel nécessaire est une raison de la réduction de leur temps d'enseignement sont issus d'établissements publics (Annexe 2, Tableau A1).

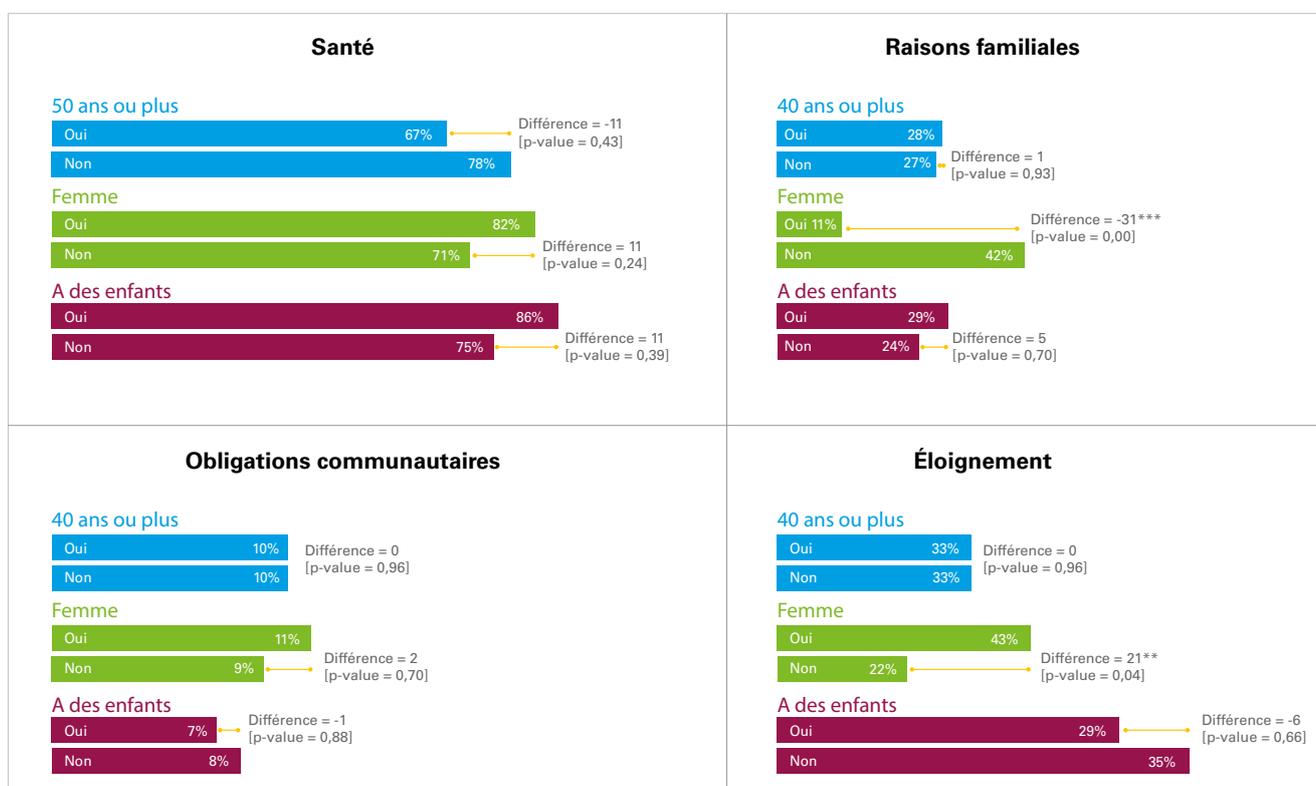
2.3.5. Niveau de l'enseignant

La littérature étudiant les causes des absences au travail dans différentes professions coïncide pour montrer la pertinence des raisons de santé (mentale et physique), de la vie familiale et communautaire et de la satisfaction au travail (OIT, 2016). Les enseignants en Guinée ne font pas exception. Comme indiqué au début de la section, la santé figure parmi les principales raisons des quatre formes d'absentéisme. En outre, les observations faites lors des visites montrent que de nombreuses écoles et communautés, notamment rurales, ne disposent pas de services d'eau et d'assainissement de base et n'ont pas de centres de soins de santé à proximité. Bien que l'on s'attende à ce que les enseignants plus âgés et les enseignantes invoquent davantage des raisons de santé pour expliquer leurs absences, l'analyse quantitative montre qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre ces sous-groupes (Figure 5).

« Les élèves arrivent ici à 8 heures du matin pour la montée du drapeau et ont cours jusqu'à 13 heures. Les professeurs finissent à 16 heures. Cela peut parfois arriver en cas de maladie ; un professeur peut être en retard mais il m'appelle d'abord pour me prévenir. C'est la même chose si sa femme est malade, ou son enfant, ou s'ils doivent les emmener à l'hôpital, ou s'il y a un baptême ou en cas de décès d'un membre de la famille. »

–Témoignage d'un directeur d'école publique urbaine à Kindia

Figure 5. Motivations sélectionnées par caractéristiques de l'enseignant



Note : Pourcentage d'enseignants indiquant des raisons de santé, des obligations familiales, des obligations communautaires ou l'éloignement comme motivations pour au moins une forme d'absentéisme, par âge, sexe et statut parental. Les différences entre les sous-groupes sont exprimées en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 %, ***1 % et le p-value représente la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle.

Les **raisons familiales et communautaires** semblent également figurer parmi les motivations les plus importantes de l'absentéisme scolaire et du manque de ponctualité. Les entretiens suggèrent des événements tels que la maladie ou le décès d'un proche, et des célébrations rituelles comme les baptêmes, les funérailles et les mariages. L'analyse quantitative montre que les enseignants invoquent plus souvent des raisons familiales pour expliquer leurs absences que les enseignantes. Bien qu'il ne soit pas possible de déduire les raisons qui expliquent cette tendance, les raisons familiales ne sont pas statistiquement associées au statut parental des enseignants (voir Figure 5).

Les enseignants affirment qu'en cas de motifs de santé ainsi que d'obligations familiales, communautaires et sociales, il existe des processus pour signaler leur absence aux directeurs d'école. Pour faire face à ces situations, certains directeurs d'école affirment qu'ils emploient parfois des enseignants contractuels ou demandent aux enseignants de rattraper les cours les dimanches ou les jours fériés. Cependant, rien ne prouve que des mécanismes institutionnels (tels que des enseignants suppléants ou des heures de rattrapage) sont en place pour faire face à ces situations afin que les absences excusées des enseignants n'affectent pas le temps d'instruction des élèves.

« Aujourd'hui, nous nous battons pour rattraper le temps perdu. Vous savez, nous sommes ici dans un système de temps partiel, c'est-à-dire de double vacation à tous les niveaux, ce qui signifie que nous devons consacrer les vacances et les dimanches à rattraper les cours ; c'est ce que nous avons conseillé surtout pour les classes d'examen. »

–Témoignage d'un directeur d'une école publique et urbaine de Matoto

Les conséquences du non-respect des procédures administratives de justification des absences ne sont pas non plus clairement définies.

Enfin, les entretiens mettent en évidence l'importance de **la motivation des enseignants**, les témoignages des représentants de la communauté et des élèves révèlent un grand engagement des enseignants malgré leurs difficultés. Ceci est cohérent avec les enquêtes dans lesquelles 90 pour cent des enseignants se disent satisfaits de leur travail et 80 pour cent affirment se sentir contrariés lorsqu'ils doivent s'absenter (voir Figure 4). Une enquête menée en 2007 montre que 7 enseignants sur 10 en Guinée déclarent qu'ils choisiraient à nouveau la profession d'enseignant s'ils avaient le choix entre plusieurs autres professions (Houngbedji, 2007).

Bien que ce résultat soit positif et encourageant, il est important de mieux comprendre les facteurs intrinsèques et externes, ainsi que des facteurs de risque qui influencent la motivation des enseignants. La littérature montre que la motivation des enseignants est une question complexe car elle est fortement corrélée aux conditions de travail et à l'environnement scolaire. Le niveau élevé d'engagement des enseignants pourrait bien être un indicateur d'une gestion réussie et de bonnes pratiques, en tant que facteurs d'atténuation des effets de la faiblesse des ressources, des conditions organisationnelles de l'école et des pratiques de leadership (UNESCO-IICBA, 2017).

