



**RAPPORT NATIONAL de l'étude sur les  
« Obstacles à l'accès et à la continuité  
de l'éducation pour les enfants en  
situation de déplacement forcé dans la  
région du Sahel Central »**

**NIGER**

Boly Dramane, Démographe, PhD, Consultant international

2022-2023

*Rapport commandé par le Bureau régional du HCR pour l'Afrique de l'Ouest et Centrale, dans le cadre de la composante régionale du programme pluriannuel de résilience pour le Sahel Central financée par Education Cannot Wait (ECW).*

*Sauf indication contraire, les résultats, interprétations et conclusions exprimés dans ce rapport sont ceux du consultant et ne représentent pas nécessairement les opinions du HCR, des Nations Unies ou de ses États membres. La représentation et l'utilisation des frontières, des noms géographiques et des données connexes figurant sur les cartes et incluses dans les listes, les tableaux et les documents de ce rapport ne sont pas garanties sans erreur et n'impliquent pas nécessairement l'expression d'une opinion quelconque de la part du HCR ou des Nations Unies concernant le statut juridique d'un pays, d'un territoire, d'une ville ou d'une zone ou de ses autorités, ou concernant la délimitation de ses frontières ou limites.*

## SOMMAIRE

LISTE DES TABLEAUX .....	iv
LISTE DES GRAPHIQUES .....	iv
LISTE DES CARTES.....	v
SIGLES ET ABREVIATIONS.....	vi
INTRODUCTION.....	1
I. Contexte de l'étude .....	2
1.1 Situation sécuritaire .....	2
1.2 Situation humanitaire.....	4
1.3 Situation du secteur de l'éducation .....	4
II. Cartographie des acteurs de l'éducation en situation d'urgence .....	5
2.1 Acteurs étatiques.....	5
2.2 Organisations internationales et Non Gouvernementales (nationales et internationales).....	6
2.3 Partenaires techniques et financiers .....	8
2.4 Au niveau de communautaire .....	8
2.5 Politiques et actions en faveur de la scolarisation des enfants réfugiés et déplacés internes .....	8
2.5.1 Politique nationale en matière d'éducation en situation d'urgence .....	8
2.5.2 Actions concrètes menées en faveur de la scolarisation des enfants en situation d'urgence.....	11
2.5.3 Pratique enseignante .....	13
2.6 Défis institutionnels de l'éducation en situation d'urgence .....	15
III. Méthodologie.....	16
3.1 Revue des études quantitatives existantes pour les interventions en éducation en situation d'urgence .....	16
3.2 Collecte des données .....	18
3.2.1 Collecte des données quantitatives.....	18
3.2.2 Collecte des données qualitatives.....	20
3.3 Outils de collecte .....	22
3.4 Traitement et analyse .....	22
3.5 Difficultés rencontrées lors de la collecte .....	23
IV. Caractéristiques des ménages et des enfants enquêtés.....	23
4.1 Caractéristiques des ménages enquêtés.....	23
4.2 Caractéristiques des enfants de 11-17 ans.....	24
V. Résultats de l'enquête : quels sont les obstacles à la scolarisation des enfants affectés par le déplacement ? .....	25

5.1	Sous-scolarisation des enfants déplacés internes comparés aux autres enfants en situation de déplacement forcé .....	25
5.2	Une entrée tardive des filles et des déplacés internes à l'école .....	27
5.3	Les medersas davantage fréquentées par les enfants en situation de crise .....	28
5.4	Le refus des parents, principale raison de la non-inscription des enfants de la communauté hôte à l'école et l'insécurité, chez les autres enfants .....	29
5.5	L'insécurité principal motif d'arrêt des études chez les enfants déplacés internes et l'insuffisance de place dans les écoles chez les enfants réfugiés .....	33
5.6	Des motifs additionnels pour la déscolarisation des filles : les grossesses et les mariages précoces .....	34
5.7	Travail des enfants : stratégie de résilience pour les ménages vulnérables .....	36
5.8	Capital éducatif des parents, un atout important pour la scolarisation des enfants	37
5.9	Effets de l'environnement scolaire sur la scolarisation des enfants en situation d'urgence .....	38
5.9.1	Une distance à l'école plus défavorable aux enfants réfugiés .....	38
5.9.2	Possession de manuels scolaires, un effet plus négatif chez les enfants de la communauté hôte .....	39
5.9.3	Absence de latrines scolaires défavorable à la scolarisation des filles .....	40
5.9.4	Effectifs pléthoriques défavorables à la scolarisation des enfants en situation de crise	41
5.9.5	Alimentation scolaire, un effet positif sur la scolarisation .....	42
5.9.6	Violences à l'école, phénomène préjudiciable à la scolarisation des enfants ...	43
5.9.7	Langue d'apprentissage, programme scolaire et difficultés de certification : autres obstacles de scolarisation des enfants réfugiés, particulièrement nigériens .....	43
5.9.8	Autres mauvaises conditions d'apprentissage comme frein à la scolarisation des enfants .....	45
5.10	Violences vécues hors de l'environnement scolaire, effets négatifs sur la scolarisation des enfants .....	46
5.11	Absence de documents d'état civil : un obstacle supplémentaire à la scolarisation des enfants en situation de déplacement forcé .....	48
5.12	Effet de la stigmatisation vécue par les enfants déplacés sur leur scolarisation .....	48
5.13	Modèle de réussite au sein de la communauté n'est pas celui de réussite scolaire .	50
5.14	Focus sur les inégalités en matière de scolarisation .....	50
5.15	Transition difficile du primaire au secondaire pour les enfants en situation de déplacement forcé .....	51
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS .....		52
BIBLIOGRAPHIE .....		56
ANNEXES .....		57

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des acteurs humanitaires dans les 4 régions d'urgence humanitaire en 2022 .....	6
Tableau 2 : Nombre d'activités réalisées dans le cadre du 5 W dans le domaine de l'éducation .....	11
Tableau 3 : Domaines d'intervention et actions menées par les acteurs humanitaires non étatiques pour prendre en charge la scolarisation des enfants en situation de déplacement forcé .....	12
Tableau 4 : Effectifs des ménages échantillonnés dans chaque région selon les catégories de ménages .....	18
Tableau 5 : Répartition des sites (ou localités) enquêtés par région .....	19
Tableau 6 : Répartition des acteurs enquêtés par région.....	21
Tableau 7 : Répartition (en %) des ménages selon leur taille et changement de niveau de vie suite au déplacement .....	24
Tableau 8 : Répartition (en %) des enfants enquêtés de 11-17 ans selon le sexe, l'âge, la zone de provenance et le niveau d'instruction des parents .....	25

## LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Evolution du nombre d'incidents sécuritaires et de violences contre des civils à ces incidents au Niger de 2012 à 2022.....	3
Graphique 2: Répartition (en %) des PDI par région.....	4
Graphique 3 : Répartition (en %) des enfants réfugiés, déplacés internes, et des communautés hôtes selon le statut scolaire (jamais scolarisé, déscolarisé et scolarisé) .....	26
Graphique 4: Répartition (en %) des enfants réfugiés, déplacés internes, et de la communauté hôte selon le statut scolaire (jamais scolarisés, déscolarisés et scolarisés) et le sexe .....	27
Graphique 5 : Probabilités cumulées d'entrée à l'école des enfants selon le sexe.....	28
Graphique 6 : Répartition (en %) des enfants réfugiés, déplacés internes et des communautés hôtes selon le type d'école fréquentée (publique ou medersa) .....	29
Graphique 7 : Répartition (en %) des enfants réfugiés, déplacés internes et des communautés hôtes selon le motif principal de non-scolarisation.....	32
Graphique 8 : Répartition (en %) des enfants réfugiés, déplacés internes et des communautés hôtes selon le motif principal de l'arrêt des études .....	33
Graphique 9 : Proportion (en %) des ménages déclarant constater l'abandon des filles de l'école pour raison de grossesse .....	35
Graphique 10 : Proportion (en %) des ménages déclarant constater l'abandon des filles de l'école pour raison de mariage précoce .....	36
Graphique 11 : Proportion (en %) des enfants de 11 à 17 ans scolarisés selon le niveau d'instruction du père et de la mère.....	38
Graphique 12: Proportion des enfants déclarant l'éloignement à l'école comme ayant eu un effet négatif sur leur parcours scolaire.....	39
Graphique 13 : Proportion des enfants déclarant l'absence de manuels scolaires comme ayant eu un effet négatif sur leurs performances scolaires.....	40

Graphique 14 : Proportion (en %) des enfants déclarant l'absence de latrines scolaires comme ayant eu un effet négatif sur leur parcours scolaire .....	41
Graphique 15 : Proportion des enfants déclarant les effectifs pléthoriques en classe comme ayant eu un effet négatif sur leur parcours scolaire .....	42
Graphique 16 : Proportion (en %) des enfants déclarant la violence à l'école comme ayant eu un effet négatif sur leur parcours scolaire .....	43
Graphique 17 : Proportion (en %) des enfants déclarant la violence hors de l'école et de la famille comme ayant eu un effet négatif sur leur parcours scolaire .....	47
Graphique 18 : Proportion (en %) des enfants déclarant avoir été victime ou témoin d'agressions (sexuelles ou physiques) sur la route de l'école avec un effet négatif sur leur parcours scolaire .....	47

## **LISTE DES CARTES**

Carte 1 : Localisation des incidents sécuritaires de 2020 à 2022 au Niger .....	3
Carte 2 : Répartition spatiale des acteurs humanitaires non étatiques (ONG nationales et internationales et organisations internationales) en 2022 .....	7
Carte 3 : Densité des interventions humanitaires non étatiques (ONG nationales et internationales et organisations internationales) .....	8
Carte 4 : Localisation des sites de déroulement de l'enquête .....	19

## **SIGLES ET ABREVIATIONS**

ABNA : Abris et Biens Non Alimentaires

ACLED: Armed Conflict Location and Event Data Project

ADES : Association pour le Développement Economique et Social

AENF : Alphabétisation et Education Non Formelle

AFD : Agence Française de Développement

AME : Association des Mères Educatrices

APE : Association des Parents d'Elèves

AQMI : Al-Qaeda au Maghreb islamique

BEPC : Brevet d'Etude du Premier Cycle

COGES : Comité de Gestion des Etablissements Scolaires

COOPI : Cooperazione Internazionale

DNPGCA : Dispositif National de Prévention et Gestion de Crise Alimentaire

DREN : Direction Régionale de l'Education Nationale

EADE : Enfants et adolescents en dehors de l'école

ECHO : Direction Générale de la Protection civile et opérations d'aide européennes

ECVMA : Enquête sur les conditions de vie des ménages et l'agriculture

ECW: Education Cannot Wait

EDUCO: Fundación Educación y Cooperación

ENTE : Enquête Nationale sur le Travail des Enfants

ESU : Education en Situation d'Urgence

FGD : Focus Group Discussion

FHC : Fonds Humanitaire Commun

GANI : Groupes Armés Non Identifiés

GTE : Groupes de Travail en Education

HCR : Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés

HNO : Humanitarian Needs Overview (Aperçu des Besoins Humanitaires)

HRP : Humanitarian Response Plan (Plan de Réponse Humanitaire)

IEDA : International Emergency and Development

INS : Institut National de la Statistique

MSNA : Multi Sectorial Needs Assessment (Evaluation multisectorielle des besoins)

MUJAO : Mouvement pour l'Unité et le Jihad en Afrique de l'Ouest

MYRP : Multi Year Resilience Programme (= PPR)

NRC : Conseil Norvégien pour les Réfugiés

OCHA: Office for the Coordination of Humanitarian Affairs  
ONG : Organisation Non Gouvernementale  
ONU : Organisation des Nations Unies  
PAM : Programme Alimentaire Mondiale  
PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN  
PDI : Personnes Déplacées Internes  
PME : Partenariat mondial pour l'éducation  
PPR : Plan Pluriannuel de Résilience (= MYRP)  
PSEF : Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation  
PSS : Protection Sociale en Santé  
ST-ESU : Secrétariat Technique pour l'Education en Situation d'Urgence  
UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'Enfance  
VBG : Violences Basées sur le Genre

## INTRODUCTION

Le Niger est l'un des pays les plus touchés par les conflits armés en Afrique de l'Ouest. Sur les six (06) pays avec lesquels le Niger partage des frontières, cinq (05) d'entre eux vivent des conflits armés. A l'exception de l'Algérie où la situation sécuritaire est plus maîtrisée ces dernières années, le Burkina Faso, le Mali, le Tchad, le Nigéria et la Libye sont les pays frontaliers dans lesquels les conflits armés sévissent. Les attaques sont récurrentes principalement des frontières burkinabè et maliennes. Le représentant du Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés au Niger déclarait en ces termes : « *Ces attaques viennent en particulier, cette année, du Burkina, qui font des incursions au niveau du Niger, donc tout ce qui est de la rive droite du fleuve Niger – Gothèye, Todiri, Téra – est concerné* ».

Cette insécurité a eu des conséquences sur l'économie du pays. Selon la Banque Mondiale (2022)<sup>1</sup> « *la violence et l'insécurité créent des menaces économiques importantes, notamment la réduction de la production et de la productivité agricoles en raison des déplacements de population, les conflits fonciers locaux entre éleveurs et agriculteurs liés à la mobilité pastorale et à la gestion des zones de pâturage, la destruction des actifs économiques, le ralentissement et l'arrêt des investissements, et l'augmentation du risque pays* ». La lutte contre le terrorisme exerce également une pression énorme sur les ressources de l'État au détriment des secteurs sociaux tels que l'éducation et la santé. En effet, le budget de l'armée qui était en moyenne annuelle de 5 % de 2010 à 2014, est actuellement d'environ de 9 % ([donnees.banquemondiale.org](https://donnees.banquemondiale.org)). La forte croissance démographique et l'insécurité alimentaire se conjuguent avec cette crise sécuritaire pour créer de nombreux défis de développement au Niger.

Conscients des effets néfastes de la crise sécuritaire sur l'éducation, les acteurs humanitaires du secteur développent des stratégies pour compléter les efforts fournis par l'Etat pour la scolarisation des enfants en situation de déplacement forcé. A titre d'exemple, un [Programme Pluriannuel de Résilience](#) (PPR ou MYRP, Multi Year Resilience Programme) a été développé en 2020 par le ministère de l'Education, en collaboration avec les acteurs humanitaires et de développement du secteur de l'éducation. Des programmes similaires ont également été développés au Burkina Faso et au Mali. Ces plans de réponse identifient les besoins de financement pour le secteur de l'éducation pour trois années (2021-2023) afin de répondre aux besoins immédiats et à moyen terme en matière d'éducation en urgence pour les jeunes touchés par la crise dans le Sahel central. *Education Cannot Wait* (ECW) a accordé au Niger un fond de démarrage de 13,1 millions de dollars pour la mise en œuvre de ce programme, par l'intermédiaire de l'UNICEF, des Enfants du Monde et d'EDUCO.

En appui à ces programmes pluriannuels nationaux, ECW a financé une [composante régionale du programme pluriannuel de résilience pour le Sahel central](#), visant à soutenir les efforts des pays en vue de l'obtention de trois résultats spécifiques :

- Soutenir les pays pour augmenter les ressources financières disponibles pour la mise en œuvre des PPR ;
- Soutenir les pays pour améliorer la coordination, l'échange de connaissances et l'apprentissage sur des sujets communs et pertinents liés à l'accès et à l'apprentissage pour les enfants déplacés et touchés par les conflits ;

---

<sup>1</sup> <https://reliefweb.int/attachments/e20e5526-7cdc-392e-b5a9-db333120fd4e/FR.pdf>

- Soutenir les pays pour améliorer leurs mécanismes de collecte, d'analyse et de partage des données sur l'ESU.

Le Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (HCR), le Fonds des Nations unies pour l'enfance (UNICEF) et le Conseil Norvégien pour les réfugiés (NRC) ont été chargés de la mise en œuvre des interventions régionales proposées, compte tenu de leur présence géographique dans la région du Sahel central (Burkina Faso, Mali et Niger), de leur expertise technique en matière d'éducation et des solides relations existantes avec les principales parties prenantes du secteur de l'éducation, tant dans les pays qu'au niveau régional.

Dans le cadre de l'objectif visant à soutenir les pays pour améliorer la coordination, l'échange de connaissances et l'apprentissage sur des sujets communs et pertinents liés à l'accès et à l'apprentissage pour les enfants déplacés et touchés par les conflits, le Bureau Régional du HCR pour l'Afrique de l'Ouest et centrale a recruté un consultant pour mener une étude sur les questions transfrontalières et obstacles entravant l'accès à et la continuité de l'éducation des enfants déplacés de force (réfugiés et déplacés internes) et des communautés hôtes au Burkina Faso, au Mali et au Niger. L'étude servira de base à l'élaboration de lignes directrices contextualisées pour lutter contre la déperdition et l'abandon scolaire pendant le cycle de déplacement et assurer un retour à l'école rapide des enfants en situation de déplacement forcé, en mettant un accent particulier sur la scolarisation des filles et sur la transition entre le primaire et le secondaire.

Le présent rapport constitue l'étude nationale du Niger et est organisé comme suit : (i) contexte de l'étude ; (ii) cartographie des acteurs et des politiques et actions menées dans le domaine de l'éducation en situation d'urgence ; (iii) méthodologie de l'étude et caractéristiques de la population enquêtée ; (iv) analyse des barrières de scolarisation des enfants en situation de déplacement forcé ; (v) conclusion générale, synthèse des principaux résultats et recommandations.

## **I. Contexte de l'étude**

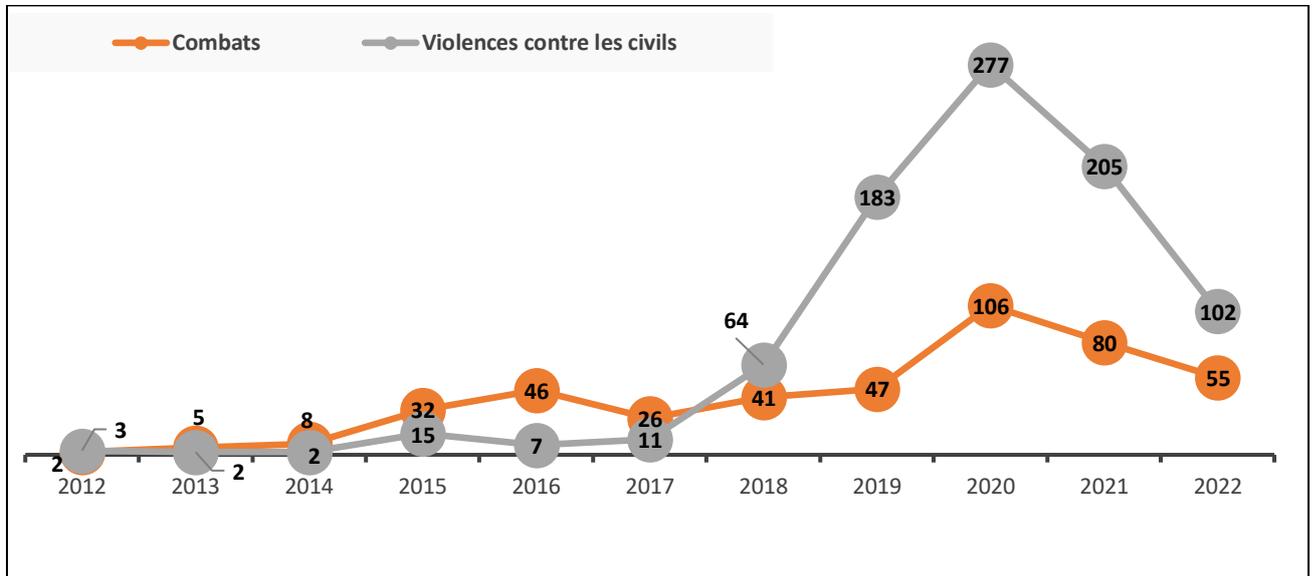
### **1.1 Situation sécuritaire**

A l'instar du Mali, le Niger a connu une rébellion Touareg dans les années 1990. Cette rébellion « *qui y a sévi de 1990 à 1998 a revêtu, au départ, un caractère particulariste, au plan ethnique : il a, en effet, concerné, à ses débuts, le seul groupe touareg au nom duquel un problème touareg a été posé, ce qui a permis de le dénommer rébellion touarègue* » (Djibo, 2002). Le pays est de plus en plus sensible aux crises qui sévissent dans les pays limitrophes notamment la Libye, le Mali, le Tchad et le Nigeria. Depuis, la crise libyenne en 2011 et celle malienne en 2012, le Niger subit des attaques de groupes armés notamment AQMI (Al-Qaeda au Maghreb islamique), MUJAO (Mouvement pour l'Unité et le Jihad en Afrique de l'Ouest) et Ansar ed-Dine (Partisans de la foi) (Grégoire, 2015), ainsi que Boko Haram le long de la frontière avec le Nigéria.