« Quant à l'absentéisme, il se produit souvent pour des raisons sociales ou pour cause de maladie. Les raisons sociales sont les cérémonies telles que les mariages, les baptêmes ou le décès d'un proche. Il existe une procédure officielle pour les enseignants qui souhaitent s'absenter pour ces raisons. La demande est faite auprès du directeur de l'école qui la transmet aux délégués de l'école (le DPE dans les villes ou le DSEE dans les communes rurales). Ces derniers évaluent, accordent ou refusent l'autorisation d'absence. Mais en réalité, la plupart des absents ne suivent pas cette procédure. »

–Témoignage d'un représentant communautaire à Ratoma

« Les enseignants sont vraiment motivés, car ils se trouvent dans la zone urbaine où il y a de l'eau, où les transports sont faciles, où l'accès aux écoles est aisé par rapport aux zones rurales. La plus grande difficulté est qu'ils ont un salaire très bas, mais cela ne les empêche pas d'être motivés pour faire un bon travail. »

–Témoignage d'un représentant de la communauté de Nzerekore

Tableau 1. Caractéristiques sélectionnées et opinions des enseignants, par sexe

	Hommes	Femmes	Différence	p-value
L'enseignant a une formation tertiaire / professionnelle	65%	39%	-26**	0,01
L'enseignant a plus de 5 ans d'expérience	67%	68%	1	0,88
"J'ai accès à la formation"	47%	61%	14	0,17
"Dans cette communauté, les enseignants sont respectés"	72%	89%	17*	0,05
"L'environnement de travail dans cette école est bon"	78%	63%	-15	0,13
"Je suis content de mon salaire"	24%	25%	1	0,95
"Je suis satisfait de mon travail"	91%	89%	-2	0,70
"Je me sens contrarié lorsque je suis absent ou incapable d'enseigner"	91%	70%	-21**	0,02

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

Chapitre 3. Implications politiques et recommandations

Si la Guinée a fait de grands progrès dans l'amélioration de l'accès à, et de la qualité de son système éducatif, des lacunes importantes subsistent pour garantir l'apprentissage et la réussite des élèves. Augmenter le temps de contact entre enseignants et élèves en réduisant l'absentéisme des enseignants est l'une des mesures les plus rentables pour améliorer les résultats d'apprentissage (Banque mondiale, 2018). Cette section identifie des recommandations concrètes réduire l'absentéisme des enseignants sous ses quatre formes analysées précédemment, regroupées en trois domaines : i) les politiques éducatives, ii) le suivi et la gestion des écoles et iii) les facteurs externes et intersectoriels.

3.1. Politiques éducatives pour lutter contre les obstacles structurels

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

- Il est essentiel que les **cadres réglementaires** abordent plus clairement la question de l'absentéisme et du temps d'enseignement des enseignants, y compris des définitions des quatre types d'absentéisme identifiés dans cette étude, des indicateurs objectifs, des mesures d'enregistrement, de contrôle et d'inspection et des mécanismes pour encourager la présence en classe. Il est également essentiel que ces processus incluent les différents niveaux du secteur de l'éducation afin d'assurer leur succès et d'augmenter la responsabilisation du système.
- Le respect des critères de **recrutement**, notamment en termes de qualifications des candidats enseignants, semble être un facteur clé pour réduire l'absentéisme et assurer la qualité de l'enseignement. Toutefois, les nouveaux défis découlant de la forte augmentation des taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et des difficultés à recruter et à retenir des enseignants qualifiés dans les régions éloignées requièrent une attention particulière. Face à ces difficultés, la formation des enseignants joue un rôle encore plus important. Les résultats de l'étude PASEC2019 sur l'évaluation des enseignants montrent que la Guinée est l'un des pays participants ayant les plus faibles scores dans les trois compétences évaluées de lecture, écriture et mathématiques (CONFEMEN, 2020).
- Les entretiens et les enquêtes réalisés dans le cadre de l'étude suggèrent une relation positive entre la **formation des enseignants** et leur assiduité. En outre, la formation initiale et continue est une solution efficace au manque de candidats hautement qualifiés, en particulier dans certaines régions du pays. Il est essentiel de veiller à ce que les programmes de formation continue soient liés aux opportunités de carrière des enseignants (statut, promotion ou conditions salariales) et qu'ils soient ciblés en fonction des qualifications, de l'expérience et des besoins des enseignants.

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

La formation continue peut également être promue à partir de programmes à distance utilisant des outils numériques (vidéos, smartphones, tablettes), la télévision ou la radio. De telles initiatives peuvent nécessiter moins de déplacements et donc réduire l'absentéisme lors des formations, sont facilement modulables et peuvent avoir un impact élevé, en atteignant plus d'enseignants à un moindre coût (Marchetta et Dilly, 2019). Un tel exemple est l'initiative « Teacher Education in Sub-Saharan Africa » (TESSA)²⁰ qui propose des programmes de formation aux enseignants en Afrique subsaharienne, y compris

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

en Guinée, et fournit des ressources adaptées localement, développées par un réseau d'enseignants de différents pays (Acquah, 2019 ; Stutchbury et al., 2019). Toutefois, si tous les enseignants ne sont pas en mesure de profiter des opportunités de formation à distance, et notamment ceux qui ont des difficultés de connectivité, les inégalités éducatives seront exacerbées car les communautés marginalisées et isolées sont plus souvent desservies par des enseignants moins qualifiés.

Selon les enquêtes menées auprès des enseignants, les enseignantes en Guinée sont moins qualifiées que les enseignants. Ce résultat peut affecter non seulement l'absentéisme des enseignants, mais aussi les résultats scolaires des élèves, en notamment des filles. Les politiques de féminisation du corps enseignant doivent être accompagnées de programmes axés sur l'amélioration de la formation initiale des femmes et des programmes de formation continue spécialement conçus pour compenser les carences existantes parmi les enseignantes déjà recrutées.

La **pandémie de COVID-19** a rendu visible l'importance de l'enseignement à distance et les possibilités d'apprentissage offertes par les outils technologiques dans des contextes d'urgence. La formation des enseignants aux compétences nécessaires pour jouer un rôle actif dans l'élaboration et la mise en œuvre de ces solutions ne doit pas être négligée. Cela comprend la formation à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), mais aussi des programmes visant à développer des compétences pédagogiques pour l'enseignement à distance et mixte, des compétences en communication et des compétences liées à la création et à l'adaptation de contenus et de matériels pour l'enseignement à distance (Beteille et al., 2020).

Diverses expériences dans les pays en développement montrent que le succès de ces programmes de formation dépend dans une large mesure du lien entre ces programmes et le développement professionnel des enseignants (par exemple, par le biais de standards, plans et feuilles de route²¹) et de la possibilité d'intégrer ces nouveaux outils et apprentissages dans leurs pratiques de classe ou leur pédagogie²² (USAID, 2011). Il est essentiel que ces programmes s'inscrivent dans une stratégie globale de réponse à court, moyen et long termes pour préparer les enseignants à faire face à la crise de l'apprentissage provoquée par les fermetures d'écoles, en tirant parti des systèmes et expériences déjà en place dans le pays.

Les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) sont des acteurs fondamentaux de la stratégie de formation des enseignants aux compétences en matière de TIC et aux pédagogies d'apprentissage à distance. Malheureusement, les conditions dont disposent les ENI pour développer de tels programmes de formation à grande échelle sont déficientes. Une recherche récente menée dans quatre ENI²³, à Conakry, Kindia, Labé et Kankan, met en évidence le manque de matériel numérique à usage pédagogique (vidéoprojecteurs, ordinateurs, caméras) et des problèmes d'accès à internet. La même étude révèle que sur un total de 196 personnes interrogées (15 administrateurs, 47 formateurs et 135 candidats-enseignants), seuls 25 pour cent ont les compétences de base nécessaires à l'intégration pédagogique des TIC²⁴ avancées en informatique, 33 pour cent déclarent ne pas les avoir et 42 pour cent ont un niveau faible. De même, seuls 25 pour cent des répondants ont déclaré avoir des compétences avancées ou excellentes dans l'utilisation d'internet (Diallo et al., 2019)²⁵.

Il est donc essentiel de s'assurer que toutes les ENI du pays ont la capacité technique de proposer ces programmes aux nouveaux enseignants, sans exclure la possibilité d'offrir des programmes de formation continue à ceux déjà en exercice.

21 Le référentiel de compétences en TIC de l'UNESCO pour les enseignants (ICT Competency Standards for Teachers), par exemple, fournit un cadre qui aide les enseignants à situer et évaluer leurs compétences dans l'utilisation de la technologie en trois étapes : "alphabétisation technologique", "approfondissement des connaissances" et "création de connaissances" (UNESCO, 2008).

22 Une stratégie pour parvenir à intégrer les TIC dans les activités quotidiennes des enseignants est l'utilisation des techniques de micro-enseignement, qui permettent aux enseignants de corriger leurs erreurs, de gagner en confiance et d'améliorer leurs cours individuellement avec le soutien d'un formateur et de leurs pairs. Ce type de formation est proposé, par exemple, à l'École Normale Supérieure de Brazzaville ou dans les écoles de la FASTEAF en République du Congo (Barry, 2012).

23 Sur un total de dix.

24 Définies comme leur capacité à travailler avec Microsoft Word, Excel et PowerPoint.

25 Le faible accès aux TIC dans les établissements de formation des enseignants est un problème répandu dans plusieurs pays d'Afrique francophone, comme le note l'[Observatoire PanAf](#) (Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC en Afrique) (PanAf, 2011).

- La qualité de l'environnement scolaire et la disponibilité des matériels d'enseignement et d'apprentissage sont fondamentales pour expliquer les bonnes pratiques d'enseignement et les résultats scolaires. Dans le même temps, ce dernier est l'un des facteurs de plus grande divergence entre les écoles des zones rurales et urbaines et de gouvernance publique ou privée, surtout lorsqu'il est combiné à une mauvaise infrastructure locale et à des événements climatiques extrêmes. Bien que, selon le rapport PASEC2019, les infrastructures scolaires de la Guinée soient supérieures à la moyenne de 14 pays africains, seuls 5 pour cent des élèves guinéens du primaire disposent d'une bibliothèque à l'école (CONFEMEN, 2020).

Cependant, **les investissements dans les infrastructures** scolaires sont très coûteux et nécessitent un budget de fonctionnement élevé. De plus, les évaluations récentes ne révèlent de résultats positifs sur l'enseignement et l'apprentissage que lorsque ces investissements sont réalisés de manière bien ciblée, c'est-à-dire dans les environnements les plus déficients (Newman et al., 2002 ; Borkum et al., 2012 ; Barrera-Osorio et al., 2017b). Il est fortement recommandé de donner la priorité aux écoles situées dans des zones éloignées, dans des contextes vulnérables, dans des zones plus exposées aux phénomènes météorologiques défavorables (fortes pluies et inondations) et avec une forte densité d'élèves par classe. La résilience climatique²⁶ des infrastructures scolaires est un facteur clé dans la planification des nouvelles constructions et des rénovations à mettre en œuvre dans le pays.

D'autre part, les initiatives visant à fournir aux écoles **du matériel d'apprentissage et d'enseignement** ont un meilleur rapport coût-efficacité et peuvent être essentielles pour réduire l'absentéisme en classe et augmenter le temps d'enseignement²⁷ (Burde et Linder, 2013). Il existe des solutions technologiques qui peuvent être proposées pour compléter et soutenir les activités des enseignants en classe, comme des plans de cours détaillés (par exemple, en Afrique du Sud), des guides de contenu (par exemple, au Pakistan) et des conseils pédagogiques pour faciliter l'incorporation de matériel numérique dans les pratiques traditionnelles (Kotze et al., 2019 ; Piper et al., 2018 ; Beg et al., 2019).

La **pandémie de COVID-19** a créé une situation nécessitant une attention particulière sur ces aspects. Tout d'abord, le contexte post-COVID-19 requiert l'adaptation des infrastructures pour prendre en compte les mesures de biosécurité nécessaires à un retour à l'école en toute sécurité (distance physique, ventilation, infrastructures sanitaires, etc.). De nouvelles mesures pour réduire la forte densité dans les classes (construction et adaptation de nouvelles salles de classe, modification des calendriers et des horaires) sont essentielles.

Deuxièmement, il y a la question de l'accès à une infrastructure numérique et à une connectivité de qualité, cette fois au niveau national et pas seulement dans les écoles, puisque l'enseignement à distance se déroule par définition en dehors de l'école. Avec seulement 42 pour cent de la population bénéficiant d'une couverture d'électricité (Banque Mondiale – WDI, 2019a) et 23 pour cent ayant accès à internet (Banque Mondiale – WDI, 2019b), le pays n'a pas la capacité de fournir de manière adéquate un modèle d'éducation à distance par le biais de plateformes et d'applications en ligne²⁸.

Il est également important de promouvoir une politique qui intègre l'environnement éducatif avec les TIC, y compris l'équipement informatique des écoles (pour les élèves comme pour les enseignants), le développement de matériel didactique (comme des bibliothèques numériques) et la garantie d'une connectivité de haute qualité. Le Forum économique mondial a classé la Guinée au 135^e rang (sur 140 pays) en termes d'accès à internet dans les écoles²⁹.

- Bien que les enseignants interrogés dans le cadre de cette étude se disent très satisfaits de leur travail, ils se disent insatisfaits de leur salaire et certains signalent des problèmes de perception facile et rapide. **Les revendications salariales** doivent être analysées en termes réels (en tenant compte de l'inflation et du coût de la vie), en fonction du marché du travail local et du niveau de qualification, des heures de

26 Les infrastructures résistantes au climat sont définies comme étant celles qui sont planifiées, conçues, construites et exploitées pour anticiper, se préparer et s'adapter au changement climatique (OCDE, 2018).

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

28 En outre, toujours pour 2019, le nombre d'abonnements aux services d'internet en accès haut débit sur ligne fixe est de 0,010 pour 100 personnes, contre 14,78 au niveau mondial, 0,45 pour les pays de l'Afrique subsaharienne et 0,40 pour les pays à faible revenu (Banque Mondiale-WDI, 2019c).

29 [Global Competitiveness Index 2017-2018](#)

travail et des indemnités. Si les salaires des enseignants doivent garantir un équilibre entre la satisfaction au travail, l'effort et l'attrait de la profession, il faut également tenir compte de la viabilité financière du système, qui consacre déjà une grande partie des ressources à la rémunération du personnel scolaire.

Les retards et les problèmes de paiement peuvent avoir un impact plus important sur la satisfaction que les salaires eux-mêmes, compromettre l'atteinte de stabilité et le respect social de la profession, et avoir un impact négatif sur les performances des élèves (Sargent et Hannum, 2005 ; Dolton et Marcenaro, 2013 ; Harris-Van Keuren et Silova, 2015 ; Bold et al., 2018). Une analyse plus approfondie est nécessaire pour comprendre les spécificités du système de rémunération des enseignants en Guinée, en particulier les conditions qui rendent plus difficile le paiement des salaires pour les enseignants des zones rurales et du secteur public.

Des études sur les fonctionnaires dans des contextes similaires révèlent qu'une grande partie du problème est due à la prévalence des paiements en espèces et à l'insuffisance des banques dans les zones rurales et difficiles d'accès. Par conséquent, il pourrait être utile de mettre à la disposition des enseignants de ces écoles des guichets automatiques locaux ou d'adopter des solutions de paiement numérique telles que le transfert d'argent directement sur téléphone portable « mobile money » (Blumenstock et al., 2015). Le Sud-Soudan, par exemple, a mis en place un système de paie électronique qui permet aux enseignants d'être payés dans les écoles elles-mêmes (Evans et Yuan, 2018). À plus grande échelle, cependant, l'inclusion financière et la pénétration bancaire doivent être poursuivies.

Face au risque possible pour les finances publiques et le système éducatif associé à la **COVID-19**, il est très important de protéger les salaires des enseignants. Même si les écoles sont fermées, l'éducation des enfants ne doit pas s'arrêter et nécessite un plus grand engagement des enseignants, qui doivent être rémunérés de manière adéquate, rapide et facile.

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

Face à la menace latente que représente **la COVID-19** pour la santé de la population, à la pression exercée pour développer de nouvelles compétences (adaptées aux modalités à distance), à l'effort supplémentaire pour récupérer rapidement l'apprentissage et à l'incertitude financière et professionnelle, il est essentiel de protéger les emplois des enseignants et d'évaluer les besoins de soutien et d'accompagnement. Il faudrait également envisager de réévaluer les charges de travail pour tenir compte des nouvelles tâches administratives, de préparation et d'accompagnement des élèves – en plus du temps d'enseignement – qui ont tendance à augmenter avec les modalités d'apprentissage à distance (Beteille et al., 2020).

- Les mesures d'**incitation à la performance** visant à augmenter l'assiduité devraient être évaluées, car les quatre formes d'absentéisme impliquent des actions révélant de la capacité des enseignants et sont également observables et mesurables. L'expérience des pays en développement montre que les incitations financières, les récompenses professionnelles et les pressions liées à la responsabilité peuvent être des mesures efficaces et rentables pour lutter contre l'absentéisme des enseignants et améliorer l'apprentissage et les résultats des élèves³⁰. Plutôt que des incitations à haut risque, des études ont montré qu'il est possible d'améliorer les résultats d'apprentissage en établissant un lien entre les résultats scolaires des élèves et les informations de diagnostic de performance des enseignants (dans ce cas sur l'absentéisme) (Andrabi, et al., 2015 ; de Hoyos, et al., 2017).

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

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

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

- Bien que les résultats présentés dans la section 2 indiquent une amélioration des actions de soutien par les responsables infranationaux, la relation directe entre les **mesures de contrôle et d'inspection** et l'absentéisme des enseignants n'est nullement attestée. Il conviendrait alors d'étudier les actions spécifiques qui peuvent être développées par ces autorités pour réduire l'absentéisme.

Les enquêtes et les entretiens du TTT montrent qu'en Guinée, le contrôle de l'absentéisme relève principalement de la responsabilité des directeurs d'école et se limite à l'absentéisme scolaire et à la ponctualité, sans aborder formellement l'absentéisme en classe ou la réduction du temps d'enseignement. Il serait souhaitable de porter la question de l'absentéisme au-delà du niveau scolaire, en impliquant les autorités infranationales et la communauté, ainsi que de sensibiliser à l'importance de ces autres formes d'absentéisme.

La littérature récente montre que l'information sur les performances des enseignants améliore la responsabilité envers la communauté, les parents et les élèves et facilite la gestion des écoles (Banerjee et al., 2010 ; Lassibille et al., 2010 ; Duflo et al., 2012 ; Gertler et al., 2012 ; Beasley et Huillery, 2015 ; Lichand et Wolf, 2021). En plus d'avoir un effet direct sur l'absentéisme des enseignants, le contrôle efficace de leur assiduité et de leur temps de travail renforce la responsabilisation du système et peut aussi améliorer l'assiduité des élèves³¹. Toutefois, il est important d'évaluer la possibilité de combiner les outils de contrôle existants (axés sur la surveillance et les sanctions) avec un système d'incitation qui compense leur nature punitive, car une pression trop forte sur les enseignants peut avoir un effet négatif sur leur assiduité (Lichand et Wolf, 2021).