Comme l'illustre la carte 1 ci-dessous, les conflits armés au Niger se concentrent principalement dans deux zones : à l'est du pays dans la région de Tillabéri, frontalière avec le Mali et le Burkina Faso, et la région du Diffa dans la région du lac Tchad. Également, le nombre d'affrontements a connu une hausse spectaculaire passant de 2 combats en 2012 à 106 en 2020 (graphique 1). Ces combats s'accompagnent de violences contre les civils. Le nombre de violences contre les civils était de 3 en 2012, et il est passé à 277 en 2020. Une

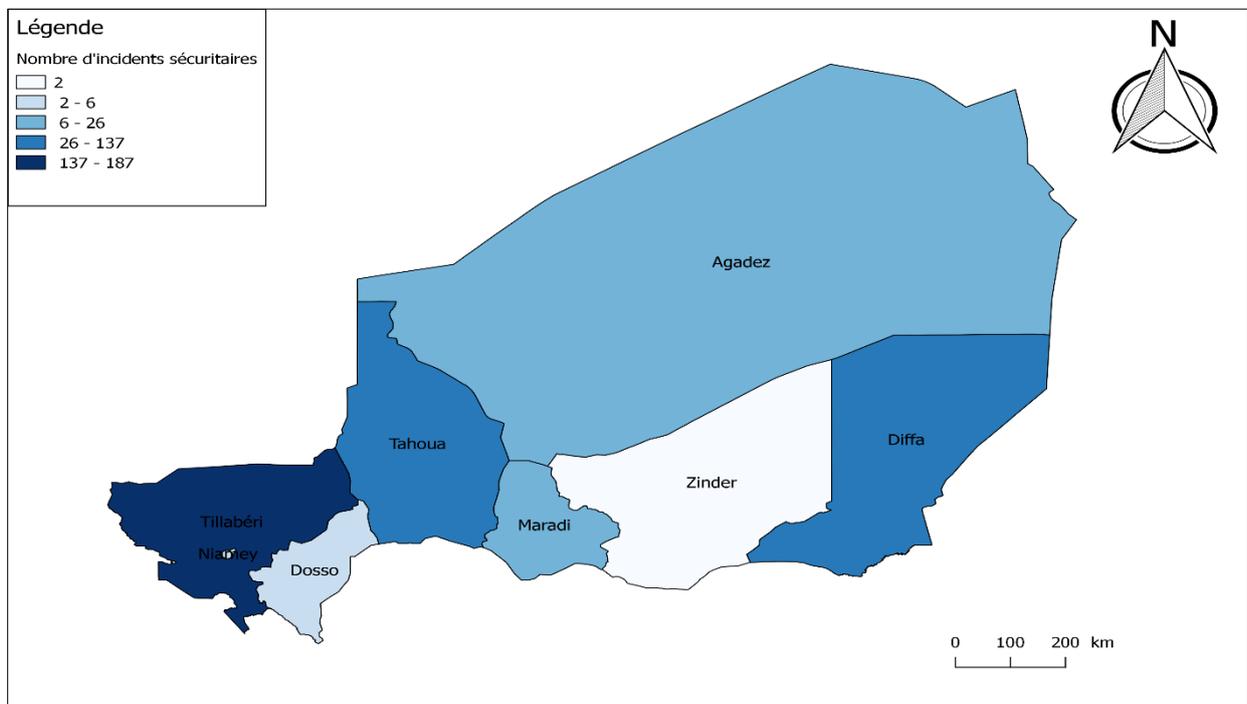
leur d'espoir est permise au regard du nombre de combats et de violences contre les civils en baisse en 2021 et 2022.

*Graphique 1 : Evolution du nombre d'incidents sécuritaires et de violences contre des civils à ces incidents au Niger de 2012 à 2022*



Source : ACLED, juin 2022

*Carte 1 : Localisation des incidents sécuritaires de 2020 à 2022 au Niger*

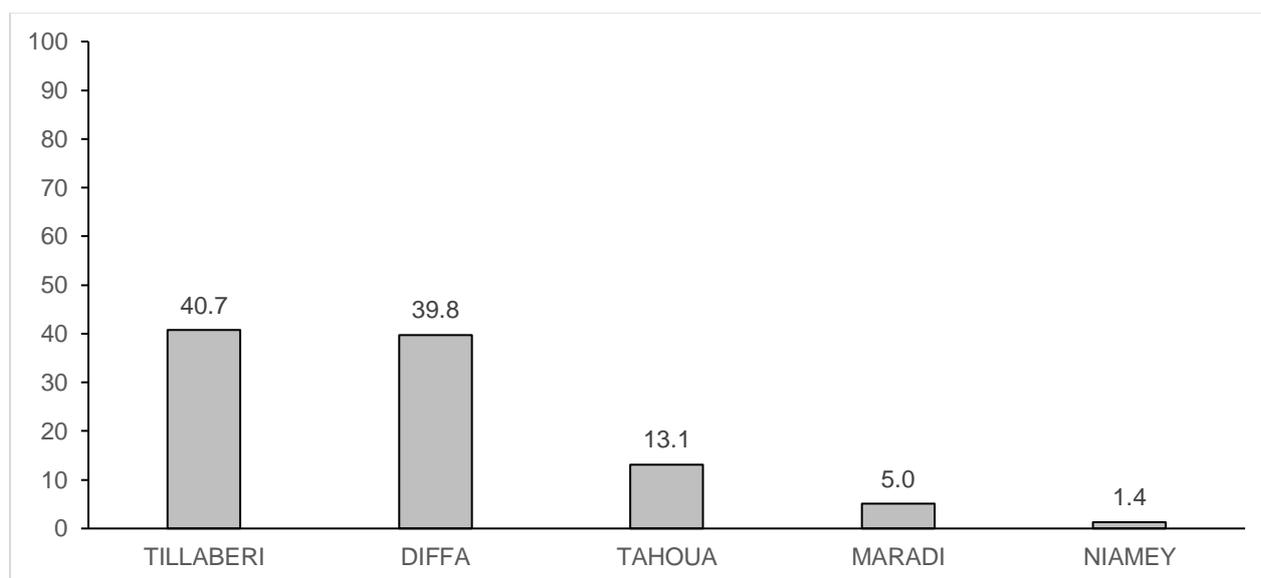


## 1.2 Situation humanitaire

A la date du 30 novembre 2022, le Niger compte 698 613 personnes en situation de déplacement forcé selon les chiffres du HCR et du gouvernement. Les réfugiés et demandeurs d'asile sont au nombre de 282 848 (soit 40,4 % des personnes en situation de déplacement forcé) et les PDI au nombre de 376 809. Les réfugiés viennent principalement du Nigéria, du Mali et du Burkina Faso. Ils sont installés surtout dans les régions de Diffa, de Maradi, de Tahoua et de Tillabéri. Les réfugiés nigériens sont installés surtout dans les régions de Diffa, et de Maradi, des régions frontalières avec le Nigeria. Quant aux réfugiés maliens, ils sont dans la plupart des cas dans les régions de Tahoua et de Tillabéri, régions frontalières avec le Mali. Les réfugiés burkinabè eux se trouvent principalement dans la région de Tillabéri, précisément dans le département de Gothèye.

Concernant les PDI, ils sont enregistrés dans 5 régions sur 8 au Niger : Tillabéri, Diffa, Maradi, Tahoua et Niamey. Les régions de Tillabéri et de Diffa accueillent le nombre important des PDI au Niger : 40,7 % et 39,8 % des PDI proviennent respectivement de ces deux régions (graphique 2).

*Graphique 2 : Répartition (en %) des PDI par région*



## 1.3 Situation du secteur de l'éducation

Selon les données du MEN et du Cluster éducation, le Niger comptait 890 établissements scolaires (855 écoles primaires et 35 lycées et collèges) fermés en fin août 2022 pour cause d'insécurité. Ces établissements fermés sont localisés dans les régions de Tillabéri, de Tahoua, de Diffa et de Maradi. La région de Tillabéri concentre le plus grand nombre d'établissements fermés du pays. En effet, 94,2 % (soit un effectif de 33) des lycées et collèges fermés sont implantés dans cette région. La majorité (91,7 % soit un effectif de 784) des écoles primaires fermées s'y trouvent également.

De nombreux élèves filles et garçons sont affectés par la fermeture des établissements scolaires au Niger. Le nombre d'enfants touchés par la fermeture des écoles est de 77 919, dont 38 394 filles (soit 49,3 %). La région de Tillabéri, confrontée, depuis 2017, à des attaques armées attribuées aux groupes terroristes opérant dans le nord du Mali compte à elle seule 71 936 enfants affectés (soit 92,3 % de l'ensemble des enfants affectés).

L'éducation des enfants réfugiés est particulièrement affectée par les difficultés du secteur. Les enfants réfugiés en âge scolaire (3 à 17 ans) étaient près de 142 544 durant l'année scolaire 2021-2022. Les enfants réfugiés scolarisés étaient quant à eux au nombre de 27 942 (dont 5 668 au pré-primaire, 21 301 au primaire, 905 au secondaire, et 68 dans l'enseignement supérieur et professionnel), représentant un taux brut de scolarisation de 36 % au primaire, seulement 1 % au secondaire et 0,2 % au tertiaire, bien en-deçà des taux de scolarisation au niveau national.

Par ailleurs, 99 000 enfants réfugiés d'âge primaire et secondaire n'étaient pas scolarisés au cours de l'année scolaire 2021-2022, représentant 80 % des enfants réfugiés de cette classe d'âge<sup>2</sup>.

## **II. Cartographie des acteurs de l'éducation en situation d'urgence**

### **2.1 Acteurs étatiques**

Plusieurs départements ministériels interviennent pour la prise en charge des urgences en matière d'éducation :

- Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle ;
- Ministère de l'Action Humanitaire et de la Gestion des Catastrophes ;
- Ministère de l'Education Nationale ;
- Ministère de la protection de l'enfant et de la promotion de la femme ;
- Ministère de la Santé Publique de la Population et des Affaires Sociales ;
- Ministère de l'Hydraulique et de l'Assainissement.

Plusieurs organes techniques existent au sein du Ministère de l'Education Nationale pour prendre en charge l'éducation en situation d'urgence. Il s'agit de la Direction de l'Enseignement Préscolaire et Primaire où existent des divisions chargées de l'Inclusion et de l'Éducation en Situation d'Urgence, de la Direction de la protection sociale, de la Direction des Etudes et de la Programmation, de la Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle, la Direction de la Promotion de la Scolarisation des Filles et de la Coordination des Comités de Gestion Décentralisée des Établissements Scolaires.

Au niveau déconcentré, les directions régionales de l'Education Nationale et les directions départementales de l'éducation nationale jouent un rôle dans la prise en charge de la situation d'urgence.

Au niveau des acteurs humanitaires, le Cluster Education, co-dirigé par l'UNICEF et Save the Children, réunit des ONG, le gouvernement, des agences des Nations Unies, des partenaires techniques et financiers et d'autres partenaires dans le but commun d'assurer une éducation prévisible, bien coordonnée et équitable aux populations touchées par les crises humanitaires au Niger. Au niveau régional, le pôle est relayé par les Groupes de Travail Education (GTE) qui œuvrent en étroite collaboration avec le niveau national. Le chef de file à ce niveau est assuré par la Direction régionale de l'éducation nationale (DREN).

---

<sup>2</sup> UNHCR Niger, Education Dashboard 2021-2022, <https://data.unhcr.org/en/documents/details/95873>

## 2.2 Organisations internationales et Non Gouvernementales (nationales et internationales)

Selon le cluster éducation (2022), les organisations qui interviennent dans les zones à défis sécuritaires sont multiples et différentes d'une région à une autre. Le tableau 1 ci-dessous donne la répartition des acteurs humanitaires dans les 4 régions d'urgence humanitaire.

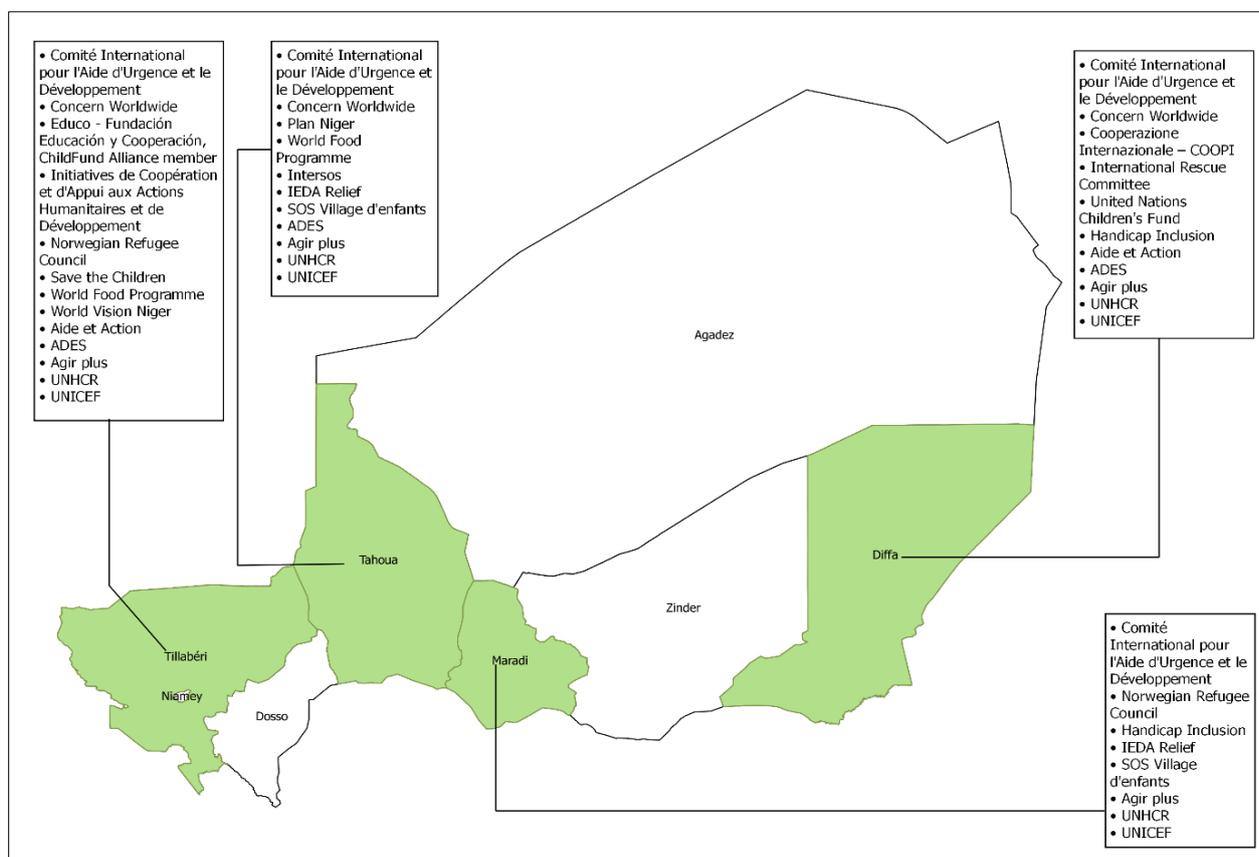
*Tableau 1 : Répartition des acteurs humanitaires dans les 4 régions d'urgence humanitaire en 2022*

Régions	Acteurs humanitaires
Tillabéri	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comité International pour l'Aide d'Urgence et le Développement</li> <li>● Concern Worldwide</li> <li>● Educo - Fundación Educación y Cooperación, ChildFund Alliance member</li> <li>● Initiatives de Coopération et d'Appui aux Actions Humanitaires et de Développement</li> <li>● Norwegian Refugee Council</li> <li>● Save the Children</li> <li>● World Food Programme</li> <li>● World Vision Niger</li> <li>● Aide et Action</li> <li>● ADES</li> <li>● Agir plus</li> <li>● HCR</li> <li>● UNICEF</li> </ul>
Tahoua	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comité International pour l'Aide d'Urgence et le Développement</li> <li>● Concern Worldwide</li> <li>● Plan Niger</li> <li>● World Food Programme</li> <li>● Intersos</li> <li>● IEDA Relief</li> <li>● SOS Village d'enfants</li> <li>● ADES</li> <li>● Agir plus</li> <li>● HCR</li> <li>● UNICEF</li> </ul>
Diffa	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Comité International pour l'Aide d'Urgence et le Développement</li> <li>● Concern Worldwide</li> <li>● Cooperazione Internazionale – COOPI</li> <li>● International Rescue Committee</li> <li>● United Nations Children's Fund</li> <li>● Handicap Inclusion</li> </ul>

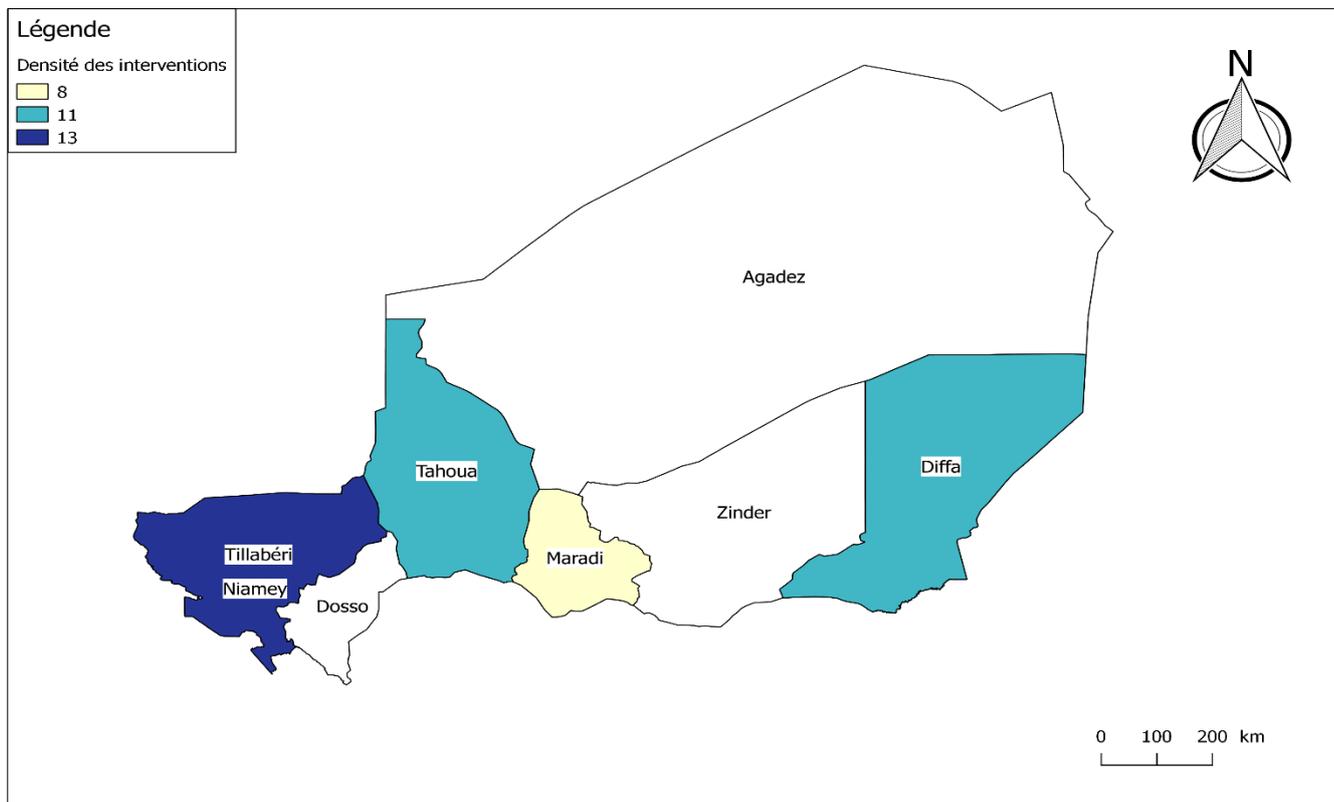
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aide et Action</li> <li>• ADES</li> <li>• Agir plus</li> <li>• HCR</li> <li>• UNICEF</li> </ul>
Maradi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comité International pour l'Aide d'Urgence et le Développement</li> <li>• Norwegian Refugee Council</li> <li>• Handicap Inclusion</li> <li>• IEDA Relief</li> <li>• SOS Village d'enfants</li> <li>• Agir plus</li> <li>• HCR</li> <li>• UNICEF</li> </ul>

Les cartes 2 et 3 ci-dessous donnent une vue spatiale rapide des acteurs humanitaires non étatiques (ONG nationales et organisations internationales) intervenant en matière d'éducation en situation d'urgence. Les quatre régions les plus affectées par la crise sécuritaire sont celles présentées dans le cadre de cette étude.

*Carte 2 : Répartition spatiale des acteurs humanitaires non étatiques (ONG nationales et internationales et organisations internationales) en 2022*



*Carte 3 : Densité des interventions humanitaires non étatiques (ONG nationales et internationales et organisations internationales)*



### 2.3 Partenaires techniques et financiers

Les partenaires techniques et financiers intervenant dans l'éducation en situation d'urgence sont au nombre de 6. Il s'agit de l'Agence Suisse pour la Coopération Suisse, de la Direction Générale de la Protection civile et opérations d'aide européennes (ECHO), de la Banque Mondiale, de Education Cannot Wait (ECW), du Fonds Humanitaire Commun (FHC), du Partenariat Mondial de l'Education (GPE) et de l'Agence Française de Développement (AFD).