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

Quelques cas réussis d'initiatives technologiques visant à surveiller, contrôler et décourager l'absentéisme des enseignants, dont la reproductibilité mérite un examen attentif, ont été développés au Brésil³², en Haïti³³ (Banque mondiale, 2015), en Inde³⁴ (Nedungadi et al., 2018) et au Pakistan³⁵ (Ansari, 2018). Le succès de ces programmes repose sur la participation active des enseignants à leur conception et à leur mise en œuvre, ainsi que sur la mise en place de mesures complémentaires favorisant le soutien au développement personnel et professionnel des enseignants. Une étude sur la digitalisation de la gestion du système éducatif (pédagogique et administratif) du Ministère de l'Éducation est en cours et constitue un pas dans la bonne direction pour améliorer le suivi et l'évaluation de l'éducation et des enseignants, mais aussi pour avoir une estimation précise des besoins des écoles en termes d'infrastructure, de matériel et de personnel (Mott MacDonald, 2021).

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

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

32 Système de « swipe cards » pour enregistrer les entrées et sorties de classe des enseignants.

33 Dotation de smartphones aux directeurs d'école pour enregistrer les absences des enseignants.

34 Programme de surveillance et de soutien éducatif par des pairs par le biais de tablettes.

35 Fourniture de tablettes avec un dispositif biométrique aux inspecteurs.

Les compétences de leadership et de gestion des directeurs d'école et leur engagement à promouvoir l'assiduité jouent un rôle crucial dans la gestion et la lutte contre l'absentéisme. Cela comprend l'engagement dans le développement professionnel et le mentorat des enseignants ; de bonnes pratiques de planification et d'établissement des horaires scolaires ; et la gestion de la charge de travail, des remplacements et la mise en œuvre de stratégies d'atténuation pour réduire l'impact de l'absence des enseignants sur les élèves.

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

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

Le bien-être des enseignants est un aspect essentiel de la lutte contre l'absentéisme. L'étude TTT a confirmé l'importance d'aspects tels que la distance et l'accès à l'école, la santé et les conditions de travail pour garantir l'assiduité et la ponctualité des enseignants.

- Le temps, les efforts et les risques associés à un long trajet vers l'école ont un impact direct sur la motivation et l'assiduité des enseignants. Pour réduire le temps de déplacement vers l'école, des mesures telles que le recrutement et la formation d'enseignants communautaires, la mise à disposition de logements à proximité des écoles et l'octroi de subventions ou d'indemnités de transport pour les enseignants dans les régions éloignées peuvent toutes être très efficaces (Duflo, 2001 ; Kazianga et al., 2012 ; Burde et al., 2013 ; Barrera-Osorio et al., 2017a). Il est souhaitable d'évaluer avec précision la faisabilité et la rentabilité de ces différentes options pour les écoles les plus éloignées.

Il serait également pertinent d'évaluer les processus de planification du placement et du déploiement des enseignants dans les écoles et d'envisager la collecte et l'utilisation de données géospatiales pour augmenter la précision de ces processus. L'Équateur, le Malawi, le Kenya et le Pérou, par exemple, ont mis en œuvre la cartographie scolaire (à l'aide de systèmes d'information géographique - SIG) pour améliorer les processus de planification et de déploiement des enseignants dans les écoles éloignées. Il s'agit de systèmes qui identifient l'emplacement des enseignants et classent les écoles selon leurs caractéristiques les plus importantes. Ces informations sont essentielles pour concevoir des incitations à la mobilité et à la distance, pour donner la priorité aux écoles et aux communautés, et pour contrôler et suivre adéquatement l'absentéisme des enseignants et d'autres indicateurs de performance éducative (Mulaku et Nyadimo, 2011 ; Asim et al., 2019 ; Elacqua, 2019).

- **La santé des enseignants** est un facteur clé pour lutter contre l'absentéisme, notamment en raison de l'exposition aux facteurs climatiques et aux conditions sanitaires, ainsi que du faible accès aux services de santé dans les zones rurales et éloignées. L'incidence des maladies dans le système éducatif, comme en témoigne la pandémie de COVID-19, illustre la grande vulnérabilité des environnements scolaires s'ils ne sont pas correctement adaptés en termes d'assainissement, d'hygiène et de biosécurité. Ces conditions doivent être évaluées et surveillées avec le soutien du Ministère de la Santé et des entités nationales et infranationales respectives. Les activités de prévention et de sensibilisation dans les écoles sont fortement recommandées, car elles permettent également d'atteindre les élèves, les familles et la communauté.

Il est également essentiel de ne pas négliger la santé mentale et le bien-être social et psychologique des enseignants. Un soutien continu de la part des directeurs d'école, des inspecteurs et des conseillers, ainsi que des mesures spéciales telles que des groupes structurés de soutien par les pairs, sont

nécessaires. L'implication des syndicats d'enseignants et des groupes professionnels dans la discussion et la proposition de ces stratégies est également essentielle³⁶ (Beteille et al., 2020).

- **Les enseignantes** sont moins qualifiées que les enseignants et plus susceptibles d'invoquer l'éloignement pour expliquer l'absentéisme. Cette constatation est conforme à la littérature récente qui montre que les femmes sont plus vulnérables à l'éloignement de leur lieu de travail et au manque de moyens de transport adéquats (Criado-Perez, 2019).

En outre, la pandémie de COVID-19 a montré une grande vulnérabilité des femmes face à l'augmentation des responsabilités de soins en raison de la crise sanitaire et de la fermeture des services de garde d'enfants et des écoles à l'échelle mondiale³⁷ (UNICEF, 2021). Pour avancer dans la féminisation effective du corps enseignant en Guinée, il est nécessaire de prendre en compte les défis et les besoins spécifiques auxquels les femmes sont confrontées dans l'exercice de l'enseignement.

Bien que le pourcentage d'enseignantes ait augmenté en Guinée, les dernières données disponibles (2020) montrent que seulement 4 enseignants sur 10 dans les écoles primaires sont des femmes (UNESCO-ISU, 2020). Outre la poursuite des efforts pour féminiser le corps enseignant, il est essentiel, pour que ces efforts soient efficaces, de prendre en compte les défis et les besoins spécifiques auxquels les femmes sont confrontées dans l'enseignement.

Enfin, il est important de souligner deux thèmes qui recourent les trois domaines mentionnés ci-dessus. Premièrement, il ne faut pas négliger la qualité de la prestation privée des services éducatifs, y compris les politiques et les programmes visant à améliorer les conditions de travail des enseignants, l'inspection et la gestion, ainsi que la gouvernance des écoles privées et communautaires, et à réduire l'absentéisme. Deuxièmement, l'absentéisme des enseignants étant un problème qui transcende les différents niveaux du système éducatif, la réduction de son incidence et l'atténuation de ses effets nécessitent d'envisager des actions complémentaires sur différents fronts. Cela implique également d'explorer les interrelations entre les différentes interventions possibles et de donner la priorité aux plus efficaces, modulables, durables et rentables.

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

37 Un exemple de mesures concrètes dans cette direction est l'adaptation éventuelle de modules de formation tels que le programme Caring for the Caregiver (CFC) développé par l'UNICEF pour soutenir le bien-être émotionnel des soignants/parents de première ligne, en mettant l'accent sur les soignants vulnérables.

Références

Abedin, N., Rahman, M. M., Hossain, M. I., Hisazumi, K. and Ahmed, A., 'Travel Behavior of SME Employees in Their Work Commute in Emerging Cities: A case study in Dhaka City, Bangladesh', *Sustainability*, vol. 12, no. 24, pp.1–16, December 2020. <https://doi.org/10.3390/su122410337>

Acquah, S., Nyaaba, M. Access, 'Use and Challenges of Adopting TESSA Science OER by Basic School Science Teachers in Ghana', *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, vol. 7, no. 12, 2019, pp.1,138–1,149.

Agenda panafricain de recherche sur l'intégration pédagogique des TIC en Afrique (PanAf). *Agenda panafricain de recherche sur l'intégration des TIC - Catalogue 2007–2011*, IDRC, Ottawa, Canada, 2011.

Andrabi, T., Das, J. et Khwaja, A. I., 'Report Cards: The impact of providing school and child test scores on educational markets', *Policy Research Working Paper, 7,226*, Banque mondiale, Washington, DC, 2015.

Ansari, A., *Sindh School Monitoring System. Background Note for South Asia Education Report*, Banque mondiale, Washington DC., 2018.

Asim, S., Chimombo, J., Chugunov, D., et Gera, R., 'Moving Teachers to Malawi's Remote Communities: A data-driven approach to teacher deployment', *International Journal of Educational Development*, vol. 65, 2019, pp.26–43.

Azevedo, J. P., *Learning Poverty in the Time of Covid-19: A crisis within a crisis*, Banque mondiale, Washington, D.C., 2020.

Bahogwerhe Matabaro, E. *Guinea's Schools and the COVID-19 Pandemic, Blog du GPE*, Mars 9, 2021, Consulté en mars 2021, <www.globalpartnership.org/blog/guineas-schools-and-covid-19-pandemic>

Baldé, D., Camara, A., Diallo, A. K. et Ta, C., *École et décentralisation : Le cas de la Guinée*, Institut international de planification de l'éducation, Paris, France, 2008.

Banerjee, A., et Duflo, E., 'Addressing Absence', *Journal of Economic Perspectives*, vol. 20 no. 1, 2006, pp.117–32

Banerjee, A. V., Banerji, R., Duflo, E., Glennerster, R., et Khemani, S., 'Pitfalls of Participatory Programs: Evidence from a Randomized Evaluation in Education in India', *American Economic Journal: Economic Policy*, vol. 2, no.1, 2010, pp.1–30.

Banque mondiale, *Haiti: Can Smartphones Make Schools Better?. From Evidence to Policy*, Banque mondiale. Washington, D.C. 2015, Consulté en mars 2021 : <<http://documents.worldbank.org/curated/en/908681468001491877/Haiti-Can-smartphones-make-schools-better>>

Banque mondiale, *Results in Education for All Children (REACH)*, Rapport annuel, Banque mondiale, Washington, D.C. 2017.

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

Banque mondiale, *Guideline for Incorporating Gender into ITS Planning, Design and Operation*, Banque mondiale, Washington, D.C., 2019.

Banque mondiale, 'Indicateurs du développement dans le monde (WDI). Ratio de la population pauvre disposant de moins de \$ 1,90 par jour (2011 PPA) (% de la population)' [Fichier de données], Banque mondiale, 2012, Consulté en mars 2021: <<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.UNER.ZS?view=chart>>

Banque mondiale – Indicateurs du développement dans le monde (WDI). Enfants non scolarisés (% des enfants d'âge primaire) [Fichier de données], Banque mondiale, 2016, Consulté en mars 2021 : <<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SI.POV.DDAY>>

Banque mondiale – Indicateurs du développement dans le monde (WDI), Accès à l'électricité (% de la population) [Fichier de données], Banque mondiale, 2019a, Consulté en mars 2021 : <<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/EG.ELC.ACCS.ZS?locations=GN>>

Banque mondiale – Indicateurs du développement dans le monde (WDI), Utilisateurs d'Internet (% de la population) [Fichier de données], Banque mondiale, 2019b, Consulté en mars 2021 : <<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/IT.NET.USER.ZS?locations=GN>>

Banque mondiale – Indicateurs du développement dans le monde (WDI), Abonnements aux services d'accès haut débit sur ligne fixe (pour 100 habitants) [Fichier de données]. Banque mondiale, 2019c, Consulté en mars 2021 : <<https://data.worldbank.org/indicateur/IT.NET.BBND.P2>>

Banque mondiale – Indicateurs du développement dans le monde (WDI), Croissance de la population (% annuel) [Fichier de données], Banque mondiale, 2020, Consulté en mars 2021 : <<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SP.POP.GROW?locations=GN>>

Barrera-Osorio, F., et Raju., D., 'Teacher Performance Pay: Experimental Evidence from Pakistan'. *Journal of Public Economics*, 148, 2017a., pp., 75–91.

Barrera-Osorio, F., Blakeslee, D. S., Hoover, M., Linden, L., Raju, D., et Ryan, S. P. 'Delivering Education to the Underserved through a Public-Private Partnership Program in Pakistan', *The Review of Economics and Statistics*, 2017b., pp.1–47.

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

Beasley, E. et Huillery, E., *Willing but Unable: Short-term experimental evidence on parent empowerment and school quality*, Working Paper, 2015.

Beteille, T., Ding, E., Molina, E., Pushparatnam, A., Wilichowski, T., *Three Principles to Support Teacher Effectiveness During Covid-19*, Banque mondiale, Washington, D.C. 2020.

Beg, S.A., Lucas, A.M., Halim, W., et Saif, U., Beyond the Basics: Improving post-primary content delivery through classroom technology, *NBER Working Paper*, 25,704, National Bureau of Economic Research, 2019.

Beeharry, G., 'Reducing Learning Poverty through a Country-led Approach. Education for global development', Blog de la Banque mondiale, 2019, Consulté en mars 2021 : <<https://blogs.worldbank.org/education/reducing-learning-poverty-through-country-led-approach#:~:text=The%20World%20Bank%20calls%20this,90%25%20across%20all%20low%2Dincome>>

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

Blumenstock, J., Callen, M., Ghani, T., et Koepke, L., *Promises and Pitfalls of Mobile Money in Afghanistan: Evidence from a randomized control trial*, proceedings of the Seventh International Conference on Information and Communication Technologies Development, ACM, 2015.

Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Stacy, B., Rockmore, C., Svensson, J., et Wane, W., *What Do Teachers Know and Do? A report card on primary teachers in sub-Saharan Africa*, In RISE Conference, 2016.

Bold, T., Kimenyi, M., Mwabu, G., et Sandefur, J., 'Experimental Evidence on Scaling up Education Reforms in Kenya', *Journal of Public Economics*, 2018, pp.1–20.

Borkum, E., He, F., et Linden, L. L., 'The Effects of School Libraries on Language Skills: Evidence from a Randomized Controlled Trial in India', *NBER Working Paper*, 18,183, National Bureau of Economic Research, 2012.

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

Burde, D., et Linden, L. L., Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled Trial of Village-Based Schools, *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 5 no. 3, 2013, pp. 27–40

Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. et Rogers, F. H., *Teacher and Health Care Provider Absenteeism: A multi-country study*, World Bank: Washington, D.C., 2004.

Cilliers, J., Fleisch, B., Prinsloo, C., et Taylor, S., 'How to Improve Teaching Practice? An experimental comparison of centralized training and in-classroom coaching', *Journal of Human Resources*, vol. 55, no. 3, 2020, pp. 926–962.

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

Criado-Perez, C., *Invisible Women: Exposing dataBias in a world designed for men*, Abrams Press, New York, États-Unis, 2019.

de Hoyos, R.I. E., Garcia-Moreno, V. A., et Patrinos, H. A., 'The Impact of an Accountability Intervention with Diagnostic Feedback: Evidence from Mexico'. *Economics of Education Review*, 58, 2017, pp.123–40.

Diallo, D., Diaoune, T. M., Sylla, A. et Diallo, A. O., Étude exploratoire de la prise en compte des TICE dans les Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) de Guinée. Adjectif : Analyses et recherches sur les TICE, 2019 T1, 2019, Consulté le 29 mars 2021 : <<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article490>>

Dolton, P., et Marcenaro-Gutierrez, O., 2013 Global Teacher Status Index, Avec la contribution de Vikas Pota, Marc Boxser et Ash Pajpani, Varkey Gems Foundation, Londres, 2013, Consulté le 29 mars 2021 : à <www.varkeyfoundation.org/media/2787/2013globalteacherstatusindex.pdf>

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

Duflo, E., Hanna, R. et Ryan, S. P., 'Incentives Work: Getting teachers to come to school', *American Economic Review*, vol. 102, no. 4, 2012, pp.1,241–1,278.

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

Elacqua, G, *Using New Technologies and Behavioral Economics to Improve Equity and Efficiency in Teacher Allocation in Latin America*, Présentation à la Banque Mondiale, 2019.

Equipe Technique Nationale sous la présidence du Comité de Pilotage du Projet, *Rapport d'étude diagnostique sur la question enseignante en République de Guinée*, 2013, Consulté le 29 mars 2021 : <<https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/rapport-detude-diagnostique-sur-la-question-enseignante-en-republique-de-guinee>>

Evans, D., 'Are Good School Principals Born or Can They Be Made?', Development Impact Blog de la Banque mondiale, 2017, Consulté en mars 2021: <<https://blogs.worldbank.org/impactevaluations/are-good-school-principals-born-or-can-they-be-made>>

Evans, D. K. et Yuan, F., *Working Conditions of Teachers in Low- and Middle-Income Countries*, Banque mondiale, 2018.

Gallego, F., Näslund-Hadley, E., et Alfonso, M., Tailoring Instruction to Improve Mathematics Skills in Preschools: A randomized evaluation, *IDB Publications (Working Papers)*, 8,869, Inter-American Development Bank, 2018.

Glewwe, P., Ilias, N., et Kremer, M., 'Teacher Incentives', *American Economic Journal: Applied Economics*, vol. 2, no., 3, 2010, pp. 205–27.

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

Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M. et Cueto, S., 'Getting Teachers Back to the Classroom. A systematic review on what works to improve teacher attendance in developing countries', *Journal of Development Effectiveness*, vol., 5, no., 4, 2013, pp. 466–488.

Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C., et Cueto, S., *What Works to Improve Teacher Attendance in Developing Countries? A systematic review*, EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, Londres, 2012, Consulté le 15 juillet 2020 : <<https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Teacher%20attendance%202012Guerrero.pdf?ver=2013-03-07-143834-057>>

Harris-Van Keuren, C., et Silova, I., *Implementing EFA Strategy No. 9: The evolution of the status of the teaching profession (2000–2015) and the impact on the quality of education in developing countries, three case studies*, Avec la contribution de Suzanne McAllister, Report ED/EFA/MRT/2015/PI/08, background paper, Education for All Global Monitoring Report, United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris, 2015.