### 2.4 Au niveau de communautaire

Plusieurs acteurs interviennent dans le domaine de l'éducation en situation d'urgence au niveau communautaire. Ce sont notamment les collectivités territoriales (mairies) et les associations des parents d'élèves (APE, AME, CGDES et COGES). Toutefois, ces acteurs ne sont pas suffisamment outillés pour prendre en charge cette situation d'urgence.

### 2.5 Politiques et actions en faveur de la scolarisation des enfants réfugiés et déplacés internes

#### 2.5.1 Politique nationale en matière d'éducation en situation d'urgence

##### a. Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation (2014-2024)

Il est le premier document de planification à long terme de l'éducation dans son ensemble dont se dote le Niger. Il comprend trois grands axes majeurs :

- Développement de l'accès élargi et équitable à la base et maîtrise aux niveaux supérieurs du système éducation. Il s'agit de l'accès et de l'équité au préscolaire, aux cycles de base 1 et 2, à l'alphabétisation et éducation non formelle, à l'enseignement moyen de qualité, à l'enseignement de la formation professionnelle et technique et à l'enseignement supérieur ;
- Amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation notamment dans l'enseignement préscolaire, le cycle de base 2, l'AENF, l'enseignement moyen, l'enseignement et de la formation professionnelle et technique, l'enseignement supérieur, les apprentissages et de l'achèvement au cycle de base 1, la Formation initiale et continue des enseignants, la mise en place d'un encadrement de proximité efficace, l'amélioration du temps d'apprentissage et la disponibilité du matériels pédagogique et didactique ;
- Amélioration de la gestion et de la gouvernance du secteur en matière de pilotage sectoriel, production de données, la gestion des ressources humaines, financières et pédagogiques, d'exécution du programme de constructions scolaires et de coordination du PSEF.

#### *b. Plan de Soutien aux Populations vulnérables du Niger (2022)*

Le Plan de Soutien aux Populations vulnérables est le document de référence de l'Etat du Niger et de ses partenaires pour la planification et la mise en œuvre des actions de prévention et de réponse à l'insécurité alimentaire, nutritionnelle et pastorale, conformément au mandat et à la stratégie du DNP/GCA. Il se veut également un outil de mobilisation des ressources, et de précision des normes techniques des différentes modalités d'intervention.

Dans la continuité du Plan d'Urgence, et sur la base de l'analyse de la vulnérabilité à l'insécurité alimentaire, le Plan de Soutien a estimé à 3 654 445 personnes en besoin en 2022. Le nombre de personnes ciblées est de 2 390 726 et de 2 212 390 personnes atteintes (soit un taux d'atteinte de 92,5 %). Le besoin en financement du Plan de réponse humanitaire 2022 est de 552,6 millions de dollars. Toutefois, en mai 2022, le financement reçu est de 82,1 millions de dollars (soit un taux de financement de 14,9 %) (OCHA, 2022)<sup>3</sup>.

#### *c. Stratégie nationale de la réduction de la vulnérabilité du système éducatif Niger (2020-2022)*

L'objectif global est d'atténuer l'impact des crises récurrentes sur le système éducatif nigérien, en particulier pour les élèves les plus fragiles. Plus spécifiquement, il s'agit de :

- L'appui aux établissements scolaires dans la préparation, la gestion et la réponse aux crises ;
- L'atténuation des risques de déscolarisation dans un contexte de crise multiforme ;
- L'amélioration des enseignements en temps de crise et la mise en place de mécanismes permettant de mieux définir, orienter et coordonner la réponse.

Dans le plan de réponse humanitaire 2022, en matière d'éducation, 405 993 sont dans le besoin. Au total, 364 599 personnes sont ciblées et 208 071 personnes atteintes (soient un taux d'atteinte de 57,1%) (OCHA, 2022)<sup>4</sup>. Sur le plan de financement pour répondre à cette

<sup>3</sup> <https://reliefweb.int/report/niger/niger-rapport-de-situation-30-mai-2022>

<sup>4</sup> <https://hum-insight.info/plan/1078>

urgence, 21,1 millions de dollars sont requis. Toutefois, 6,1 millions de dollars sont seulement mobilisés (soit un taux de couverture de 28,8 %).

Cette stratégie précise l'engagement du Ministère à accompagner les activités d'urgence à tous les niveaux et assurer la transition entre les opérations d'urgence et le fonctionnement scolaire ordinaire. Elle bénéficie du financement délégué à l'AFD par le Partenariat mondial pour l'éducation (PME). Le montant total de financement de 7 500 000 USD sur une durée de 18 mois. Les « comités de gestion de 6 615 écoles dans 150 communes bénéficieront de subventions leur permettant de mettre en place les actions de préparation et de réponse aux crises tout en renforçant la qualité de l'environnement scolaire et des enseignements-apprentissages. La scolarisation de 20 000 élèves, dont au moins 12 000 filles, sera appuyée. Les compétences professionnelles des enseignants et des chefs d'établissement en contexte de crise seront renforcées et les communes seront appuyées dans le suivi des actions des écoles. L'institution scolaire sera durablement renforcée à travers la mise en place d'outils autour de la mesure des vulnérabilités et du suivi de la situation des écoles » (AFD, 2020 : 1-2).

#### *d. Stratégie du Cluster Education du Niger sur l'éducation en situations d'urgence, 2021-2023*

Cette Stratégie est le fruit du travail de tous les acteurs étatiques et des partenaires impliqués dans le secteur de l'Education en Situation d'Urgence (ESU). Elle constitue un complément et document support au Plan de Réponse Humanitaire et au Plan de Transition pour le secteur de l'Education, la stratégie Nationale de réduction des vulnérabilités du système éducatif Nigérien et le Programme pluriannuel de résilience d'Éducation sans délai (MYRP).

Les objectifs stratégiques de la réponse humanitaire s'articulent autour de ces trois axes :

- Assurer un accès inclusif à des environnements d'apprentissages sûrs et protecteurs qui contribuent à la protection et au bien-être développemental et psychosocial de toutes les filles et tous les garçons affectés par une crise humanitaire, ainsi qu'en situation de vulnérabilité. ;
- Améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation ainsi que les conditions d'apprentissage dans les contextes d'urgence ;
- Renforcer les capacités des structures éducatives (y compris les parents, communautés et enfants) dans la prévention et la gestion des situations d'urgence et des risques de catastrophes.

La stratégie ambitionne deux objectifs majeurs :

- Renforcer la protection d'au moins 60 % de la population vulnérable dans les zones d'intervention humanitaire ;
- Améliorer les conditions de vie et restaurer les moyens de subsistance d'au moins 58 % des personnes dans le besoin en 2021.

Le total des activités réalisées en lien avec la stratégie est de 1 480 dont 302 dans le cadre du HRP et 1 178 hors HRP à la date de septembre 2022 (tableau 2). Les régions de Diffa et de Tillabéri fortement affectées par la crise sécuritaire sont celles dans lesquelles le nombre d'activités réalisées est le plus élevé. Dans les régions de Agadez, Dosso, Maradi, Niamey, Tahoua, Tillabéri et Zinder, l'activité la plus réalisée a été la fourniture de transferts monétaires dans le cadre de l'éducation en situation d'urgence (Annexe A3). Par contre à Diffa, la fourniture de l'alimentation scolaire a été l'activité la plus réalisée.

*Tableau 2 : Nombre d'activités réalisées dans le cadre du 5W dans le domaine de l'éducation*

Régions	Hors HRP	HRP	Ensemble
Agadez	33		33
Diffa	358	125	483
Dosso	63		63
Maradi	157	11	168
Niamey	32	1	33
Tahoua	123	37	160
Tillabéri	227	128	355
Zinder	185		185
<b>Total</b>	<b>1 178</b>	<b>302</b>	<b>1 480</b>

## 2.5.2 Actions concrètes menées en faveur de la scolarisation des enfants en situation d'urgence

### a. Acteurs étatiques

Dans son programme, le ministère de l'Éducation nationale fournit des statistiques sur les alertes, les fermetures, les flux des déplacés, les besoins en tentes, les besoins en table-bancs, ... En un mot, capter l'information en temps réel. Il est prévu également un paquet de formation à l'endroit des enseignants et des encadreurs pour les permettre d'avoir une meilleure approche des déplacés internes. L'appui psychosocial ne saurait être occulté et de même que la mise en place des comités de veille dans les écoles. Les clusters nationaux d'éducation, les sous clusters au niveau régional, se retrouvent périodiquement avec les ONG sous la tutelle du ministère et ses services déconcentrés pour examiner les questions de l'éducation en situation d'urgence.

Le gouvernement nigérien a également mis en place les centres de regroupement pour permettre la continuité de l'éducation en situation d'urgence. Vingt-neuf (29) centres de regroupements sont prévus par les autorités nigériennes. Selon le Premier ministre, autour desdits centres, « un paquet d'activités doit être organisé ». Il comprendrait la construction des infrastructures adaptées. Ces centres de regroupements seront aussi dotés de cantines scolaires. La prise en charge psycho sociale des élèves et des enseignants figure également dans ce paquet d'activités. Ces activités seront accompagnées par « la fourniture d'intrants pédagogiques, la mise en œuvre des programmes accélérés d'enseignement et d'apprentissage ». L'objectif de ces centres « est d'améliorer les sites de ces écoles pour accueillir un plus grand nombre d'élèves déplacés ». A ce jour, trois centres ont vu le jour dans la région de Tillabéry dont un dans le village de Samtigué, les deux autres sont localisés sur le site des déplacés internes de Ouallam, à savoir Medina 1 et Medina 2. Medina 1 accueille actuellement 715 élèves dont 352 filles et 363 garçons dans six salles de classe construites et 8 classes projetées avec neuf enseignants opérationnels. Quant à Medina 2, c'est un centre de regroupement d'éducation en situation d'urgence. Elle accueille des élèves dont les écoles sont fermées pour cause d'insécurité. L'école Samtigué, sert principalement de centre de regroupement. Elle accueille 203 élèves dont 113 filles. Il faut savoir que sur les 203 élèves de cette école, 170 enfants sont des déplacés.

Toutefois, ces centres sont confrontés à des défis sur lesquels nous allons revenir.

La création du Guichet Unique dans les centres urbains pour regrouper les interventions visant la protection et l'assistance aux réfugiés et aux demandeurs d'asile. Cette initiative est

fortement soutenue par le HCR. Elle a l'avantage de rapprocher les services des bénéficiaires, de réduire les coûts et de permettre une approche intégrée, ainsi qu'une meilleure coordination des interventions des différents partenaires.

L'approche *Safe Schools* a été utilisée pour renforcer la résilience des écoles et des communautés pour faire face aux attaques. Ainsi, cette approche développe les compétences de vie de l'ensemble des acteurs du système scolaire (encadreurs pédagogiques, enseignants, et élèves). Ces compétences acquises permettent à ces acteurs d'élaborer des plans de préparation et de réponse des écoles pour faire face à l'insécurité. Les actions que l'Etat met en œuvre sont fonction des ressources disponibles.

Les mairies à travers le service social recensent les enfants déplacés internes et les mettent en contact avec les différents établissements scolaires pour leur inscription. Les mairies de concert avec ses partenaires négocient des subventions ou des bourses pour les accompagner. Les mairies permettent également d'établir des actes de naissance aux enfants déplacés ou réfugiés qui n'en disposent pas.

#### *b. Acteurs non étatiques*

Les actions menées sont éparées et différentes d'une organisation à une autre et selon la région. Le tableau 3 suivant résume les actions non exhaustives des actions menées en faveur de l'éducation en situation d'urgence.

*Tableau 3 : Domaines d'intervention et actions menées par les acteurs humanitaires non étatiques pour prendre en charge la scolarisation des enfants en situation de déplacement forcé*

<b>Domaines</b>	<b>Actions menées</b>
Communication et changement de comportement	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sensibilisation des membres de la communauté sur la protection de l'enfance et sur les thématiques transversales (éducation, VIH, etc.)</li> <li>✓ Sensibilisation des autorités et des communautés affectées sur l'importance de l'éducation inclusive et continue des enfants filles et garçons (3-17 ans) victimes des situations d'urgence</li> <li>✓ Sensibilisation des membres de la communauté sur la protection de l'enfance et l'importance de l'éducation et la prise en charge psychosociale</li> <li>✓ Organisation des activités socio-récréatives dans les espaces d'apprentissage en œuvrant à la protection des enfants</li> <li>✓ Partage des messages d'atténuation des risques et de prévention de la COVID19 par le biais de plateformes éducatives ;</li> <li>✓ Plaidoyer pour l'intégration des réfugiés dans les systèmes éducatifs nationaux</li> </ul>
Formation et renforcement de capacités	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Organisation des cours de soutien</li> <li>✓ Formation des enseignants et autres personnels éducatifs sur le PPR et le PSS (approche <i>Safe Schools</i>)</li> <li>✓ Formation des enseignants sur l'éducation sensible aux conflits et de la réduction de risque de conflit</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formation des enseignants/animateurs sur les curricula ESU, des violences basées sur le genre, la protection de l'enfance et l'éducation à la paix ;</li> <li>✓ Formation des membres de structures de gestion des écoles (AME, APE, CGDES, COGES, etc.) en matière des violences basées sur le genre, la protection de l'enfance et l'éducation à la paix ;</li> <li>✓ Diffusion des cours à la radio pour les élèves en situation de rupture scolaire en vue de faciliter leur continuité éducative ;</li> <li>✓ Organisation des examens scolaires au profit des élèves réfugiés nigériens</li> </ul>
<p>Identification et la prise en charge des besoins des personnes en situation de déplacement forcé</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Rencontres avec les PDI en vue de recueillir leurs préoccupations pour des besoins d'aide ou d'autres motivations ;</li> <li>✓ Dotation de matériel Wash et de mobiliers scolaires</li> <li>✓ Construction de salles de classes temporaires</li> <li>✓ Réhabilitation / construction de latrines ;</li> <li>✓ Distribution du matériel d'enseignement et d'apprentissage ;</li> <li>✓ Octroi des bourses aux filles ;</li> <li>✓ Organise de camp annuel pour la promotion des filles ;</li> <li>✓ Distribution des kits hygiéniques et des kits scolaires ;</li> <li>✓ Soutien psychosocial des enseignants par diverses plateformes d'apprentissage et la protection des enfants ;</li> <li>✓ Recensement des enfants déplacés internes déscolarisés et non scolarisés pour les injecter dans le circuit de la scolarisation ;</li> <li>✓ Accompagnement pour la certification des diplômes des élèves réfugiés dans leur pays d'origine ;</li> <li>✓ Alimentation scolaire ;</li> <li>✓ Mise en place des plans pour faire face aux incendies dans les écoles ;</li> <li>✓ Mise en place des centres d'éducation à distance au profit des réfugiés nigériens</li> </ul>

### 2.5.3 Pratique enseignante

Les enfants en situation de déplacement forcés méritent un soutien scolaire particulier pour leur intégration dans le système éducatif.

Ainsi, des cours de remédiation ou de rattrapage sont organisés à l'intention de ces enfants pour combler le retard vécu par ces derniers. Par ce biais, les résultats scolaires de ces enfants ont bien donné que ce soit lors des compositions ou des examens de fin d'année.

L'application des méthodes pédagogiques innovantes telle que la pédagogie de groupe, a favorisé l'apprentissage du grand groupe d'élèves occasionné par l'afflux des enfants déplacés internes. Les élèves se sont sentis appartenir à la communauté, se froter et se libérer un peu de leur stress. L'usage de la pédagogie différenciée a permis également aux enseignants de

tenir compte des niveaux différenciés des élèves pour affiner les méthodes et les stratégies. Ainsi, le tutorat et l'éducation par les pairs ont été créés pour permettre aux élèves les plus doués de soutenir les plus faibles et de les aider à remonter la pente. Aussi, des activités de prise en charge psychosociale à travers les jeux incluant les élèves hôtes à ceux déplacés internes ont permis aux enfants déplacés internes d'évacuer leur stress et de se sentir à l'aise dans les activités scolaires. Toutes ces pratiques ont concouru à favoriser l'équité entre les élèves.

Cette pratique enseignante a eu des aspects de satisfaction qui sont à relever.

En effet, les enseignants ont fait preuve d'ingéniosité pour éviter à certains des enfants déplacés internes le complexe et d'accepter de fréquenter l'école avec les autres.

Les enseignants en plus des effectifs pléthoriques qu'ils ont accueillis dans les classes ont su développer une pédagogie qui s'adapte à la nouvelle situation. Ces efforts ont permis d'améliorer le niveau de ces enfants et aussi redonner la confiance à ces enfants.

Les animateurs de la vie scolaire de l'établissement ont été formés pour gérer le stress des enfants déplacés internes et le dynamisme de certaines APE a permis d'appuyer ces derniers.

Ce fort enthousiasme des éducateurs se heurte à des nouveaux défis qu'il est important de mentionner. En effet, les enfants déplacés internes se déplacent très souvent sans acte de naissance ni bulletin scolaire pour pouvoir faciliter leur réinscription et la bonne foi des parents n'est pas suffisante pour situer le niveau de classe et l'âge de ces derniers.

Malgré l'accompagnement, certains enfants déplacés internes viennent quand ils voudraient à l'école. Cet état de fait vient annihiler les efforts déployés par les différents acteurs et contribue à baisser les taux de fréquentation scolaire.

Malgré les méthodes pédagogiques innovantes souhaitées beaucoup d'enseignants demeurent réticents à cette pratique et l'argument utilisé est que la venue des enfants déplacés internes vienne perturber l'ordre qu'ils avaient déjà établi dans leurs classes. Et donc la dimension pédagogique et la dimension psychologique ne sont pas toujours au rendez-vous dans certaines classes. Les table-bancs supplémentaires, les tentes qui devraient venir des ONG se font toujours attendre alors que l'urgence est là.

Les grèves répétitives des enseignants ne sont pas aussi de nature à favoriser le climat social pour le bon déroulement de l'année scolaire. En effet, dans un contexte réfractaire à l'école, les grèves prolongées dans le système contribuent à la déscolarisation de certains enfants.

Le nombre sans cesse croissant des effectifs dans certaines classes au secondaire ont amené les professeurs à revoir leur pratique pédagogique notamment la réduction du nombre de devoirs à administrer. Puisque la correction devient fastidieuse si l'on a beaucoup de copies à corriger. De plus, certains professeurs ne tiennent pas compte du retard accusé par les enfants déplacés internes pour avancer dans le programme ni pour les évaluer.

La difficulté pour les enseignants de prendre en charge pédagogiquement des enfants ayant des besoins psychosociaux spécifiques dans les classes multigrades<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Les classes multigrades, contrairement aux classes monogrades, regroupent plusieurs niveaux ou plusieurs divisions [qui] sont confiées simultanément dans la même salle de classe à un même maître.

## 2.6 Défis institutionnels de l'éducation en situation d'urgence

Au niveau institutionnel, plusieurs défis sont encore à relever dans l'éducation en situation d'urgence au Niger. Il s'agit entre autres de :

- La prise en compte tardive de l'éducation en situation d'urgence dans la planification stratégique. Pendant longtemps, au Niger, il n'était pas question de parler d'écoles fermées. Il n'existait pas également d'alternative éducative et de stock d'urgence en termes de matériels pédagogiques et didactiques. Il y a seulement quelques mois de cela qu'a été recruté une responsable à temps plein de coordination du cluster éducation. Toutefois, des efforts ont été accomplis ces derniers temps. Il y a de cela un mois, le Niger est passé de la matrice 3W en matière de coordination des actions éducatives à la 5W ;
- La multiplicité de départements ministériels pour gérer le système éducatif. Il y a eu une période où 6 ministères différents géraient l'éducation. Cette situation n'est pas de nature à favoriser la mutualisation des efforts dans un contexte nécessitant une approche holistique de planification des besoins pour prendre en compte la transition entre les différents cycles de l'enseignement. Il y a eu de l'amélioration avec le dernier gouvernement où l'éducation n'est portée que par 3 départements ministériels ;
- La faible prise en compte des autres niveaux d'enseignement (technique, professionnel et supérieur) par les acteurs humanitaires de l'éducation. Selon les témoignages recueillis sur le terrain, la plupart des financements sont orientés vers la petite enfance et l'enseignement primaire. Les autres niveaux d'enseignement sont des laissés pour compte. La situation se ressent même dans l'animation des débats du cluster éducation où l'accent est mis sur les niveaux préscolaire, primaire et dans une moindre mesure le secondaire ;
- La faible appropriation par les acteurs du gouvernement au niveau central et en particulier au niveau régional et local des différents outils de gestion de l'éducation en situation d'urgence ;
- La non-fonctionnalité de plusieurs centres de regroupement. En effet, à cause de la situation sécuritaire volatile mais aussi des contraintes financières, sur les 29 centres prévus seulement trois ont pu ouvrir en 2022 et deux d'entre eux sont effectivement fonctionnels. Selon les témoignages sur le terrain, il n'y a pas une vision très claire définie pour ces centres de regroupement. Ce qui ne permet pas aux différents acteurs de se positionner par rapport aux axes d'intervention. Il n'y a pas eu aussi une évaluation des centres déjà existants en vue de tirer des enseignements nécessaires à la généralisation de cette initiative à l'ensemble du pays ;
- Le manque d'un système efficace de gestion de l'information basé au MEN pour la collecte et le partage des données de l'éducation en situation d'urgence. L'outil RapidPro est en cours d'intégration et n'est pas finalisé pour la gestion des données de l'éducation en situation d'urgence ;
- L'insuffisance de la coordination des actions humanitaires sur le terrain. Par exemple, à Maradi des kits WASH ont été offerts à la même population et au même moment par deux ONGs différentes. Le cas aussi des différents mandats dans le système des nations unies ne facilitent pas la circulation des informations statistiques (données sur les réfugiés, par exemple) mais aussi la conjugaison des ressources financières pour faire face à ce nouveau défi d'urgence en éducation ;

- L'insuffisance de partenariats avec les autres pays voisins de provenance de la plupart des enfants réfugiés. Le seul partenariat formel existant est lors de l'organisation des examens au profit des élèves réfugiés nigériens ;
- La forte concentration des acteurs humanitaires dans les localités les plus accessibles au détriment de celles inaccessibles, par exemple Tera et Torodi, très peu d'acteurs y interviennent. Les réfugiés burkinabè nouvellement arrivés dans ces localités à fort défi sécuritaire ne sont pas pris en compte dans la situation d'urgence ;
- Le manque d'exclusivité et d'adaptabilité pour les enfants handicapés.