Houngbedji, K., *La Politique de Contractualisation des Enseignants en Guinée : Expérience du Programme de Formation Initiale des Maîtres en Guinée (FIMG)*, La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale, Sèvres, 2007.

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

Kremer, M., Chaudhury, N., Rogers, F. H., Muralidharan, K., et Hammer, J., Teacher Absence in India: A snapshot, *Journal of the European Economic Association*, vol.,3, 2005, pp. 658–67.

Kremer, M., Miguel, E., et Thornton, R., 'Incentives to Learn', *The Review of Economics and Statistics*, vol., 91, no.,3, 2009, pp.537–56.

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

Lassibille, G., Tan, J.-P., Jesse, C., et Van Nguyen, T., Managing for Results in Primary Education in Madagascar: Evaluating the impact of selected workflow interventions, *The World Bank Economic Review*, vol., 24, no., 2, 2010, pp. 303–329.

Lichand, G. et Wolf, S., Arm-Wrestling in the Classroom: The non-monotonic effects of monitoring teachers, *Working paper series/Department of Economics*, 357, University of Zurich, 2021.

Marchetta F. et Dilly, T., *Supporting Education in Africa: Challenges and opportunities for the impact investor*, FERDI Report, 349, p. 2,019.

Ministères en Charge du Secteur de l'Éducation, Programme sectoriel de l'éducation 2015–2017, 2014.

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

Mott MacDonald, *Informatisation, digitalisation et dématérialisation de la gestion administrative et pédagogique du MENA, Rapport de démarrage*, 2021.

Nedungadi P, Mulki, K, Raman, R., 'Improving Educational Outcomes and Reducing Absenteeism at Remote Villages with Mobile Technology and WhatsApp: Findings from rural India', *Education and Information Technologies*, vol., 23, no., 1, 2018, pp.113–127.

Newman, J., Pradhan, M., Rawlings, L. B., Ridder, G., Coa, R., et Eva, J. L., 'An Impact Evaluation of Education, Health, and Water Supply Investments by the Bolivian Social Investment Fund', *World Bank Economic Review*, vol., 16, no., 2, 2002, pp. 241–74.

Nhampossa, L. J., Medina Pedreira, O. et Bassi, M., *Education Service Delivery in Mozambique: A second round of the service delivery indicators survey*, Groupe de la Banque mondiale, Washington, D.C., 2019, Consulté en juillet 2020 : <<http://documents.worldbank.org/curated/en/811891562864504006/Education-Service-Delivery-in-Mozambique-A-Second-Round-of-the-Service-Delivery-Indicators-Survey>>

Organisation for Co-operation and Economic Development, 'Climate-resilient Infrastructure : Policy perspectives, *OECD, Environnement Policy Paper*, no., 14, 2018, pp. 1-44. Consulté en mars 2021 : <<https://www.oecd.org/environment/cc/policy-perspectives-climate-resilient-infrastructure.pdf>>

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

Organisation International du Travail, *Workplace Stress: A collective challenge*, OIT, Genève, Suisse, 2016, Consulté le 15 juillet 2020 : <www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/publication/wcms_466547.pdf>

Organisation International du Travail (OIT) et Institute of Applied Manpower Research (IAMR), *Low Female Employment in a Period of High Growth: Insights from a primary survey in Uttar Pradesh and Gujarat*, OIT, Genève, Suisse, 2013.

Piper B., Sitabkhan Y, Mejia J, Betts K., 'Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, learning outcomes, and classroom Utilization', RTI Press Publication, No., OP-0053-1805, Research Triangle Park, NC: RTI Press, 2018.

United Nations Development Programme, *La prochaine frontière : le développement humain et l'Anthropocène. Note d'information à l'intention des pays concernant le Rapport sur le développement humain 2020. Guinée*, UNDP, 2020, Consulté en mars 2021 : <http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/fr/GIN.pdf>

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., Arancibia, V., *Teacher Professional Development around the World: The gap between evidence and practice*, Policy Research Working Paper, No., 8,572, Banque mondiale. Washington, D.C., 2018, <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30324>>.

République de Guinée et Système des Nations Unies, 'Rapport National de Suivi des Objectifs du Millénaire pour le Développement en Guinée', 2014.

République de Guinée. *Programme Décennal de l'Éducation en Guinée. ProDEG « 2020 – 2029 »*, Secteur de l'Éducation et de la Formation, République de Guinée, 2019.

République de Guinée, *Annuaire statistique 2019. Institut National de la Statistique*. République de Guinée, 2020.

RESEN, *Analyse sectorielle de l'éducation et de la formation en Guinée*, Rapport préliminaire, RESEN, 2018.

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

Secteur de l'Éducation et de la Formation, *Programme Décennal de l'Éducation en Guinée 2020 – 2029*, 2019.

Stutchbury, K., Chamberlain, L., et Amos, S., *Supporting Professional Development through MOOCs: the TESSA experience*, Pan-Commonwealth Forum no., 9, 2019.

Suryadarma, D., Suryahadi, A., Sumarto, S., et Rogers, H., *The Determinants of Student Performance in Indonesian Public Primary Schools: The role of teachers and schools*, Washington, D.C., and Jakarta, Indonesia: World Bank and SMERU, 2004.

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

United Nations Education and Scientific Organization, *ICT Competency Standards for Teachers: Policy framework*, UNESCO, Paris, France, 2008.

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

UNESCO-ISU, Ratio élèves-enseignant formé par niveau d'enseignement [Fichier de données], UNESCO-ISU, 2016a, Consulté en mars 2021 : <<http://data.uis.unesco.org/?lang=fr&SubSessionId=5fb2756c-a1fd-43c1-867f-a2356aa13384&themetreeid=-200>>

UNESCO-ISU, Taux net total de scolarisation par niveau d'enseignement [Fichier de données], UNESCO-ISU, 2016b, Consulté en mars 2021 : <<http://data.uis.unesco.org/?lang=fr&SubSessionId=c8ba229c-516d-4fef-969a-1caf251a3f1d&themetreeid=-200>>

UNESCO-ISU, *Dépenses publiques d'éducation en pourcentage du PIB [Fichier de données]*, UNESCO-ISU, 2018, Consulté en mars 2021 : <<http://data.uis.unesco.org/?lang=fr&SubSessionId=c8ba229c-516d-4fef-969a-1caf251a3f1d&themetreeid=-200>>

UNESCO-ISU, *Pourcentage d'enseignantes par niveau d'enseignement [Fichier de données]*, UNESCO-ISU, 2020, Consulté en septembre 2021 : <<http://data.uis.unesco.org/?lang=fr&SubSessionId=c8ba229c-516d-4fef-969a-1caf251a3f1d&themetreeid=-200>>

United Nations Childrens Fund, *Time to Teach: A study on the determinants of teacher absenteeism in sub-Saharan Africa*, 2017, Consulté le 15 juillet 2020 : <[www.unicef-irc.org/files/upload/documents/TTT%20-%20Research%20proposal%20\(2\).pdf](http://www.unicef-irc.org/files/upload/documents/TTT%20-%20Research%20proposal%20(2).pdf)>

United Nations Childrens Fund, *Briefing notes sur les programmes de l'UNICEF en Guinée*, UNICEF, 2019.

United Nations Childrens Fund, *Addressing the Learning Crisis: An urgent need to better finance education for the poorest children*, UNICEF, 2020.

United Nations Childrens Fund. *Caring for Caregivers during the COVID-19 Crisis*, UNICEF, 2021.

United Nations Childrens Fund Guinée, *COVID-19 Situational Report N°17* Reporting Period: 8 October to 4 November 2020, 2020a, Consulté en mars 2021 : <www.unicef.org/media/85321/file/Guinea-COVID19-SitRep-November-2020.pdf>

United Nations Childrens Fund Guinée, *COVID-19 Situational Report N°09*, Reporting Period: 27 May to 9 June 2020, 2020b, Consulté en mars 2021 : <www.unicef.org/media/82386/file/Guinea-COVID-SitRep-9-June-2020.pdf>

UNIVERSALIA, *Évaluation sommative de l'appui du GPE à l'éducation au niveau des pays*, Lot 5, Pays 18 : République de Guinée, Rapport Final, 2020.