### III. Méthodologie

#### 3.1 Revue des études quantitatives existantes pour les interventions en éducation en situation d'urgence

Au Niger, en plus des statistiques scolaires produites mensuellement sur la situation d'urgence par le MEN et le Cluster éducation, celles produites annuellement par la Direction des statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, les enquêtes auprès des ménages et les recensements réalisés par l'Institut National de la Statistique (INS), d'autres études servent de référence pour les interventions en matière d'éducation en urgence : l'étude sur les enfants et adolescents en dehors de l'école (EADE), l'évaluation de la MSNA (Multi Sectorial Needs Assessment)<sup>6</sup> et tout récemment une étude locale réalisée à Diffa sur les barrières qui limitent l'accès aux possibilités d'éducation et les causes de la déscolarisation.

L'étude EADE réalisée en 2018 a permis de mesurer l'ampleur du phénomène des enfants et adolescents en dehors de l'école et de décrire leurs profils. Cette étude a également analysé les barrières de scolarisation des EADE ainsi que les politiques et stratégies mises en place pour répondre à ce phénomène. L'étude EADE a estimé, à partir des données de l'Enquête sur les conditions de vie des ménages et l'agriculture (ECVMA) de 2014, à 53,2 % la proportion des enfants et adolescents en dehors du système scolaire (soit 2 626 576) (Ministère de l'Éducation nationale et l'alphabétisation, 2018). D'après l'étude, les déterminants de ce phénomène sont essentiellement : le milieu de résidence (les enfants vivant en milieu rural ont deux fois plus de risques d'être en dehors de l'école que les enfants vivant en milieu urbain) ; le niveau de vie (plus le ménage est défavorisé, plus les enfants courent le risque d'être en dehors de l'école) ; le statut familial (par exemple, les enfants orphelins courent un risque plus grand d'être en dehors de l'école que les enfants non orphelins) ; et le travail des enfants. Cette étude réalisée en 2018 a utilisé des données secondaires datant de 2014, ce qui ne permet pas de caractériser précisément la situation d'urgence actuelle en matière d'éducation. Il est en effet très probable que le nombre d'enfants en dehors de l'école ait largement augmenté au regard de la fermeture de nombreuses écoles pour des raisons d'insécurité et de l'apparition de nouvelles barrières à la scolarisation des enfants, notamment dans les régions sous contrôle des groupes armés non identifiés (GANI).

L'évaluation multisectorielle des besoins (MSNA) vise quant à elle à mettre à disposition de la communauté humanitaire des données permettant l'identification de la nature et de la sévérité des besoins humanitaires par zone géographique et par groupe de population pour informer

---

<sup>6</sup> <https://reliefweb.int/report/niger/niger-evaluation-multisectorielle-des-besoins-msna-rapport-final-janvier-2021>

la planification humanitaire dans le cadre de la rédaction de [l'Aperçu des Besoins Humanitaires](#) (HNO) et du [Plan de Réponse Humanitaire](#) (HRP). Selon l'évaluation réalisée en 2021, l'éducation combinée au secteur des abris et biens non alimentaires (ABNA) apparaissent comme les principaux déterminants des besoins multisectoriels des ménages PDI, réfugiés et retournés. « La sévérité des besoins en éducation est notamment liée à un taux important de déscolarisation : 77 % des ménages dans la région de Zinder ont rapporté qu'au moins un enfant en âge d'être scolarisé ne fréquente pas l'école régulièrement, ce qui constitue la deuxième proportion la plus élevée au niveau national » (REACH, 2021). Les familles à faibles revenus sont souvent incapables d'assumer les coûts liés à l'éducation (à la fois le matériel et les frais scolaires) ou demandent aux enfants de travailler pour compléter le revenu familial. L'analyse des obstacles à la fréquentation scolaire indique qu'il est nécessaire de se concentrer sur l'intégration des programmes d'éducation aux moyens de subsistance et à la protection pour permettre aux familles d'avoir les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école, ainsi que de réduire la prévalence du travail des enfants et des mariages précoces (OCHA HNO, 2022).

En 2021, la MSNA a collecté ces données auprès d'un échantillon aléatoire de ménages PDI, de la communauté d'accueil et des réfugiés. Les informations sur les raisons de non-scolarisation sont collectées au niveau ménage, par le biais des questions suivantes :

- Si les enfants du ménage ont arrêté d'aller à l'école, quelles en étaient les principales raisons ?
- Quels sont les cinq principaux obstacles, le cas échéant, auxquels les garçons du ménage sont confrontés pour accéder à l'éducation ?
- Quels sont les cinq principaux obstacles, le cas échéant, auxquels les filles du ménage sont confrontées pour accéder à l'éducation ?

Toutefois, les facteurs de scolarisation d'un enfant sont liés non seulement à l'offre scolaire et aux caractéristiques de leur environnement familial, mais également à leurs propres caractéristiques. Comme le souligne la littérature sur la demande familiale de scolarisation (Baux & Pilon, 2002) les raisons de la (ou de la non) scolarisation des enfants dans le même ménage peuvent être différentes. Par exemple, à un certain âge un enfant peut décider lui-même de quitter l'école parce que celle-ci ne répond pas à ses aspirations ou parce qu'il ne voit pas l'intérêt de continuer. Certaines filles sans aucun lien de parenté avec le ménage interrogé mais accueillies par celui-ci pour des raisons d'aide-ménagère auront moins de chances d'être scolarisées que les autres enfants du ménage.

Pour une intervention mieux ciblée, il est important d'interroger chaque enfant sur les raisons de leur non-scolarisation comme cela se fait dans les enquêtes classiques auprès des ménages. Les besoins en éducation ne peuvent pas être évalués de la même manière que les besoins en eau, assainissement ou abris qui se situent au niveau macro (ménage) et non individuel (enfant). Les raisons de non-scolarisation doivent être analysées au niveau de l'enfant et non au niveau du ménage. Par contre, la dimension de l'offre scolaire (par exemple, les infrastructures disponibles, la distance par rapport à l'école, etc.) peut être évaluée au niveau du ménage.

L'étude sur les barrières qui limitent l'accès aux possibilités d'éducation et les causes de la déscolarisation dans la région de Diffa au Niger est commanditée par World Vision, Coopii et Agencia Italia. Elle a été réalisée en 2018. Son objectif est de déterminer de manière ponctuelle les barrières limitant l'accès à l'éducation et les facteurs entraînant la déscolarisation chez les enfants d'âge préscolaire (petite enfance), primaire et collège

(premier niveau du secondaire) dans la région de Diffa. Il s'agit notamment de faire une analyse critique des barrières et goulots d'étranglement en les catégorisant et en déterminant leurs interrelations éventuelles et leur lien avec le contexte sécuritaire de la région. Pour atteindre son objectif, cette étude a recouru à une approche mixte : quantitative et qualitative. Les barrières de scolarisation se résument aux caractéristiques familiales (pauvreté, niveau d'instruction des parents, âge du chef de ménage, sexe du chef de ménage, les perceptions des familles de l'école, ...), aux caractéristiques de l'enfant (lien de parenté avec le chef de ménage, sexe de l'enfant, ...), aux caractéristiques liées à l'offre (enseignants, coûts de scolarité, distance à l'école, ...) et à l'insécurité (Word Vision & Coopi, 2018). Cette étude réalisée uniquement à Diffa ne permet de distinguer les facteurs selon les catégories des enfants affectés par l'insécurité : les réfugiés, les déplacés internes et la communauté hôte. Ce qui aurait permis un meilleur ciblage en fonction des besoins des différentes catégories d'enfants en situation d'urgence.

### 3.2 Collecte des données

La collecte des données a consisté en une collecte quantitative et une collecte qualitative, qui s'est déroulée au Niger du 5 au 20 mai 2022.

#### 3.2.1 Collecte des données quantitatives

##### a. Recueil des données existantes

Cette étape a consisté en une collecte et/ou exploitation des données quantitatives existantes auprès des structures étatiques (ministère de l'Éducation), des organisations internationales (HCR, UNICEF, OCHA, etc.), des Organisations Non Gouvernementales (ONG) et le Cluster éducation. Ces données ont permis de documenter davantage le contexte de l'étude quant à la situation des déplacés internes et la scolarisation des enfants en situation de déplacement forcé.

##### b. Enquête de terrain

##### Taille de l'échantillon

Au regard des objectifs spécifiques de l'étude, l'enquête de terrain a ciblé les enfants réfugiés, déplacés internes et des communautés hôtes. Pour ce faire, une enquête a été réalisée auprès d'un échantillon de 240 ménages répartis dans le tableau 4 ci-dessous. Les régions de la collecte de données ont été choisies de façon raisonnée en tenant compte de l'importance numérique de chaque catégorie de population. Les réfugiés enquêtés sont ceux provenant du Mali et du Nigéria.

*Tableau 4 : Effectifs des ménages échantillonnés dans chaque région selon les catégories de ménages*

Régions	Réfugiés	Déplacés internes	Population hôte
Diffa	20	20	20
Maradi	20	20	20
Tillabéri	20	20	20
Tahoua	20	20	20
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>80</b>

Le choix des sites de collecte dans chacune des régions a tenu compte du poids de chacune des catégories dans la région ciblée mais aussi de la situation sécuritaire (ayant des répercussions sur les

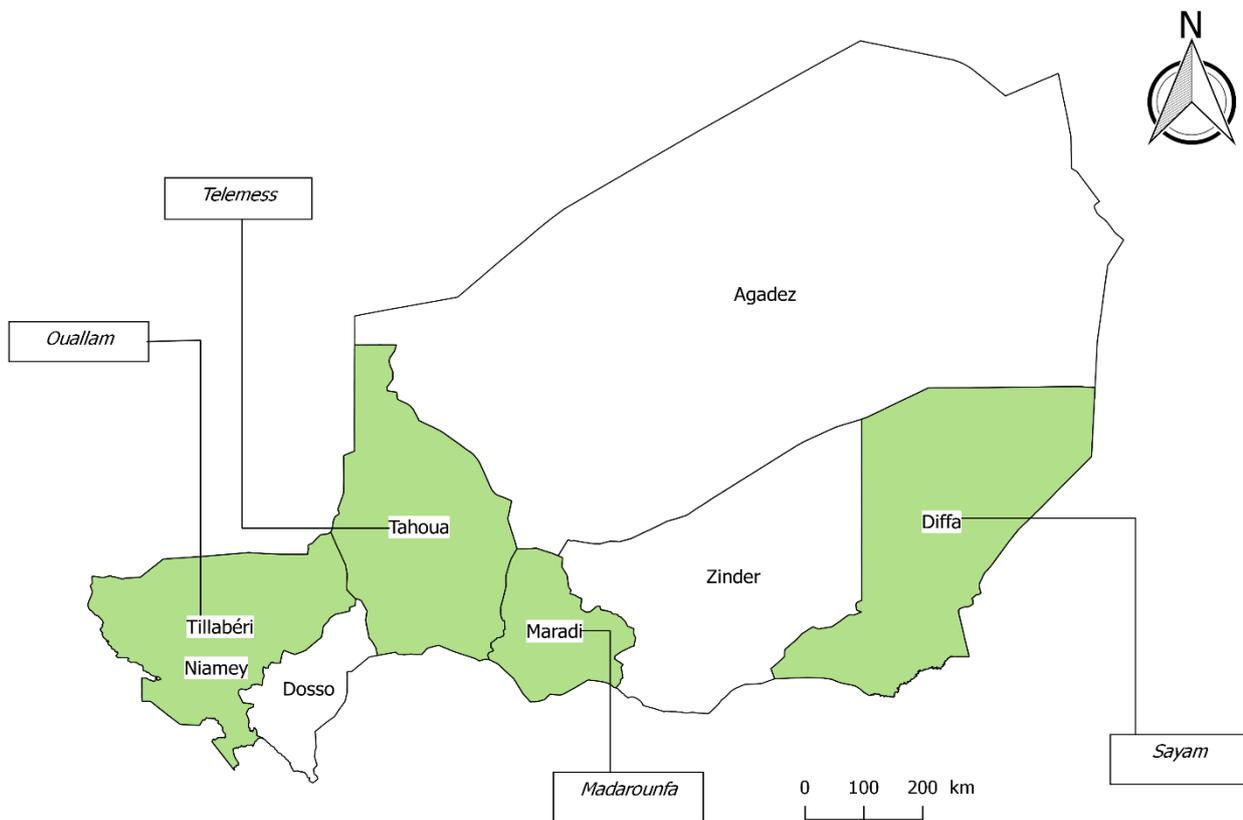
possibilités d'accès à certaines localités). Le tableau 5 donne les détails des sites (ou localités) retenus dans chaque région.

*Tableau 5 : Répartition des sites (ou localités) enquêtés par région*

Régions	Sites
Tillabéri	Ouallam
Diffa	Sayam
Tahoua	Telemess
Maradi	Madarounfa

La carte 4 donne la localisation géographique des différents sites de déroulement de la collecte des données.

*Carte 4 : Localisation des sites de déroulement de l'enquête*



*Tirage de l'échantillon*

Le choix des 20 ménages de chaque catégorie et par localité ou site s'est fait de façon aléatoire.

Tous les ménages du site (ou localité) retenus ont d'abord été recensés à l'aide d'une fiche de dénombrement. Lorsque le nombre de ménages du site (ou de la localité) était très important, il a été procédé à un découpage du site en 2, 3 ou 4 parties. Une partie tirée au hasard a alors été l'objet de

la collecte de données. Une fois le nombre total de ménages connu, il a été calculé un pas de sondage en rapportant ce nombre total aux 20 ménages échantillonnés.

Un numéro aléatoire de ménage a été choisi entre 1 et le pas de sondage. Il a constitué le premier ménage à enquêter. Le numéro de premier ménage à enquêter a ensuite été additionné au pas de sondage pour trouver le second ménage à enquêter. La même procédure a été appliquée pour choisir les autres ménages à enquêter.

En plus du ménage, les enfants et adolescents âgés de 11 à 17 ans ont été enquêtés. Ce sont au maximum trois enfants et adolescents de 11 à 17 ans qui ont été choisis en tenant compte de leur statut scolaire (jamais scolarisé, déscolarisé ou scolarisé). Lorsque le nombre d'enfants du ménage dépassait 3, le statut scolaire des enfants était considéré. Pour chaque statut scolaire, un enfant a été choisi aléatoirement en utilisant la table de nombres aléatoires conçue à cet effet. Le choix de la tranche d'âge de 11 à 17 ans a été fait pour répondre au ciblage spécifique de l'étude sur les enfants en fin de cycle primaire ou début du cycle secondaire. Pour enquêter les enfants, une fiche de consentement éclairé leur a été soumise. L'approbation à la fois de l'enfant et de ses parents ou tuteurs est exigée donc pour administrer le questionnaire.

Seuls les ménages ayant au moins un enfant d'âge scolaire (11 à 17 ans) ont été échantillonnés. Lorsqu'un ménage tiré au sort ne remplissait pas cette condition, on le remplaçait par son voisin le plus proche satisfaisant cette condition, afin d'éviter les problèmes de faibles effectifs des enfants de 11-17 ans.

### *Représentativité de l'échantillon*

Cette enquête ne vise pas l'extrapolation, mais plutôt la compréhension des tendances des réponses collectées auprès des personnes qui ont participé au sondage. Ainsi, l'échantillon n'est pas représentatif de la situation générale au niveau des régions concernées ni des catégories enquêtées (PDI, réfugiés et communautés hôtes). En revanche, la sélection des ménages s'est faite de façon aléatoire à l'intérieur des sites ciblés (Ouallam, Sayam, Telemess et Madarounfa) et une pondération a été calculée pour chaque site en divisant le nombre total de ménages par les 20 ménages échantillonnés. On peut donc considérer que les résultats sont représentatifs des sites échantillonnés.

L'avantage de cette enquête, bien que non représentative de la totalité des régions ni des différentes catégories de population, est qu'elle a permis d'interroger plusieurs acteurs à différents niveaux. Au niveau macro, elle a permis d'interroger les acteurs institutionnels, au niveau méso, les ménages et au niveau micro, les enfants qui sont les premiers concernés. Elle a permis également d'interroger les communautés affectées par la crise (réfugiés, PDI et communauté hôte) sur leurs perceptions des barrières à scolarisation des enfants.

### **3.2.2 Collecte des données qualitatives**

Le choix de la population cible à enquêter (acteurs institutionnels, leaders communautaires, ménages et enfants) a été fait sur la base de la cartographie des parties prenantes réalisée dans la phase préliminaire de l'étude.

La liste des entretiens réalisés se trouve ci-dessous :

*Au niveau national (entretiens individuels)*

1 entretien individuel (EI) avec la Direction de l'enseignement du préscolaire et du Primaire/ Division Inclusion et Education en Situation d'Urgence/ MEN

- 1 EI avec le HCR
- 1 EI avec Unicef (spécialiste éducation)
- 1 EI avec Save The Children
- 1 EI avec Plan international
- 1 EI avec World Vision
- 1 EI avec le responsable du Cluster Education
- 1 EI avec ADES
- 1 EI avec COOPI
- 1 EI avec Educo

Au niveau des régions, le détail des entretiens réalisés est contenu dans le tableau 6 ci-dessous.

*Tableau 6 : Répartition des acteurs enquêtés par région*

<b>Acteurs</b>	<b>Diffa</b>	<b>Tillabéri</b>	<b>Maradi</b>	<b>Tahoua</b>
Un directeur ou enseignant d'école primaire	X	X	X	X
Un directeur ou enseignant d'un lycée ou collège	X	X	X	X
Une inspection de l'enseignement primaire	X	X	X	X
Une ONG/association locale/ internationale travaillant sur la scolarisation des enfants réfugiés nigériens	X			
Une association des parents d'élèves (APE) ou comité de gestion des écoles	X	X	X	X
Un leader féminin (population réfugiée nigérienne)	X			
Un leader féminin (population hôte)			X	
Un leader féminin (population déplacée interne)		X		
Un leader féminin (population réfugiée malienne)				X
Un leader religieux ou coutumier (population réfugiée nigérienne)	X			
Un leader religieux ou coutumier (population hôte)			X	
Un leader religieux ou coutumier (population déplacée interne)		X		
Un leader religieux ou coutumier (population réfugiée malienne)				X
La direction régionale du ministère de l'éducation nationale	X	X	X	X
Une mairie	X			
Un cas de réussite d'enfants réfugiés nigériens	X			
Un cas de réussite population hôte			X	
Un focus group de garçons (15-17 ans) réfugiés nigériens	X			
Un focus group de garçons (15-17 ans) population hôte			X	
Un focus group de garçons (15-17 ans) population déplacée interne		X		
Un focus group de garçons (15-17 ans) population réfugiée malienne				X
Un focus group de filles (15-17 ans) réfugiées nigériennes	X			
Un focus group de filles (15-17 ans) population hôte			X	
Un focus group de filles (15-17 ans) population déplacée interne		X		
Un focus group de filles (15-17 ans) population réfugiée malienne				X

### 3.3 Outils de collecte

Pour la collecte des données quantitatives, trois outils ont été utilisés :

- La fiche de dénombrement : elle renseigne d'une part sur l'identification de la zone à enquêter (région, province, commune, nom de la localité, etc.) et, d'autre part, permet de relever sans omission tous les ménages vivant dans le site (ou la localité) concerné ;
- Le questionnaire ménage : il est administré au membre du ménage le mieux informé qui est généralement le chef de ménage ou un adulte membre du ménage à même de fournir les informations à collecter. Il recueille des informations sur la composition du ménage et sur la scolarisation des membres du ménage âgés de 3 ans ou plus. Il permet également d'identifier les adolescents éligibles dans cette enquête.
- Le questionnaire individuel : il est administré aux enfants et adolescents membres du ménage âgés de 11 à 17 ans présents au moment du passage de l'agent enquêteur. Il est destiné à recueillir des informations sur leur parcours scolaire.

Pour la collecte des données qualitatives, dix guides d'entretiens individuels ou de groupe ont été utilisés :

- Le guide d'entretien adressé aux acteurs étatiques centraux ;
- Le guide d'entretien adressé aux acteurs étatiques déconcentrés ;
- Le guide d'entretien adressé aux acteurs étatiques décentralisés ;
- Le guide d'entretien adressé aux enseignants ;
- Le guide d'entretien adressé aux acteurs des organisations et ONG internationales (niveau régional) ;
- Le guide d'entretien adressé aux acteurs des organisations internationales et ONG (niveau national) ;
- Le guide d'entretien adressé aux ONGs/associations locales ;
- Le guide d'entretiens adressé aux communautés locales (parents d'élèves, réfugiés, déplacés internes et communauté locale) ;
- Le guide de FGD (Focus Group Discussion) adressé aux adolescents de 15-17 ans ;
- Le guide d'entretien pour l'étude de cas.

En plus de ces outils, des fiches de consentement éclairé ont été soumises aux enquêtés (et à leurs parents pour le cas des enfants) pour recueillir leur approbation avant d'entamer l'interview. Ces fiches de consentement concernent surtout les entretiens individuels et les discussions de groupe avec les adolescents.

### 3.4 Traitement et analyse

La collecte des données quantitatives s'est faite de manière électronique, grâce à l'utilisation d'un questionnaire Kobo. Le traitement et l'analyse des données ont consisté à corriger les différentes incohérences contenues dans les données, à produire les tableaux statistiques relatifs aux données collectées et à les interpréter. Le logiciel Stata a été utilisé pour le traitement et l'analyse des données.

Pour le volet qualitatif, les entretiens ont été enregistrés (dans la mesure du possible) à l'aide d'un dictaphone et la prise de note a été réalisée concomitamment. Le traitement et l'analyse des données ont consisté à transcrire les entretiens réalisés, à vérifier leur cohérence et à les analyser à l'aide du logiciel NVIVO.

### **3.5 Difficultés rencontrées lors de la collecte**

Le contexte actuel au Niger a engendré un certain nombre de difficultés lors de la collecte des données sur le terrain, notamment :

- La méfiance des acteurs locaux vis-à-vis des enquêteurs à cause de la situation sécuritaire ;
- La lassitude des enquêtés face aux nombreuses opérations de collecte de données auxquelles ils sont soumis ;
- La situation sécuritaire ayant restreint le choix de localités pour la collecte de données ;
- La non-disponibilité de certains acteurs à interviewer ;
- L'exigence de plus en plus de participants aux collectes de données de recevoir une contrepartie pour leur participation ;
- La non-collecte des données auprès des PDI retournés ou en famille d'accueil, qui pourraient avoir un point de vue différent concernant l'accès à l'éducation ;
- Le déficit de la communication à Tahoua qui n'a pas permis de commencer la collecte des données au même moment que les autres localités ;
- L'éloignement et l'isolement de certaines localités couvertes par l'enquête (avec la situation sécuritaire volatile surtout le site de Sayam à Diffa).

## **IV. Caractéristiques des ménages et des enfants enquêtés**

### **4.1 Caractéristiques des ménages enquêtés**

La majorité des ménages (54,8 %) au sein de la communauté hôte ont une taille comprise entre 7 et 10 personnes (tableau 7). Le même constat est fait chez les ménages des déplacés internes et ceux de la communauté hôte.

Il a été demandé aux ménages leur perception quant à leur changement de niveau de vie depuis qu'ils ont été contraints de quitter leur résidence habituelle (pour les ménages des déplacés internes et des réfugiés) ou depuis l'arrivée des PDI et/ou des réfugiés (pour les ménages de la communauté hôte). Les ménages en situation de déplacement forcé déclarent en majorité avoir connu un changement négatif de leur niveau de vie. Cette situation est beaucoup plus déclarée par les ménages des réfugiés que les ménages des PDI. En effet, 55,6 % des ménages réfugiés déclarent avoir connu un changement négatif de leur niveau de vie depuis leur arrivée au Niger alors que chez les PDI, 46,7 % des ménages déclarent être dans cette situation.

S'agissant des ménages des communautés hôtes, un peu plus du tiers (34,5 %) d'entre eux déclarent avoir connu un changement négatif de leur niveau de vie depuis l'arrivée des PDI et/ou des réfugiés.

*Tableau 7 : Répartition (en %) des ménages selon leur taille et changement de niveau de vie suite au déplacement*

	Communauté hôte	Déplacés internes	Refugiés	Ensemble
<b>Taille du ménage</b>				
1-3	1,2	6,5	12,2	6,8
4-6	31,0	32,5	32,2	31,9
7-10	54,8	48,1	42,2	48,2
11 et +	13,1	13,0	13,3	13,2
<b>Changement de niveau de vie du ménage depuis leur arrivée dans la zone de résidence actuelle</b>				
Non		9,1	3,3	6,0
Oui, négativement		46,8	55,6	51,5
Oui, positivement		44,2	41,1	42,5
<b>Changement de niveau de vie du ménage depuis l'arrivée des PDI ou réfugiés</b>				
Non	36,9			36,9
Oui, négativement	34,5			34,5
Oui, positivement	28,6			28,6
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Effectifs</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>80</b>	<b>240</b>

#### 4.2 Caractéristiques des enfants de 11-17 ans

Parmi les enfants de 11-17 ans enquêtés, les garçons sont plus représentés que les filles (tableau 8). Cette surreprésentation des garçons est surtout marquée chez les enfants déplacés internes et des enfants de la communauté hôte.

L'âge moyen des enfants enquêtés est de 13 ans. L'âge le plus représenté dans la population des enfants enquêtés est 11 ans. Cette caractéristique est observée chez les enfants réfugiés et de la communauté hôte.

Les enfants déplacés internes viennent principalement des zones rurales du Niger (85,2 %). Les enfants réfugiés enquêtés viennent du Mali (principalement des zones rurales) et du Nigéria.

La majorité des enfants enquêtés (79,4 %) ont des parents qui n'ont pas bénéficié d'une instruction formelle. Les enfants réfugiés sont les plus concernés par cette situation comparativement aux autres enfants. En effet, 85,7 % des enfants réfugiés déclarent qu'aucun de leurs deux parents ne sont instruits. Chez les déplacés internes, ce chiffre est de 80 % et chez la communauté hôte, 73,1 %.

*Tableau 8 : Répartition (en %) des enfants enquêtés de 11-17 ans selon le sexe, l'âge, la zone de provenance et le niveau d'instruction des parents*

	Communauté Hôte	Déplacés Internes	Réfugiés	Ensemble
<b>Sexe</b>				
Féminin	44,4	29,8	42,1	38,9
Masculin	55,6	70,2	58,0	61,1
<b>Age</b>				
11	24,4	26,2	20,5	23,7
12	16,7	23,8	15,9	18,7
13	17,8	14,3	17,1	16,4
14	8,9	11,9	11,4	10,7
15	14,4	8,3	11,4	11,5
16	8,9	7,1	12,5	9,5
17	8,9	8,3	11,4	9,5
<b>Zone de provenance (uniquement PDI et réfugiés)</b>				
Niger (village)		85,2	0,0	43,6
Niger (ville)		14,8	0,0	7,6
Mali (village)		0,0	53,6	26,2
Mali (ville)		0,0	3,6	1,7
Nigeria		0,0	42,9	20,9
<b>Instruction des parents</b>				
Non instruit	73,1	80,0	85,7	79,4
Au moins un parent instruit	26,9	20,0	14,3	20,6
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Effectifs</b>	<b>90</b>	<b>88</b>	<b>84</b>	<b>262</b>

## V. Résultats de l'enquête : quels sont les obstacles à la scolarisation des enfants affectés par le déplacement ?

### 5.1 Sous-scolarisation des enfants déplacés internes comparés aux autres enfants en situation de déplacement forcé

Le graphique 3 montre les niveaux de scolarisation des enfants de 11 à 17 ans dans les zones échantillonnées. Au cours de l'année scolaire 2021-2022, les enfants de la communauté hôte semblent avoir été davantage scolarisés. Les enfants déplacés internes sont les plus défavorisés en matière de fréquentation scolaire. Le phénomène de « non-inscription » à l'école (enfants n'ayant jamais été scolarisés) est plus important chez les enfants en situation de déplacement forcé (les déplacés internes et les réfugiés) que chez les enfants de la communauté hôte. Ces résultats ne sont pas extrapolables à tous les enfants déplacés internes, réfugiés et de la communauté hôte du Niger mais sont néanmoins représentatifs des différentes catégories de population dans les zones échantillonnées.

En examinant les inégalités de genre, les filles en situation de déplacement forcé sont sous scolarisées que leurs homologues garçons (graphique 4). Ces inégalités sont beaucoup plus importantes chez les enfants de la communauté locale et des enfants déplacés internes que les enfants des réfugiés. Par exemple, l'indice de parité (filles/garçons) des enfants scolarisés est de 0,79 et de 0,82 respectivement chez les déplacés internes et la communauté locale. Par contre, chez les réfugiés, cette parité est atteinte (0,99). Au regard du soutien multiple dont bénéficient les enfants des réfugiés, notamment de la part du HCR et de ses partenaires,

ceci pourrait contribuer à réduire les inégalités entre filles et garçons en matière de scolarisation. Ces propos recueillis sur le terrain sont illustratifs de cette situation.

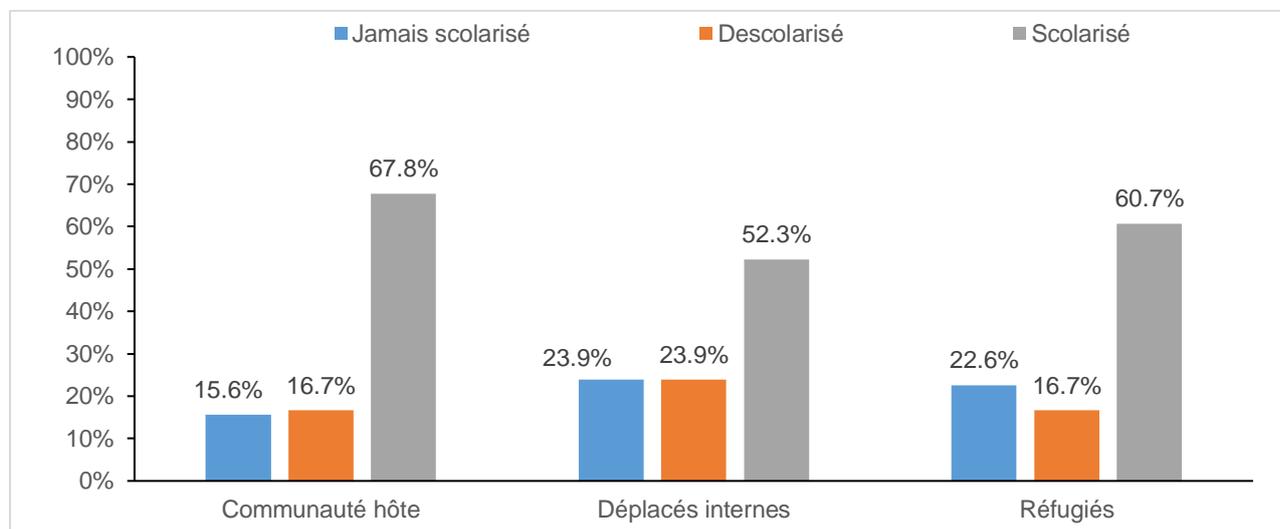
« [...] je n'ai pas de données quantifiables pour argumenter cela mais je pense que les filles [parlant des réfugiés] et les garçons ont le même niveau d'éducation pour ne pas dire que les filles sont même avantagées que les garçons car elles reçoivent l'appui des partenaires qui investissent plus dans l'éducation des filles » (E22).

Le phénomène de déscolarisation est aussi plus vécu par les filles que les garçons, particulièrement chez les déplacés internes. En effet, chez les déplacés internes, 30,7 % des filles sont déscolarisées contre seulement 7,7 % des garçons.

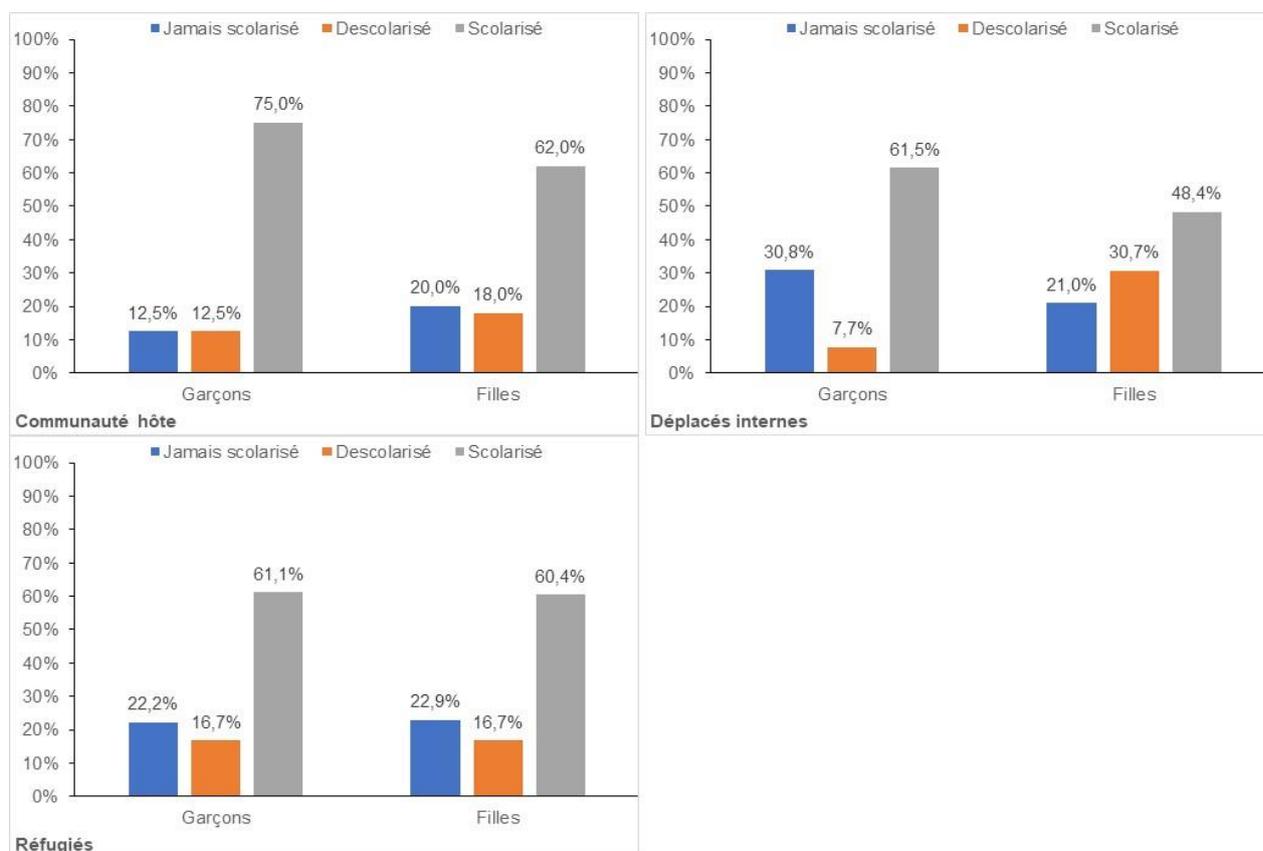
Les discours recueillis sur le terrain montrent que les filles sont particulièrement discriminées en matière de scolarisation, notamment dans les niveaux plus avancés de l'enseignement. La crise sécuritaire a exacerbé ces inégalités de genre, notamment chez les enfants réfugiés et déplacés internes.

« De manière structurelle au Niger comme au Burkina et Mali, les filles n'ont pas toujours la même chance d'accéder déjà à l'école encore moins d'y rester longtemps. Alors cette situation est exacerbée par la situation de crise, [...], les déplacements de force qui conduisent souvent à une perte de pouvoir financier ou des ressources de la famille. Cette situation conduit souvent à utiliser la jeune fille à la recherche des ressources pour pouvoir prendre en charge la famille » (E30).

**Graphique 3 :** Répartition (en %) des enfants réfugiés, déplacés internes, et des communautés hôtes selon le statut scolaire (jamais scolarisé, déscolarisé et scolarisé)



**Graphique 4 : Répartition (en %) des enfants réfugiés, déplacés internes, et de la communauté hôte selon le statut scolaire (jamais scolarisés, déscolarisés et scolarisés) et le sexe**



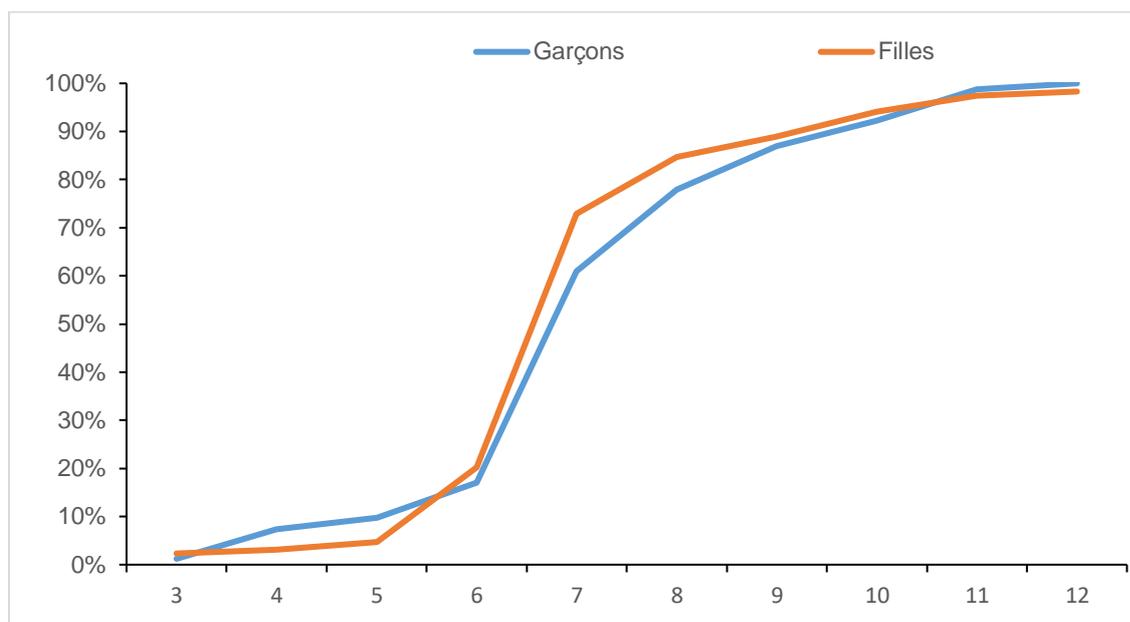
## 5.2 Une entrée tardive des filles et des déplacés internes à l'école

Les probabilités cumulées d'entrée à l'école sont calculées à partir de l'estimateur de Kaplan Meir<sup>7</sup>. La courbe des probabilités d'entrée à l'école des garçons est au-dessus de celle des filles jusqu'à l'âge de 7 ans (graphique 5). Au-delà de cet âge, la courbe cumulée d'entrée à l'école des filles est en dessous de celle des garçons. Ce résultat illustre donc une entrée plus précoce chez les filles que chez les garçons jusqu'à 7 ans ; tandis qu'à partir de 8 ans, la tendance s'inverse, et les entrées sont beaucoup plus tardives chez les filles que chez les garçons. Cette situation pourrait entraîner des conséquences importantes sur la scolarisation des filles arrivant plus tardivement en fin de cycle primaire et étant de ce fait plus exposées aux mariages précoces, risquant d'entraver leur transition vers le secondaire.

Toutefois, les différences observées ne sont pas statistiquement significatives au regard de la probabilité du Khi-deux ( $Pr > \chi^2 = 0,3908$ ).

<sup>7</sup> L'estimateur de Kaplan Meir, également connu sous le nom d'estimateur produit-limite, est utilisé pour estimer la fonction de survie d'après des données de durée de vie.