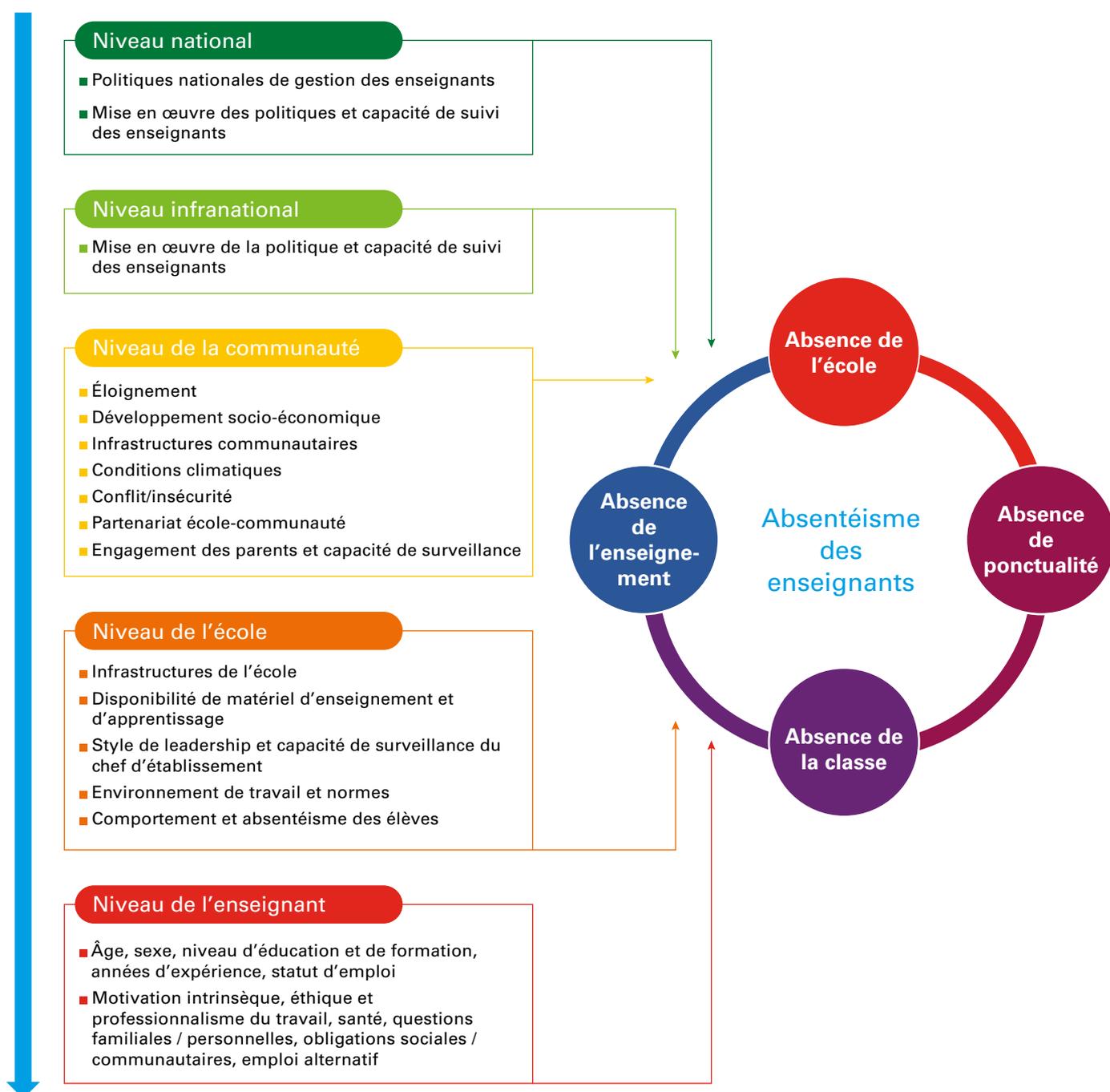
USAID, *First Principles: Designing effective education programs using information and communication technology (ICT) compendium*, USAID, 2011, Consulté en mars 2021 : <www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/E1-FP_ICT_Compndium.pdf>

Annexe 1 : «Time to Teach» Guinée

Cadre conceptuel

La Figure A1 représente le modèle explicatif utilisé dans l'étude TTT - Écoles primaires de Guinée, basé sur une analyse systémique à cinq niveaux (à droite). Ce schéma, adopté à partir du modèle explicatif de la présence des enseignants dans Guerrero et al. (2012, 2013), permet de mieux comprendre à la fois les goulets d'étranglement de l'absentéisme et sa relation avec les progrès de l'éducation et l'apprentissage efficace.

Figure 6. « Time to Teach » Schéma Conceptuel



Méthodes de collecte et d'analyse des données

L'étude a deux sources de données principales : Une enquête papier-crayon auprès des enseignants et des entretiens avec différents acteurs du système éducatif. Dans le premier cas, 90 enquêtes ont été collectées, compilées et nettoyées en éliminant toute information permettant d'identifier les participants. Les enquêtes analysées ont été composées comme suit :

- 39 pour cent des habitants des zones rurales et 61 pour cent des habitants des zones urbaines.
- 78 pour cent des écoles publiques et 22 pour cent des écoles privées. Il convient de noter qu'aucun enseignant des écoles privées et rurales n'a été interrogé.
- 49 pour cent de femmes, âge moyen 38 ans (minimum 23 ans et maximum 82 ans).

L'analyse comparative des données de l'enquête selon différents niveaux d'agrégation (urbain/rural, public/privé) et les caractéristiques des enseignants est limitée aux cas où les différences entre les sous-groupes sont statistiquement significatives à un niveau de confiance d'au moins 90 pour cent.

Les entretiens et les discussions de groupe ont duré en général une heure et ont été transcrits mot-à-mot et analysés en français à l'aide de l'analyse de contenu thématique. Le codage a été fait manuellement et les données organisées par thèmes.

Limites de l'étude

L'analyse quantitative et l'enquête du TTT - Guinée auprès des enseignants, qui ressemblent à des études utilisant des modèles de recherche transversaux et non expérimentaux, présentent certaines limites qu'il convient de prendre en compte pour une interprétation correcte des résultats. Les plus importantes sont les suivantes :

Le biais de réponse : Malgré les efforts déployés dans le cadre de la recherche sur le terrain¹, il existe un risque que les réponses des enseignants aux enquêtes papier-crayon soient biaisées dans une certaine mesure, car l'absentéisme des enseignants est généralement perçu comme un comportement négatif qui pourrait potentiellement menacer leur statut professionnel. En outre, des problèmes typiques des enquêtes d'auto-déclaration ont pu survenir, tels que la mémoire sélective, le télescopage ou la pondération différenciée des événements par rapport à leur véritable signification.

Représentativité de l'enquête et biais de sélection : L'unité d'analyse principale était un groupe de 20 écoles sélectionnées sur la base de la diversité régionale, de la gouvernance scolaire (public/privé) et de la localisation (urbain/rural). Une fois les écoles définies, tous les enseignants présents le jour de la visite ont été interrogés et trois enseignants ont été interviewés. Cependant, comme les écoles n'ont pas été sélectionnées de manière probabiliste, les informations et les données recueillies ne sont pas généralisables et ne permettent aucune inférence statistique valable. En outre, le nombre de répondants à l'enquête (90), bien qu'important, est faible et peut affecter la précision de toute estimation de la population et limiter la ventilation des analyses. Enfin, il existe une possibilité de biais de sélection, puisque les répondants ont été sélectionnés parmi les individus présents dans les écoles le jour de la visite et peuvent donc avoir tendance à surreprésenter ceux qui ont une assiduité plus élevée et autres caractéristiques spécifiques également liées à l'absentéisme des enseignants.

Biais de non-réponse : Il existe un pourcentage significatif de non-réponse aux questions sur la récurrence des différents types d'absentéisme dans l'enquête auprès des enseignants : 33 pour cent pour l'absence de l'école, 34 pour cent pour le manque de ponctualité, 49 pour cent pour l'absentéisme en classe et 40 pour cent pour la réduction du temps d'enseignement. En plus de limiter le nombre d'observations, cette circonstance peut entraîner un biais dans les résultats si les enseignants qui n'ont pas répondu à ces questions diffèrent sensiblement de ceux qui ont répondu.

Malgré ces limites, la diversité et la profondeur des informations qualitatives, recueillies et analysées dans les pages précédentes, fournissent un compte rendu solide des facteurs sous-jacents à l'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires en Guinée.

1 Tels qu'une formation pour communiquer clairement les objectifs de l'étude, souligner le caractère volontaire de la participation, clarifier toute idée fautive sur les conséquences possibles et insister sur les principes d'anonymat et de confidentialité de la collecte et de l'utilisation des données.