*Graphique 5 : Probabilités cumulées d'entrée à l'école des enfants selon le sexe*

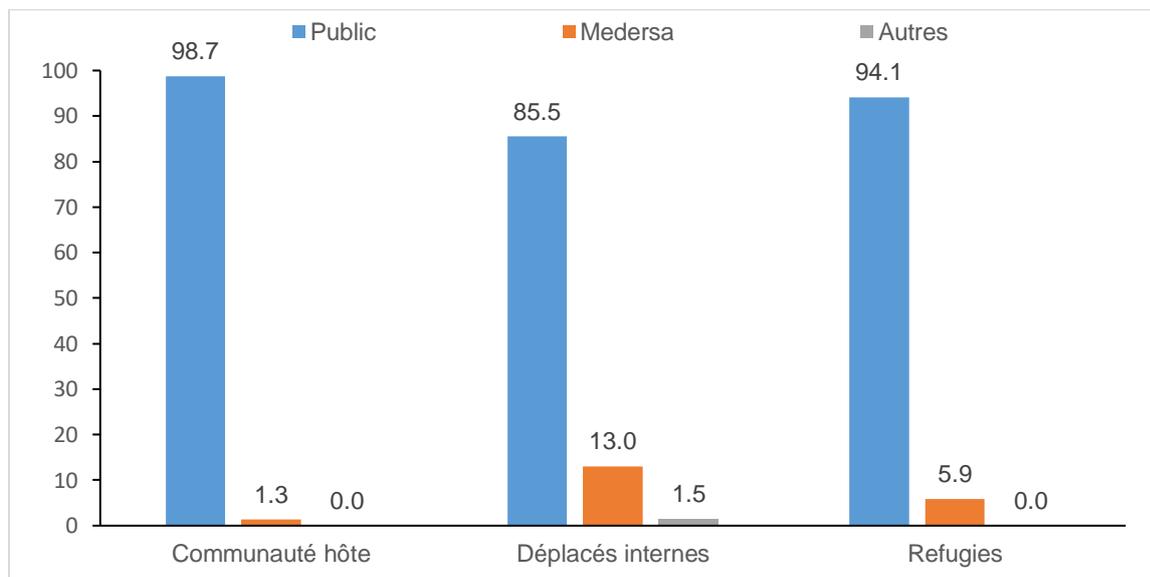


### **5.3 Les medersas davantage fréquentées par les enfants en situation de crise**

Les enfants fréquentant ou ayant fréquenté l'école ont été interrogés sur le type de leur école actuelle (ou de leur dernière école fréquentée). L'école publique accueille (ou a accueilli) le plus grand nombre d'enfants scolarisés (ou ayant été scolarisés) en situation d'urgence (graphique 6).

Cependant, une proportion non négligeable d'enfants des réfugiés et des déplacés internes fréquentent les medersas privées. En effet, 5,9 % et 13,0 % des enfants réfugiés et des enfants déplacés internes sont (ou ont été) scolarisés dans les medersas privées. Cette situation a pour conséquence une augmentation des coûts de scolarisation pour des parents déjà démunis. Même si les établissements publics accueillent plus d'enfants vulnérables, les interventions d'urgence doivent également prendre en compte les medersas qui accueillent une proportion non négligeable d'enfants réfugiés et des déplacés internes.

*Graphique 6 : Répartition (en %) des enfants réfugiés, déplacés internes et des communautés hôtes selon le type d'école fréquentée (publique ou medersa)*



#### **5.4 Le refus des parents, principale raison de la non-inscription des enfants de la communauté hôte à l'école et l'insécurité, chez les autres enfants**

Plusieurs raisons pourraient concomitamment justifier la non-inscription à l'école des enfants. Lors de la collecte des données, les enfants qui n'ont jamais été scolarisés ont été interrogés sur les motifs de leur non-scolarisation. Ensuite, parmi les motifs cités, il leur a été demandé d'identifier le principal. La principale raison de non-scolarisation citée par les enfants de la communauté hôte est le refus des parents (graphique 7). Le travail domestique est le second motif cité par ces enfants. Par contre, chez les enfants en situation de déplacement forcé (réfugiés et déplacés internes), le principal motif de non-scolarisation est l'insécurité. La contrainte financière est le second motif cité par les réfugiés. Cependant, chez les enfants déplacés internes, la seconde raison est le travail domestique. Ces motifs de non-scolarisation des enfants apparaissent clairement dans les discours issus des entretiens réalisés sur le terrain. Ce réfugié interviewé souligne les raisons de non-scolarisation des enfants en ces termes :

*« Ce qui peut empêcher l'inscription à l'école [parlant des enfants réfugiés] c'est d'abord l'insécurité » (E2).*

Certains acteurs évoquent même le cas de groupes de bandits appelés « diyan palais » signifiant fils de palais et sévissant sur le chemin de l'école. Ces groupes constituent une menace importante de la scolarisation des enfants. Les propos de cet acteur sont illustratifs de la situation :

*« Ce qui nous dérange ici, ce n'est vraiment pas les Boko Haram, mais c'est surtout des bandits qui attaquent aussi bien les élèves réfugiés, PDI et de la communauté hôte. Ces bandits sont appelés « diyan palais » (fils du palais). Ils terrorisent aussi bien les élèves comme les enseignants à travers des bastonnades ciblées, des vols à l'arraché, et des règlements de compte...ils n'ont peur de personne et peuvent attaquer dans la cour de l'école, sur le chemin de l'école, [...] » (E4).*

Toutefois, la lutte contre cette forme de banditisme est difficile à cause du laxisme des autorités locales. Cet enseignant interviewé sur le terrain relate bien ces faits :

*« [...] Par exemple l'année passée, un élève m'a averti de la présence de quelques éléments de « diyan palais » et qui terrorisent les élèves. Avec l'aide de quelques enseignants nous avons pu les maîtriser et conduire au commissariat. Malheureusement, ils sont sortis des locaux avant nous. C'est-à-dire qu'ils ont été libérés avant que nous ne sortions du commissariat. Vous voyez est ce que c'est normal ça. Nous pensons même que c'est le laxisme de nos autorités qui fait en sorte que cette situation de fils de palais perdure. Comment bien étudier dans des circonstances pareilles » (E6).*

Le refus des parents comme un motif de non-inscription des enfants, particulièrement de la communauté hôte, ressort aussi dans les discours des acteurs interviewés. Cet élève souligne clairement lors du focus group réalisé qu'il a pu s'inscrire à l'école grâce à des interventions externes :

*« Mon papa avait au début refusé que je poursuive mes cours au niveau de l'école d'éducation alternative. Il aurait fallu plusieurs jours de négociation car, pour lui, l'école fait perdre les valeurs » (E15).*

Beaucoup d'autres enfants n'auront pas cette chance d'aller à l'école face au refus de leurs parents.

Le refus des parents d'envoyer les enfants à l'école est surtout vécu chez les réfugiés nigériens. Cette situation se justifie par leur origine culturelle réfractaire au système éducatif classique. Ainsi, les réfugiés et les demandeurs d'asile du Nigéria, la plupart d'entre eux viennent des Etats les plus conservateurs du Nigéria (Sokoto et Zanfara), très conservateurs et très réfracteurs à l'école. Pour ce faire, il est très difficile de les convaincre d'envoyer leurs enfants à l'école. Ce qui n'est pas le cas des réfugiés burkinabè et maliens qui sont généralement plus favorables à la scolarisation des enfants.

Des parents voient en l'école comme celle véhiculant des valeurs contraires aux normes sociales préétablies. Elle est vue comme une source de corruption par certains parents. Le discours de cet acteur de la réticence vis-à-vis de l'école est assez illustratif :

*« De manière générale les familles sont réticentes vis-à-vis de l'éducation surtout l'éducation de la jeune fille. Parmi ces facteurs socioculturels, il y'a cette méfiance de l'école occidentale. [...], vous pouvez l'apprécier avec tous ces phénomènes de djihadistes au niveau du sahel et qui va jusqu'aux autres pays de l'Afrique centrale par exemple au Cameroun vers la région du Nord. Il y a déjà une sorte de méfiance et même de défiance de l'école occidentale qu'on estime œuvrant pour la corruption de nos enfants. C'est vraiment endémique au niveau du sahel de manière générale et au niveau du Niger en particulier » (E26).*

L'étude sur les barrières qui limitent l'accès aux possibilités d'éducation et les causes de la déscolarisation réalisée en 2018 dans la région de Diffa trouve également que cette vision de l'école selon laquelle "l'école fait perdre les valeurs" traditionnelles aux enfants fait partie des 3 plus grandes menaces à la scolarisation des enfants (tant dans l'accès que le maintien des enfants à l'école) citées par les chefs de ménage enquêtés.

A cette perte de valeur que renvoie l'école, s'ajoutent les modes de production des populations non compatibles le plus souvent avec la scolarisation des enfants. Les peuples comme les Toubou et les Peulhs pratiquant le pastoralisme et le nomadisme sont en perpétuellement déplacement. Ce qui constitue un handicap pour la scolarisation de leurs enfants dans le système scolaire classique où l'école est immobile. Les propos de cet acteur humanitaire

rendent compte de la situation du mode de vie particulier de cette population qui n'est pas le plus souvent compatible au mode de fonctionnement classique de l'école.

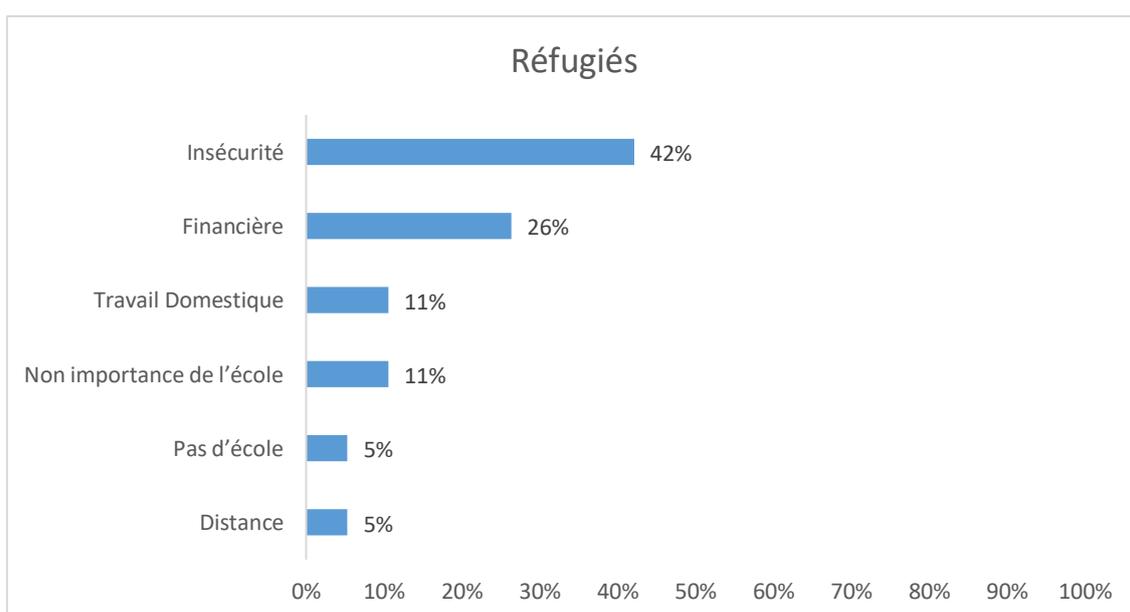
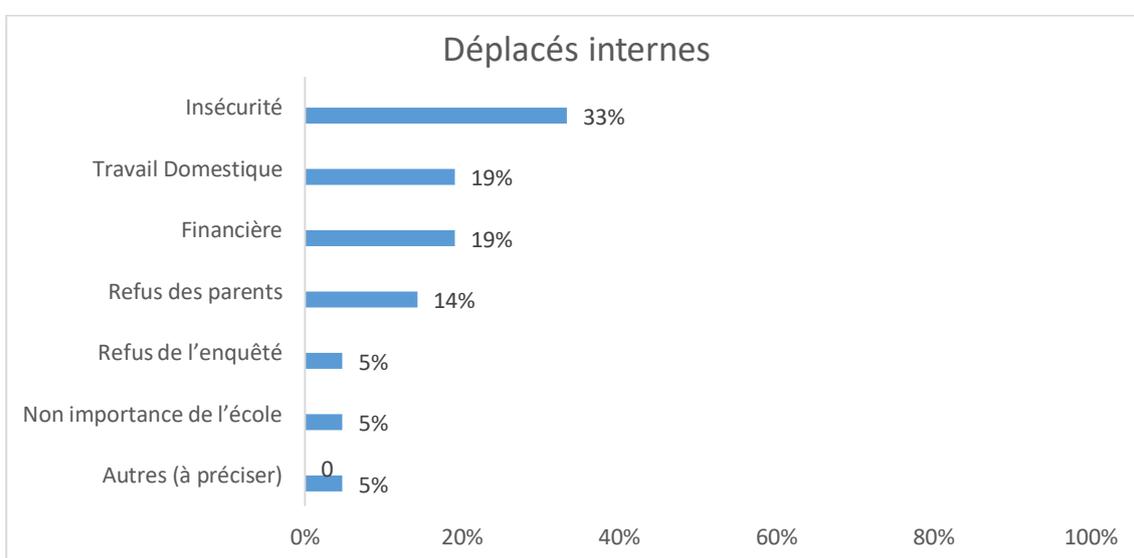
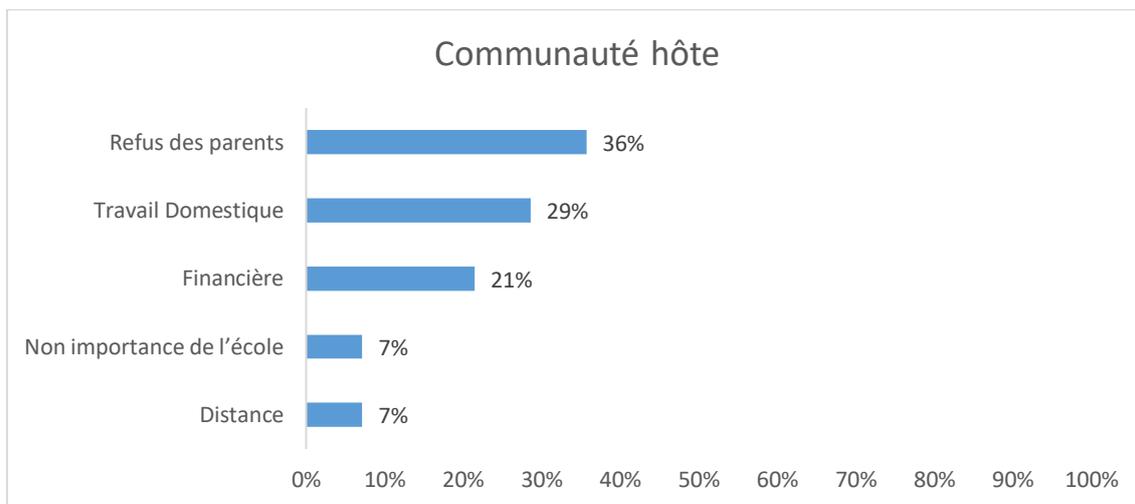
*« [...] Maintenant c'est l'engagement parental à inscrire les enfants qui fait souvent une sorte d'autocensure des communautés. Par exemple, à Diffa, vous avez la communauté Toubou qui de manière spontanée n'est pas enclin à inscrire les enfants à l'école. Il n'y a aucune interdiction au niveau de la réglementation ou de la communauté qui empêche ces enfants d'accéder à l'école, mais c'est cette communauté qui [de par son mode de production ou de vie] n'inscrit pas leurs enfants à l'école. Il y a aussi les Peulhs Bororos qui sont dans des perpétuels déplacements successifs exacerbés par la situation de crise. Toute chose qui handicap la scolarisation de leurs enfants » (E30).*

Ce mode de production et de vie s'accompagne d'un perpétuel va et vient des élèves. Toute chose qui ne facilite pas les apprentissages scolaires pour ces derniers comme l'illustre les propos de cet enseignant :

*« [...] chez nous ici, ce sont des enfants qui sont toujours en mouvement. Ils partent et ils reviennent. Tout récemment, moi j'ai des enfants qui sont allés sur les sites aurifères au Mali et ils ne sont pas encore revenus. On ne les exclut pas, quand ils vont revenir ce sont toujours des élèves. Donc quelqu'un qui quitte trois mois, quatre mois et il ne prend pas de cours et qu'il revient [...]. On ne va plus revenir sur ce qu'on a déjà fait. Donc ce n'est pas facile pour ces enfants parce que ce sont des enfants très souvent qui sont en mouvement. La plupart sont des nomades, des baladeurs. Maintenant ils retournent à la maison ou sur les sites aurifères. Beaucoup de garçons sont d'ailleurs partis, maintenant quand ils reviennent, ils réintègrent l'école encore. C'est ça notre difficulté. Ils ne restent pas sur place. Des fois ils disent on va à « Mangueson ». On fait un mois deux mois, on revient et on rentre en classe. Comme ce sont des réfugiés, on nous a dit de les garder comme cela. Vue leur situation, on les garde comme ça. Donc ce n'est pas facile leur éducation vraiment » (E19).*

Heureusement d'ailleurs des enfants enquêtés trouvent que l'école joue un rôle important dans leur développement social et économique. Les messages véhiculés par ces derniers sont que l'école permet de : « lutter contre l'ignorance », « préparer l'avenir », « d'avoir l'ouverture d'esprit », etc.

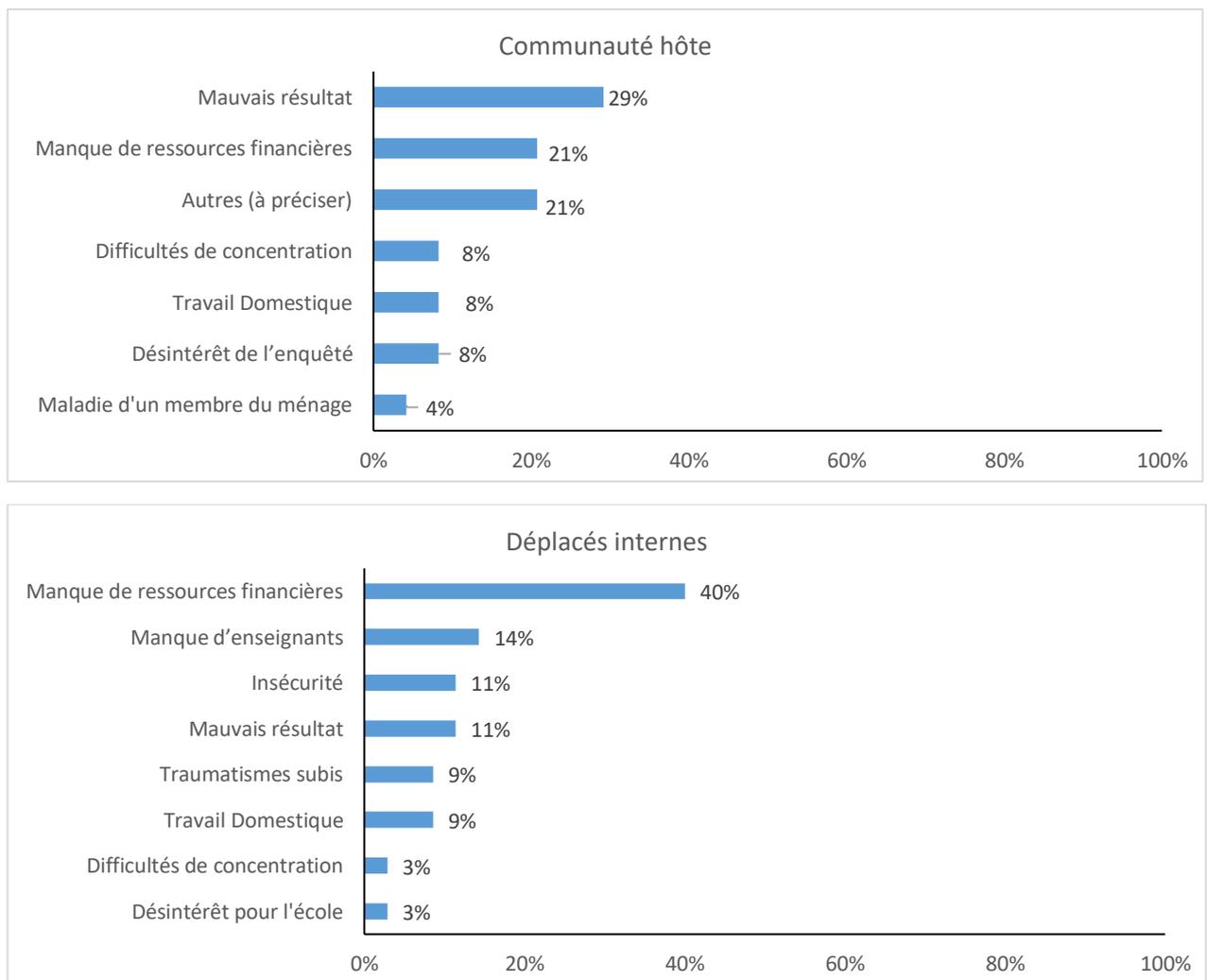
**Graphique 7 : Répartition (en %) des enfants réfugiés, déplacés internes et des communautés hôtes selon le motif principal de non-scolarisation**

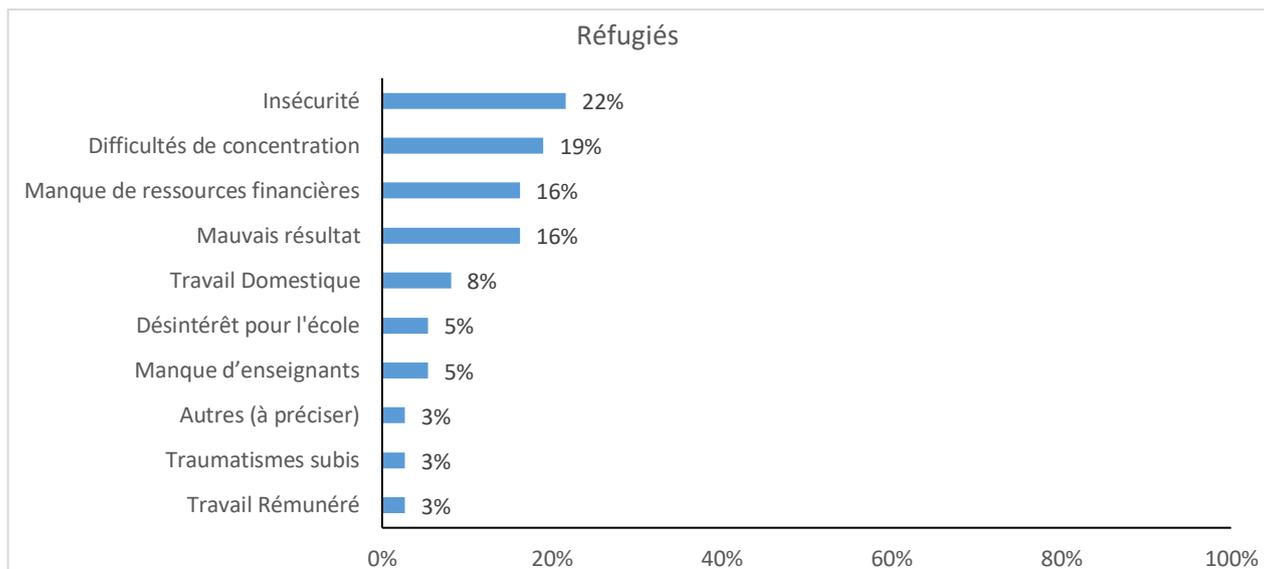


## 5.5 L'insécurité principal motif d'arrêt des études chez les enfants déplacés internes et l'insuffisance de place dans les écoles chez les enfants réfugiés

Le graphique 8 montre la répartition des enfants selon le motif principal d'arrêt des études. Au regard des problèmes d'effectif, il n'a pas été possible de produire des statistiques selon le genre et le niveau d'études. Chez les enfants réfugiés, les principaux motifs de l'arrêt des études sont, par ordre d'importance : l'insécurité et les difficultés de concentration ; tandis que chez les enfants déplacés internes, ce sont : le manque de ressources financières et le manque d'enseignants. Quant aux enfants de la communauté hôte, les raisons avancées pour expliquer l'abandon de l'école sont, par ordre d'importance : les mauvais résultats et le manque de ressources financières. Le manque de ressources financières fait partie des trois principales raisons de l'abandon scolaire par les trois catégories d'enfants (PDI, réfugiés et communauté hôte).

*Graphique 8 : Répartition (en %) des enfants réfugiés, déplacés internes et des communautés hôtes selon le motif principal de l'arrêt des études*





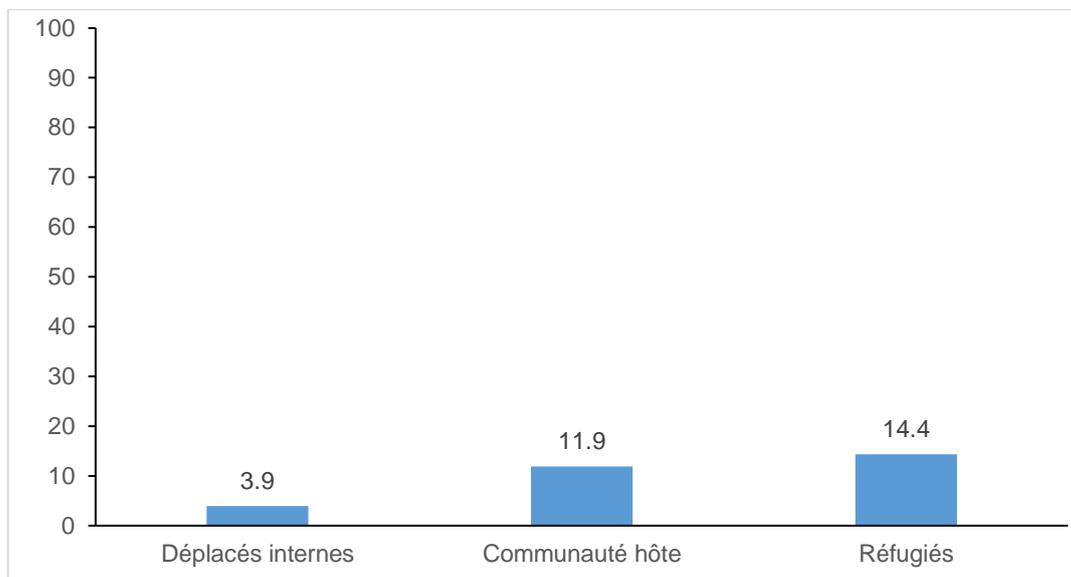
### **5.6 Des motifs additionnels pour la déscolarisation des filles : les grossesses et les mariages précoces**

Le graphique 9 donne la proportion des ménages déclarant constater l'abandon des filles de l'école pour raison de grossesse. On observe que cette proportion est la plus importante parmi les réfugiés (14,4 %), puis parmi la communauté hôte (11,9 %) et enfin parmi les déplacés internes (3,9 %). C'est un phénomène marginal dans le contexte Nigérien et a été très peu mentionné dans les discours des interviewés.

Ce phénomène bien que peu important est souvent la cause des mariages précoces observés au sein de certaines communautés. Comme le montre l'étude réalisée par (Boly, 2018), sous l'autel de l'honneur de la famille des jeunes filles sont poussées précocement au mariage afin d'éviter qu'elles ne tombent enceintes avant le mariage.

Également, la situation de cas de grossesses en milieu scolaire entraîne un traitement inégal entre les garçons et les filles. En effet, les élèves garçons, auteurs de grossesses précoces, ne sont pas sanctionnés, tandis que les filles se voient souvent forcées d'abandonner l'école, révélant l'indifférence de la communauté et des politiques face au manque de responsabilité de près de 70 % des auteurs de grossesses des filles scolarisées (Ouattara, 2015).

**Graphique 9 : Proportion (en %) des ménages déclarant constater l'abandon des filles de l'école pour raison de grossesse**



Le mariage précoce est une réalité au Niger. Il est l'un des pays africains où l'ampleur du phénomène est le plus important. Selon les données de l'Enquête Démographique et de Santé, réalisée en 2012, plus de trois quarts (76,3 %) des femmes de 20-24 ans se sont mariées avant l'âge de 18 ans exacts. Une forte mobilisation au plus haut niveau est engagée pour combattre ce phénomène. Lors du sommet sur la transition démographique tenue en novembre 2021, le président a lancé le défi majeur aux chefs traditionnels pour leur engagement à ce combat en ces termes : « *Pour que vous prêchiez par l'exemple et non pas seulement par la parole, ne serait-ce pas possible qu'au terme de ce symposium vous preniez une résolution dans laquelle vous vous engagez à ce que ni sultans, ni chefs de canton, ni chefs de groupement ne prennent plus en mariage des filles âgées de moins de 18 ans ? Ça serait un exemple* ». Le mariage précoce est une cause importante de déscolarisation des filles (graphique 10). Ce constat est cette fois-ci plus mentionné par les enfants réfugiés que les autres catégories d'enfants (déplacés internes et de la communauté hôte). Les propos de cette jeune fille réfugiée de 17 ans interviewée lors de la collecte de données est assez illustratif de la situation :

« *La majeure partie des jeunes filles réfugiées ne parviennent pas à réussir car elles sont mariées, souvent de force. Je connais plusieurs jeunes filles réfugiées, qui disposent d'un bon niveau, malheureusement elles ont été contraintes de quitter l'école, en raison de mariage. Si c'était par consentement il n'y a aucun problème, malheureusement elle ne connaît même pas le mari...* » (G3).

Et cet acteur au niveau régional de renchérir :

« *Pour les filles, dans un premier temps il y'a le facteur de mariage d'enfants. Les mariages sont scellés le plus souvent pendant les grandes vacances donc les parents organisent des retours spontanés dans leurs sites ou pays d'origine pour sceller le mariage. Mais, avec les sensibilisations on a pu en tout cas réduire le phénomène les filles continuent à aller à l'école comme leurs homologues garçons* » (E31).

Certaines filles arrivent à s'échapper au mariage précoce grâce au soutien apporté par les acteurs humanitaires sur le terrain. C'est le cas de cette jeune fille réfugiée de 17 ans qui a pu échapper au mariage grâce à l'appui de l'ONG ADES comme elle le relate dans ces propos :

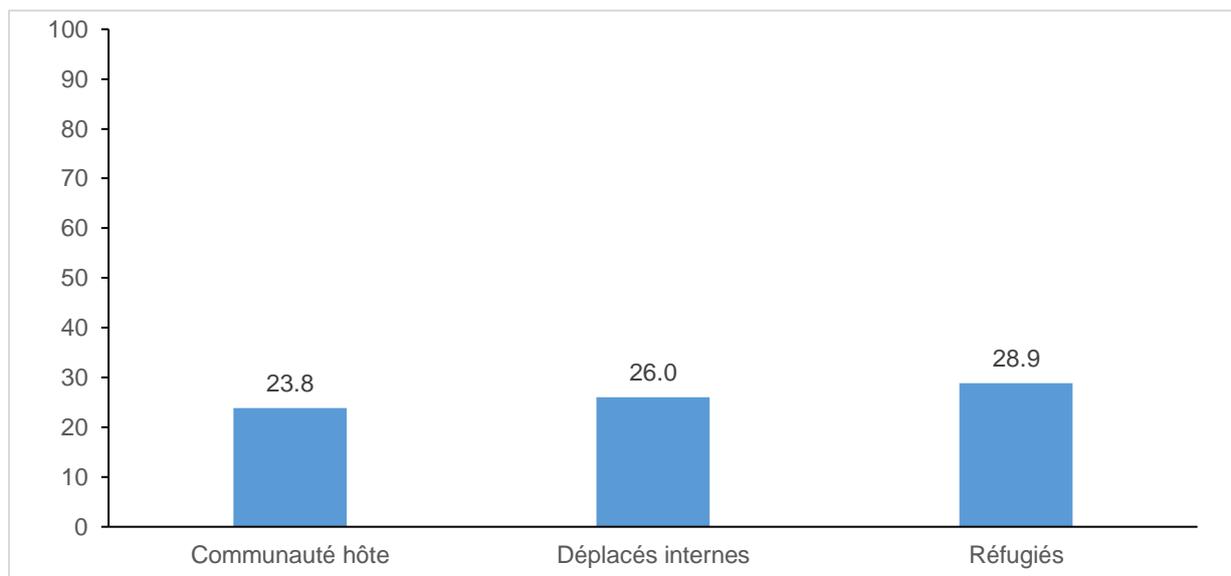
« On était riche de là où nous venons. Lorsque les Boko Haram sont rentrés dans notre village de provenance, ils ont tout pillé, toute notre richesse. Nous avons marché des kilomètres pour venir au Niger afin que nous ne soyons pas tués. Malheureusement, mes parents n'avaient aucun sou et depuis lors, n'eut été l'appui de l'ONG ADES, je serais soit mariée de force soit abandonné les cours ».

Malheureusement, de nombreuses filles vulnérables n'auront pas les mêmes chances que cette jeune fille.

Les facteurs de ce mariage précoce sont multidimensionnels notamment culturels, économiques et institutionnels. Comme les filles, les garçons sont aussi victimes de ce phénomène. Le discours de cet acteur de terrain confirme cette réalité :

« Mais nous assistons aussi à un autre phénomène au niveau du CM2, il y'a dans certaines régions où le nomadisme est très accentué ce plutôt les petits garçons qui s'en vont parce qu'ils deviennent des bergers ils conduisent les animaux au pâturage en ce moment à partir du CM2 le Monsieur pense qu'il peut déjà se trouver une fille pour former une famille, il pense déjà à se marier » (E26).

*Graphique 10: Proportion (en %) des ménages déclarant constater l'abandon des filles de l'école pour raison de mariage précoce*



### 5.7 Travail des enfants : stratégie de résilience pour les ménages vulnérables

Le travail des enfants est une réalité au Niger. D'après les résultats de l'ENTE 2009, 1 604 235 enfants effectuent des travaux à abolir, soit 42,1 % des enfants âgés de 5 à 17 ans et 83,4 % des enfants économiquement occupés (INS, 2011). La situation sécuritaire ayant entraîné le déplacement forcé de nombreux ménages a contribué à exacerber la mise au travail des enfants. Avec l'extrême vulnérabilité des ménages, les enfants deviennent des remparts pour la survie de nombreux ménages de par les ressources financières qu'ils peuvent apporter en travaillant. Les filles sont des petites « bonnes » au profit des ménages les plus aisés et d'autres sont dans le petit commerce. Quant aux garçons, ils sont utilisés comme des bergers, dans le petit commerce et certains sont même des domestiques (« boy ») pour des fonctionnaires relativement plus nantis.

Les propos suivants des acteurs interviewés relatent bien la situation.

« [...] Les enfants réfugiés ne sont pas inscrits à l'école parce qu'ils sont obligés de faire des petits commerces pour aider les parents dans la recherche de l'alimentation » (G3).

« [...] et aussi l'utilisation des enfants dans des activités génératrices des revenus qui occupe une place de choix pour les petits commerces au profit des parents » (E26).

« [...] Les filles sont mariées de force chez les réfugiés alors que chez les PDI, les filles sont utilisées pour faire du commerce » (E6).

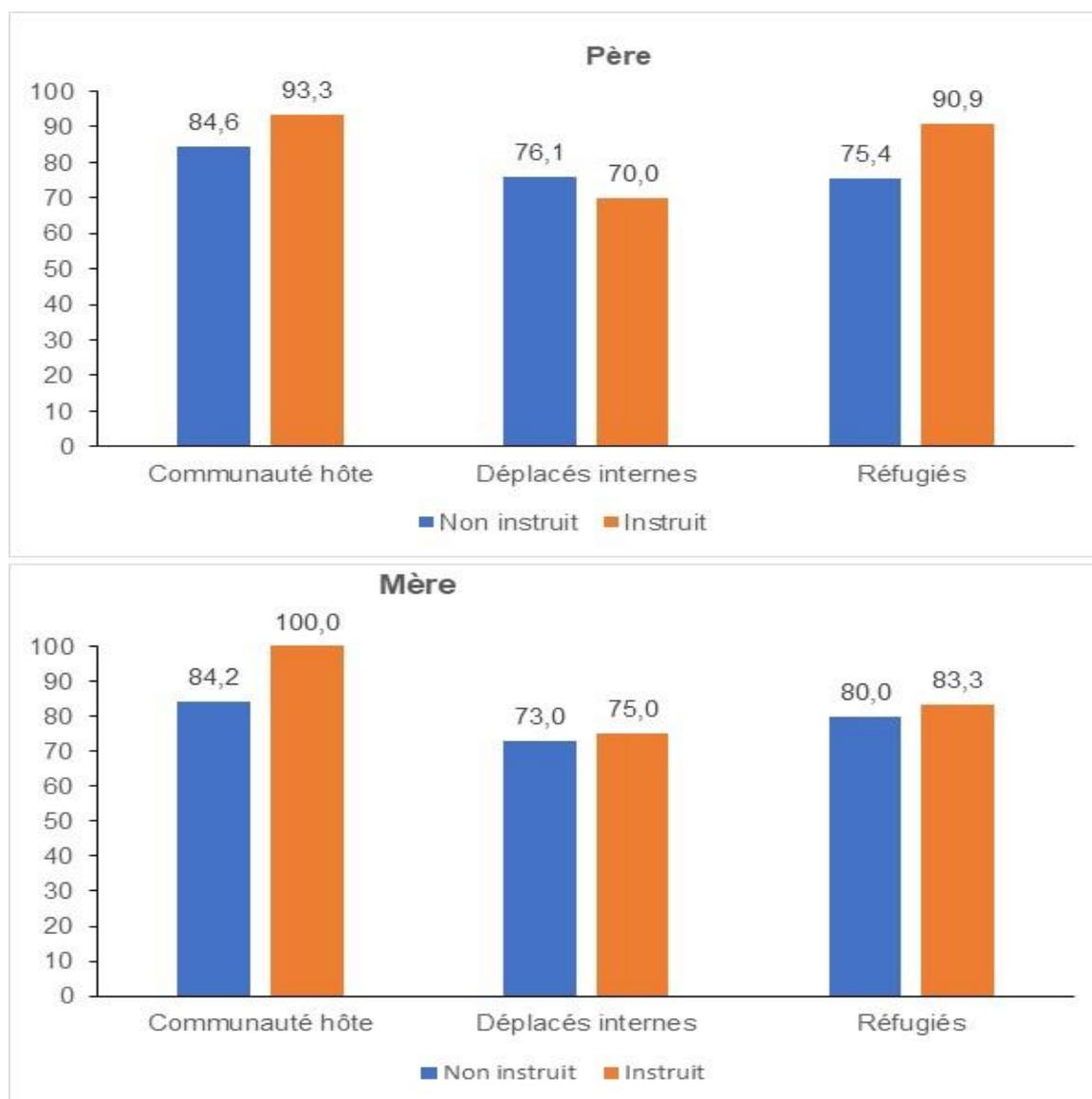
« Les enfants des PDI c'est surtout le travail de « boy » chez les fonctionnaires qui les empêchent de poursuivre jusqu'au collège. Ils préfèrent avoir de l'argent frais chaque mois. Ils sont payés entre 3 000 FCFA et 5 000 CFA » (E4).

« [...] : imaginez une famille qui avait une certaine assurance dans le quotidien et du coup perd toutes ces ressources et continuellement à l'attente d'une aide mensuelle qui souvent vient selon des barèmes de la communauté internationale qui leur permet pas vraiment d'être autosuffisant ou d'améliorer substantiellement le quotidien donc souvent les enfants sont utilisés particulièrement la fille pour pouvoir aller chercher soit à travers le petit commerce soit à travers la corvée de bois ou la corvée d'eau pour pouvoir augmenter le pouvoir de la famille, accroître un peu les moyens de subsistance » (E30).

### **5.8 Capital éducatif des parents, un atout important pour la scolarisation des enfants**

Lorsque les parents des enfants sont instruits, ces derniers ont plus de chances de fréquenter l'école. Ces résultats sont en phase avec les études classiques sur la scolarisation des enfants qui indiquent que le niveau d'instruction des parents constitue un capital important pour la scolarisation des enfants. Quelle que soit la communauté étudiée, les enfants des parents instruits sont toujours davantage scolarisés que les enfants des parents non instruits (graphique 11). On observe par ailleurs que les enfants déplacés internes qui ont un père instruit sont moins scolarisés, au contraire des autres catégories d'enfants (où lorsque le père est instruit, ils ont plus de chances d'être scolarisés). L'instruction du père a un avantage pour la scolarisation des enfants de la communauté hôte. C'est le même constat au niveau de l'instruction de la mère. En effet, lorsque la mère est instruite, les enfants de la communauté hôte sont tous scolarisés. L'instruction des parents est donc plus favorable à la scolarisation des enfants de la communauté hôte.

**Graphique 11 :** Proportion (en %) des enfants de 11 à 17 ans scolarisés selon le niveau d'instruction du père et de la mère



## 5.9 Effets de l'environnement scolaire sur la scolarisation des enfants en situation d'urgence

### 5.9.1 Une distance à l'école plus défavorable aux enfants réfugiés

La distance à l'école est un élément important dans la scolarisation des enfants. Les enfants en situation de déplacement forcé (réfugiés et déplacés internes) déclarent davantage l'effet négatif de la distance sur leur parcours scolaire (graphique 12).

« Les enfants réfugiés abandonnent l'école parce que les écoles sont très éloignées de leur maison » (G3).

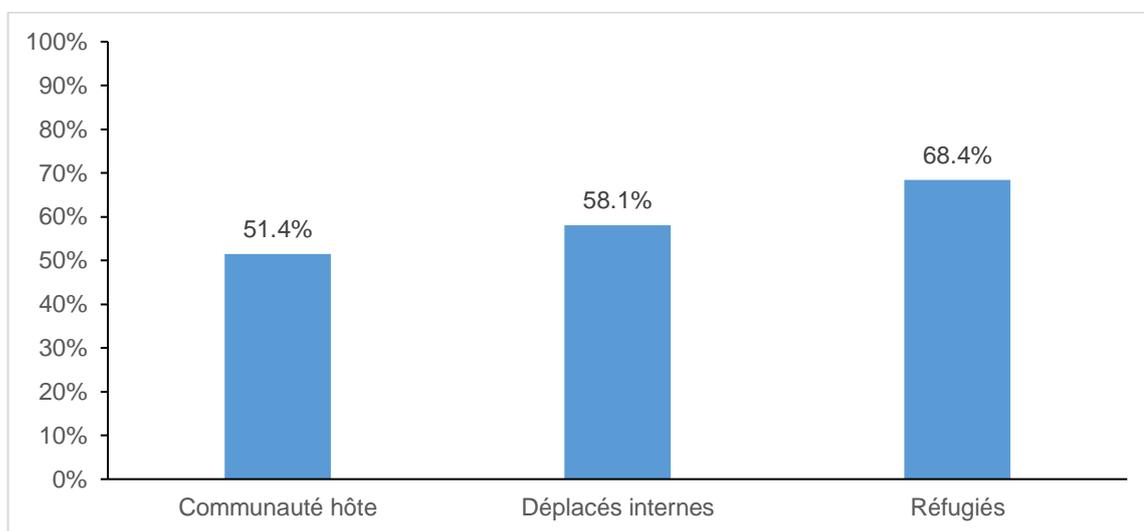
Ce résultat est contraire à celui observé par l'enquête MSNA réalisée en janvier 2021 qui montre que les barrières d'accès à l'éducation les plus souvent citées par les ménages non déplacés sont liées à l'éloignement des infrastructures scolaires (17 % des cas).