Annexe 2 : Tableaux supplémentaires

Tableau 2. Motivations de l'absentéisme des enseignants par lieu et type d'école

	%			p-value	%			p-value
	Rural	Urbain	Différence		Public	Privé	Différence	
Absence de l'école								
Problèmes de santé	56	69	-13	0,26	60	79	-19	0,13
Obligations familiales / communautaires	29	24	5	0,61	24	30	-6	0,61
Éloignement (transport / distance)	3	16	-13**	0,05	10	15	-5	0,54
Grèves	16	6	10	0,12	12	0	12	0,12
Affaires scolaires officielles	0	7	-7	0,12	4	5	-1	0,89
Problèmes de paiement des salaires	3	5	-2	0,57	6	0	6	0,28
Climat	6	2	4	0,29	4	0	4	0,35
N	32	54			67	19		
Manque de ponctualité								
Problèmes de santé	34	47	-13	0,29	38	59	-21	0,12
Éloignement (transport / distance)	17	33	-16	0,11	29	20	9	0,45
Obligations familiales / communautaires	14	22	-8	0,38	17	25	-8	0,43
Affaires scolaires officielles	0	12	-12*	0,05	7	12	-5	0,50
Problèmes de paiement des salaires	0	13	-13**	0,03	4	20	-16**	0,02
Grèves	4	8	-4	0,44	5	12	-7	0,32
Climat	7	4	3	0,57	5	6	-1	0,89
N	28	49			60	17		
Absence en classe								
Tâches administratives	62	60	2	0,88	58	70	12	0,35
Affaires scolaires officielles	14	15	-1	0,88	16	10	6	0,51
Problèmes de santé	3	4	-1	0,94	5	0	5	0,32
Manque de matériel	0	8	-8	0,13	5	5	0	0,98
Nombreuses tâches de préparation des cours	3	4	-1	0,94	5	0	5	0,32
Grèves	0	4	-4	0,30	3	0	3	0,42
Nombre insuffisant d'étudiants présents	0	4	-4	0,30	2	5	-3	0,40
Climat	0	2	-2	0,46	0	5	-5*	0,08
N	29	53			62	20		
Réduction du temps d'enseignement								
Manque de matériel	28	20	8	0,46	29	0	29**	0,02
Problèmes de santé	7	20	-13	0,14	10	33	-23**	0,03
Les étudiants se comportent mal	10	11	-1	0,96	14	0	14	0,13
Nombreuses tâches de préparation des cours	7	13	-6	0,39	8	20	-12	0,20
Climat	0	16	-16**	0,03	3	33	-30**	0,00
Les étudiants ont des difficultés à suivre le cours	7	2	5	0,31	5	0	5	0,38
Besoin de plus de formation	0	7	-7	0,17	5	0	5	0,38
Distrait par des problèmes familiaux / personnels	7	0	7*	0,07	3	0	3	0,47
N	28	45			58	15		

Note : Les pourcentages représentent la proportion d'enseignants qui attribuent des motivations à l'absence de l'école, à l'arrivée tardive/départ précoce, à l'absence en classe et au temps d'enseignement réduit. La question a été formulée comme suit : « Quelles sont les principales raisons qui vous empêchent d'être... ? Choisissez jusqu'à trois réponses (plusieurs choix possibles) ». Les colonnes « Différences » expriment les différences en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10 %, **5 % et ***1 % et les colonnes p-value représentent la probabilité que la différence entre les deux groupes soit nulle. Les catégories sont triées par ordre décroissant selon la fréquence globale.

Tableau 3. Caractéristiques et opinions des enseignants par lieu et type d'école

	%			p-value	%			p-value
	Rural	Urbain	Différence		Public	Privé	Différence	
Niveau national								
Nombre moyen d'élèves dans la classe	58	47	11**	0,02	54	40	14***	0,01
L'enseignant a suivi un enseignement supérieur ou professionnel	59	47	12	0,29	50	58	-8	0,55
La plupart des enseignants possèdent les compétences et les connaissances adéquates	82	78	4	0,64	81	75	6	0,55
"J'ai accès à la formation"	53	55	-2	0,88	57	45	12	0,37
L'enseignant a plus de 5 ans d'expérience	55	75	-20**	0,04	67	68	-1	0,92
"Je suis content de mon salaire"	24	25	-1	0,84	25	25	0	0,97
"Je reçois mon salaire à temps"	66	78	-12	0,20	69	90	-21*	0,06
"Mon salaire est facile à percevoir"	53	75	-22**	0,04	58	95	-37***	0,00
L'enseignant reçoit des indemnités	26	42	-16	0,12	31	50	-19	0,13
Niveau infranational								
"Des inspecteurs et des conseillers visitent régulièrement cette école"	97	93	4	0,39	97	85	12**	0,04
"Les inspecteurs et les conseillers motivent le personnel des écoles"	94	87	7	0,28	93	79	14*	0,08
"Les inspecteurs et les conseillers découragent l'absentéisme"	100	84	16**	0,01	93	80	13*	0,10
Niveau communautaire								
"Dans cette communauté, les enseignants sont respectés"	88	76	12	0,18	84	68	16	0,14
"La plupart des étudiants sont motivés pour apprendre"	100	95	5	0,17	97	95	2	0,65
"La plupart des parents s'occupent des affaires scolaires"	55	56	-1	0,87	50	75	-25**	0,05
"La plupart des parents considèrent l'absentéisme comme un problème"	79	64	15	0,12	68	75	-7	0,56
Niveau école								
"Le directeur est toujours à l'école"	100	91	9*	0,08	96	90	6	0,35
"Le directeur gère bien l'école"	97	85	12*	0,08	93	79	14*	0,08
"Le directeur encourage la formation des enseignants"	91	93	-2	0,78	91	95	-4	0,62
"Le directeur décourage les absences des enseignants"	100	95	5	0,18	97	95	2	0,66
"Le directeur enregistre toujours les absences des enseignants"	100	95	5	0,18	100	85	15***	0,00
"L'école dispose du matériel nécessaire"	44	51	-7	0,54	41	75	-34***	0,01
Niveau enseignant								
"Je suis satisfait de mon travail"	91	89	2	0,75	88	95	-7	0,39
"Je me sens contrarié lorsque je suis absent ou incapable d'enseigner"	85	78	7	0,43	78	90	-12	0,22
N	34	55			69			

Note : Les pourcentages représentent la proportion d'enseignants qui sont d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations figurant dans les lignes. Les colonnes « Différence » expriment les différences en points de pourcentage. Les étoiles indiquent le niveau de confiance à *10%, **5% et ***1% et les colonnes p-value représentent la probabilité que la différence entre les deux sous-groupes soit nulle. 1 Chiffres absolus.

Tableau 4. Absentéisme récurrent selon des caractéristiques et opinions des enseignants

	Absence de l'école	Manque de ponctualité	Absence en classe	Réduction du temps d'enseignement
Caractéristiques				
A suivi un enseignement supérieur / professionnel				
Non	7%	9%	12%	12%
Oui	0%	10%	3%	7%
Différence	7*	-1	10	5
p-value	0,08	0,89	0,12	0,48
A plus de 5 ans d'expérience				
Non	4%	13%	8%	11%
Oui	0%	5%	0%	11%
Différence	4	8	8	0
p-value	0,39	0,31	0,25	0,99
Reçoit des indemnités				
Non	0%	15%	12%	15%
Oui	5%	9%	4%	8%
Différence	-5	6	7	7
p-value	0,21	0,41	0,23	0,35
A plus de 60 étudiants par classe (moyenne nationale, 2016 UNESCO-UIS)				
Non	36%	34%	25%	24%
Oui	29%	29%	21%	24%
Différence	7	6	4	5
p-value	0,65	0,66	0,80	0,66
Perceptions				
Niveau national				
"Je reçois mon salaire à temps" ou "Mon salaire est facile à percevoir"				
Désaccord	6%	24%	21%	33%
Accord	3%	7%	2%	4%
Différence	3	16*	19***	29***
p-value	0,58	0,06	0,00	0,00
Niveau infranational				
"Les inspecteurs et conseillers découragent l'absentéisme des enseignants"				
Désaccord	0%	33%	0%	11%
Accord	4%	9%	7%	17%
Différence	-4	24*	7	6
p-value	0,62	0,07	0,49	0,65
Niveau communauté				
"La plupart des parents considèrent l'absentéisme comme un problème"				
Désaccord	3%	13%	10%	8%
Accord	4%	10%	5%	14%
Différence	-1	3	5	6
p-value	0,79	0,68	0,40	0,42

	Absence de l'école	Manque de ponctualité	Absence en classe	Réduction du temps d'enseignement
Niveau école				
"Le directeur d'établissement décourage les absences des enseignants"				
Désaccord	0%	14%	0%	17%
Accord	4%	11%	7%	10%
Différence	-4	4	-7	7
p-value	0,60	0,76	0,54	0,63
"Le directeur d'établissement enregistre toujours les absences des enseignants"				
Désaccord	6%	15%	8%	8%
Accord	3%	10%	7%	12%
Différence	3	5	1	-4
p-value	0,56	0,61	0,92	0,66
"L'école dispose du matériel nécessaire pour les cours"				
Désaccord	2%	11%	16%	9%
Accord	8%	11%	4%	15%
Différence	-7	0	12**	-6
p-value	0,16	0,96	0,07	0,43
Niveau enseignant				
"Je suis satisfait de mon travail"				
Désaccord	0%	10%	18%	8%
Accord	4%	11%	5%	11%
Différence	-4	-1	13	-3
p-value	0,54	0,94	0,10	0,79
"Je me sens contrarié lorsque je suis absent ou incapable d'enseigner"				
Désaccord	36%	44%	17%	17%
Accord	29%	29%	23%	22%
Différence	7	16	-6	-5
p-value	0,65	0,35	0,73	0,70
N	83	84	74	85

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

pour chaque enfant, des réponses

UNICEF Office of Research – Innocenti

Via degli Alfani, 58 – 50121

Florence, Italy

Tel: (+39) 055 20 330

Fax: (+39) 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

twitter: @UNICEFIInnocenti

facebook.com/UnicefInnocenti

© 2021 United Nations Children's Fund (UNICEF)

unicef 
Office of Research – Innocenti