Certains acteurs soulignent que cela constitue un handicap majeur pour la jeune fille pour poursuivre ses études secondaires. Quelques extraits issus des interviews réalisés traduisent la situation dans laquelle ces jeunes filles en l'absence de collège dans leurs localités sont contraintes d'abandonner l'école.

« [...] à partir du secondaire ce n'est pas toutes les familles qui arrivent à laisser les jeunes filles aller à l'école au-delà du primaire [...] lorsque le collège est éloigné du village. Ils ne laissent pas la jeune fille aller au collège à cause de son éloignement » (E10).

Toutefois, le président de la République du Niger s'est engagé pour la scolarisation des filles dans son programme de renaissance Acte 3 à travers la construction de 100 internats de jeunes filles dans les collèges ruraux. La commune rurale de Kellé dans le département de Gouré (Région de Zinder) a vu naître le premier internat nouvelle version pour jeunes filles. L'infrastructure devrait accueillir 144 jeunes filles qui sont admises en classe de 6<sup>ème</sup> à la rentrée scolaire 2021-2022.

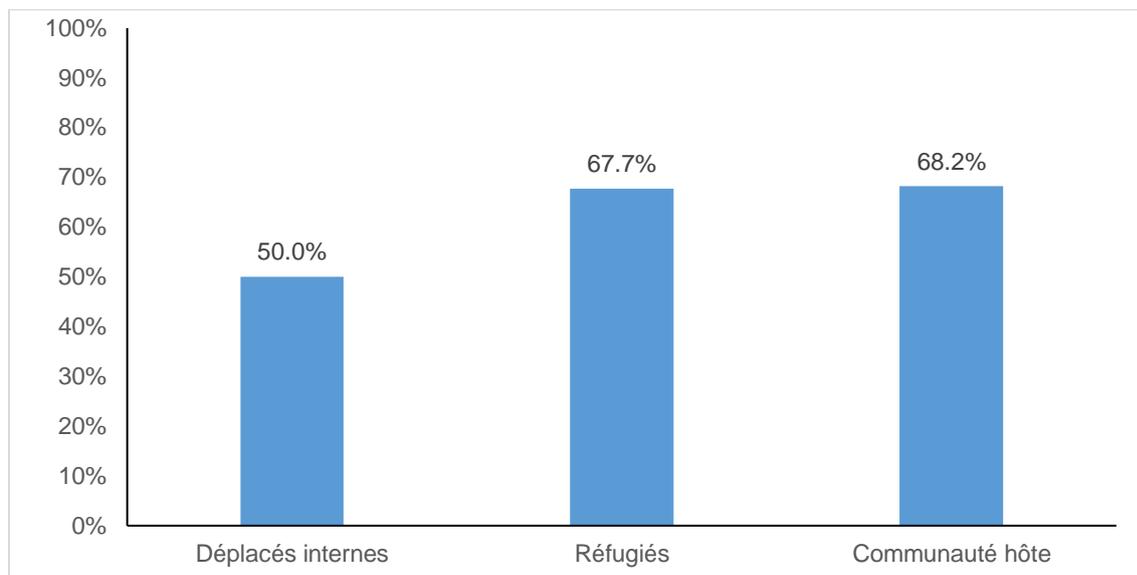
*Graphique 12 : Proportion des enfants déclarant l'éloignement à l'école comme ayant eu un effet négatif sur leur parcours scolaire*



### **5.9.2 Possession de manuels scolaires, un effet plus négatif chez les enfants de la communauté hôte**

L'absence de manuels scolaires a un effet négatif sur la performance scolaire des enfants. Quelle que soit la communauté, ils reconnaissent en majorité que le fait de ne pas posséder des manuels scolaires a joué négativement sur leur performance scolaire comme l'illustre le graphique 13 ci-dessous. Cet effet négatif est plus ressenti chez les enfants de la communauté hôte que les autres catégories d'enfants.

**Graphique 13 :** Proportion des enfants déclarant l'absence de manuels scolaires comme ayant eu un effet négatif sur leurs performances scolaires



### 5.9.3 Absence de latrines scolaires défavorable à la scolarisation des filles

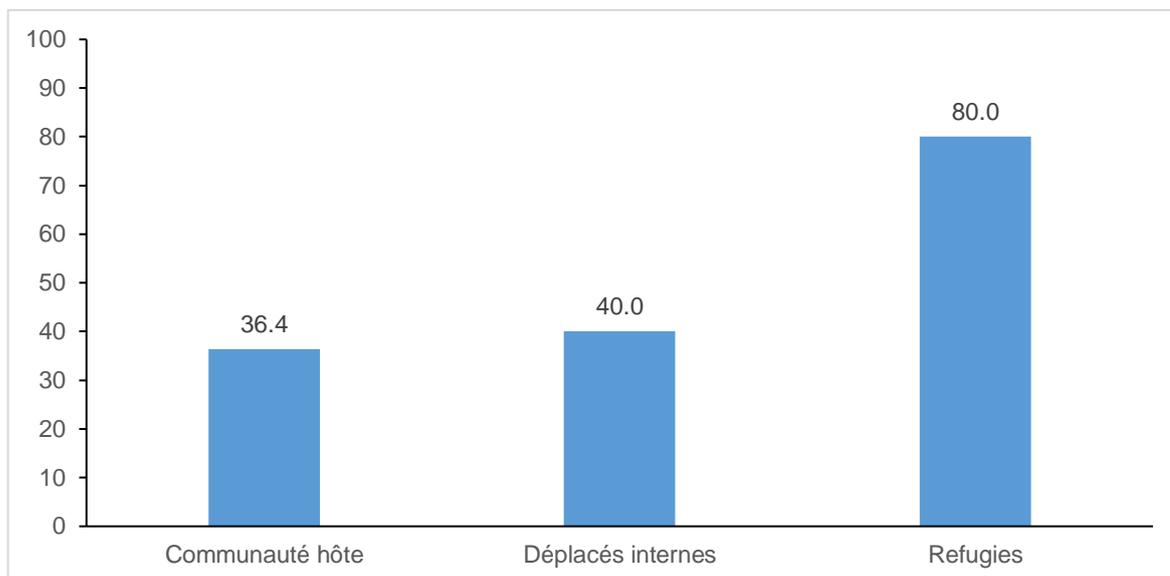
Une proportion non négligeable d'enfants a déclaré que l'absence de latrines scolaires a joué défavorablement dans leur parcours scolaire. Ce phénomène est davantage mentionné par les enfants réfugiés que les enfants de la communauté hôte (graphique 14).

«[...] Mais par contre vous allez voir là où [...], la petite fille s'en va dans des latrines où elle cachée, [...] c'est-à-dire que son petit camarade garçon ne peut pas la guetter quelque part parce que les latrines sont séparées, elles prennent en compte le genre [...]. Cela motive les enfants, particulièrement les filles à aller à l'école » (E26).

Ce phénomène pourrait également aggraver les difficultés de gestion des menstrues dont sont victimes les filles comme l'atteste cet extrait issu des entretiens réalisés sur le terrain.

« Pour les filles, le fait qu'elles ne disposent pas de latrines séparées constitue une grande barrière surtout pour celles qui sont un peu en puberté là. Aussi, la fille peut abandonner s'il n'y a pas d'hygiène menstruelle » (E7).

**Graphique 14 : Proportion (en %) des enfants déclarant l'absence de latrines scolaires comme ayant eu un effet négatif sur leur parcours scolaire**



#### **5.9.4 Effectifs pléthoriques défavorables à la scolarisation des enfants en situation de crise**

Les effectifs pléthoriques rendent compte de l'insuffisance des capacités d'accueil des établissements scolaires. Ils affectent négativement les performances scolaires des enfants comme le montre le graphique 15 ci-dessous. Cette situation est davantage mentionnée quantitativement par les enfants réfugiés que les autres catégories d'enfants. Toutefois, l'extrait issu de ce discours illustre que cette situation est également vécue par les déplacés internes.

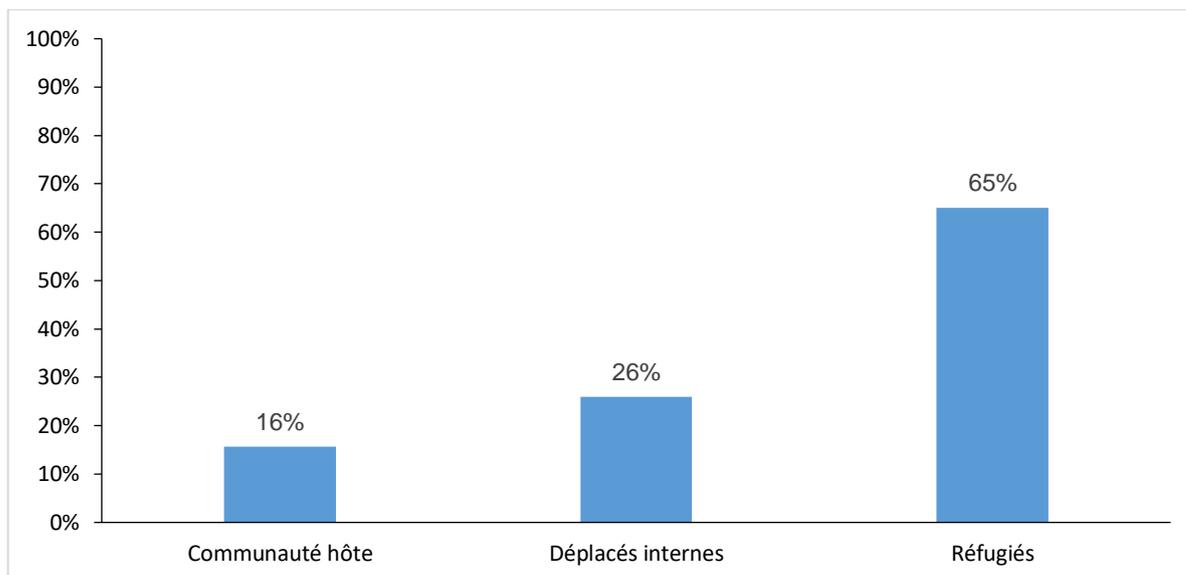
*« Pour les déplacés internes, la barrière c'est au niveau des infrastructures : [...] avant même que les déplacés internes arrivent les écoles ont du mal à gérer les effectifs quand les déplacés arrivent, ça crée encore du surnombre dans les salles de classe. Les écoles sont donc dans l'incapacité de répondre à ce besoin important » (E29).*

Pour faire face à cette demande importante, l'Etat a mis en place des centres de regroupement des personnes déplacées internes notamment à Ouallam dans la région de Tillabéry. Toutefois, à la date de la collecte de données sur les 29 centres prévisionnels, 3 d'entre eux sont créés et seulement 2 sont fonctionnels. Malgré ces efforts pour prendre en charge les enfants déplacés internes, ces centres sont très en dessous des attentes et les effectifs sont pléthoriques dans les salles de classe. Le récit suivant de cet acteur interviewé traduit la réalité sur le terrain.

*« [...] A titre illustratif au niveau du centre de regroupement de Medina nous avons plus de 1 000 déplacés pour moins de 15 classes. Vous voyez que ce n'est pas facile. Nous avons des classes de 100 ; des classes de 60 ... » (E21).*

Une autre difficulté également est que certaines populations des villages environnants ne sont pas venues dans les centres de regroupement. Pour ces enfants restés dans ces villages, il faudra alors développer une autre approche pour les prendre en charge.

*Graphique 15 : Proportion des enfants déclarant les effectifs pléthoriques en classe comme ayant eu un effet négatif sur leur parcours scolaire*



Par ailleurs, les infrastructures même si elles existent ne sont pas très adaptées aux enfants handicapés. On note dans beaucoup de cas, l'absence de rampes d'accès pour ces enfants et de latrines (lorsqu'elles existent) très inadaptées à leur situation.

#### **5.9.5 Alimentation scolaire, un effet positif sur la scolarisation**

L'alimentation scolaire joue quant à elle un rôle important dans l'inscription mais surtout le maintien des élèves à l'école en améliorant le cadre d'apprentissage. L'impact des cantines scolaires sur les performances et la rétention scolaires a été observé dans une étude réalisée au Bénin utilisant les données du PASEC 2014. L'étude aboutit à la conclusion que « les cantines ont un impact positif significatif sur les performances des élèves en lecture et en mathématiques. Ces résultats mettent en évidence le rôle primordial des cantines scolaires dans la rétention des élèves ainsi que l'impact globalement négatif des cantines sur l'abandon scolaire. De plus, les cantines améliorent plus les performances scolaires des élèves du privé comparativement à ceux des écoles publiques, même si elles semblent contribuer plus à la rétention des enfants des écoles publiques que ceux des écoles privées » (Alladatin et al., 2022).

Les mesures d'appui en vivres scolaires permettent également la réduction des disparités géographiques et de genre à tous les niveaux du système éducatif. La présence de cantines scolaires est favorable à la scolarisation des enfants comme l'illustre les propos suivants issus des entretiens.

*« Pour la scolarisation des enfants, il n'y a aucun problème parce qu'il y'a la cantine scolaire, les élèves boivent et mangent bien » (E34).*

*« Dans le temps- l'année passée- il n'y avait pas la cantine scolaire. En avril passé, le HCR a négocié avec le PAM pour avoir une cantine scolaire ; donc normalement ça doit booster la fréquentation scolaire et Dieu merci cela a même amélioré la fréquentation [scolaire] [...] » (E19).*

Cet effet positif de l'alimentation scolaire sur la scolarisation des enfants est particulièrement important dans le contexte de déplacement forcé où la majorité des ménages ne parviennent pas à garantir un repas quotidien à leurs enfants. La présence d'une cantine scolaire est un

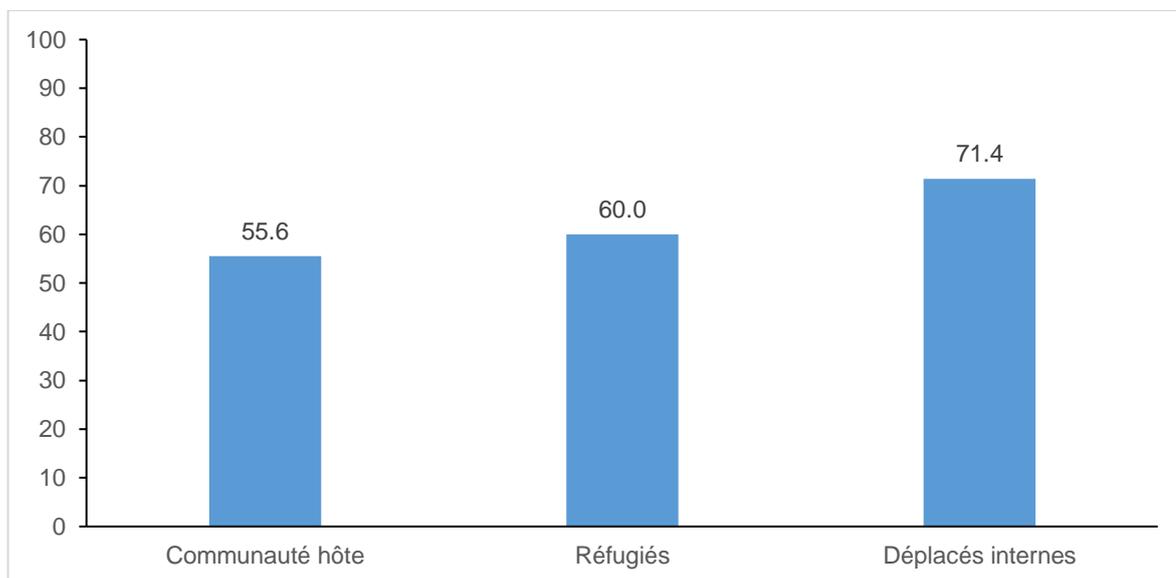
soulagement pour ces enfants issus de familles très vulnérables, améliorant la fréquentation scolaire mais également la concentration des élèves en classe. Les cantines scolaires permettent ainsi d'améliorer les performances académiques et de limiter les déperditions scolaires.

Toutefois, le constat sur le terrain notamment est l'abandon de l'alimentation scolaire par le PAM au détriment du CASH. Ainsi, chaque membre de ménage reçoit 3 000 Fcfa par mois. Un montant que certains acteurs qualifient d'insignifiant au regard des besoins énormes des ménages.

### 5.9.6 Violences à l'école, phénomène préjudiciable à la scolarisation des enfants

La crise sécuritaire au Niger a eu pour conséquence l'exacerbation des violences au sein des communautés. Ces violences sont vécues dans l'espace scolaire et les élèves en sont victimes. Les élèves déclarant être victimes de violences soulignent que cela a eu des conséquences négatives sur leur parcours scolaire (graphique 16). Ce phénomène est davantage subi par les enfants déplacés internes et des réfugiés que par les enfants de la communauté hôte. Les élèves qui ont vécu des attaques au sein des écoles sont dans un état de choc. Ils n'ont plus la même vision de l'école protectrice. L'école qui devrait être un lieu sûr, un lieu protecteur est vu en ce moment par ces derniers comme un lieu de terreur, limitant fortement la volonté d'y retourner.

*Graphique 16 : Proportion (en %) des enfants déclarant la violence à l'école comme ayant eu un effet négatif sur leur parcours scolaire*



### 5.9.7 Langue d'apprentissage, programme scolaire et difficultés de certification : autres obstacles de scolarisation des enfants réfugiés, particulièrement nigériens

L'une des contraintes majeures à la scolarisation des enfants réfugiés notamment nigériens est la barrière de langue. En effet, la langue d'enseignement au Nigéria est l'anglais alors qu'au Niger, la langue d'enseignement est le français. Cette barrière de scolarisation des enfants réfugiés nigériens est largement citée par les différents acteurs interviewés.

« [...] dans la région de Diffa nous avons des enfants qui viennent du Nigéria, nous n'avons pas la même langue d'enseignement. Là-bas c'est l'anglais et ici chez nous, c'est le français et cela peut constituer une barrière en attendant que des instructions soient prises pour que ces jeunes enfants soient enseignés ou bien très rapidement la reconversion de l'anglais au français. C'est une très grande barrière le temps que ces enfants nigériens s'adaptent à la langue d'enseignement du Niger » (E18).

Ainsi, ces enfants rencontrent des difficultés pour poursuivre leur cursus scolaire au Niger. Ce problème se pose surtout pour ceux d'entre eux qui ont déjà fréquenté au Nigéria et qui souhaitent poursuivre les études secondaires. Au niveau des plus petits, la réadaptation est plus facile à travers des cours de rattrapage.

« On va évoquer un problème de langue pour les enfants qui viennent du Nigeria pour venir continuer leur école ici. On a essayé plusieurs fois mais ce n'est pas facile le passage de primaire au collège ou bien du collège au lycée [...] » (E15).

« [...] mais à mon avis la grande barrière c'est la langue [...]. Quand ils arrivent ici surtout s'ils sont grands qui sont au niveau secondaire c'est-à-dire le collège et le lycée mais s'ils sont au primaire entre 6-9 ans on peut facilement les récupérer à travers des cours de rattrapage » (E29).

Les quelques-uns qui arrivent donc à s'inscrire au collège ou au lycée abandonnent en chemin.

« Les enfants nigériens abandonnent l'école parce qu'ils ne comprennent pas la langue française et ça les démotive » (E11).

A côté de la barrière linguistique se pose également le problème des curricula qui ne sont pas les mêmes avec les autres pays. Cette situation affecte tous les réfugiés qu'ils soient nigériens, maliens ou burkinabè.

« [...], le curricula et les modules des formations ne sont pas les mêmes » (E27).

« Le Burkina a son curriculum, le Mali, et le Niger aussi a son propre curricula. Nous avons en partage la langue française et la colonisation française mais chaque pays a un idéal, une finalité pour son éducation qui fait que le programme, le contenu à enseigner ne sont pas les mêmes » (E29).

« On a deux situations au niveau des réfugiés nigériens : il y a ces enfants qui sont directement intégrés dans le cursus scolaire du Niger en fonction de leur âge c'est-à-dire du CI jusqu'au CM2. Il y'a aussi ces enfants qui sont déjà dans le système éducatif nigérien où le curriculum est anglophone donc il faut chercher une solution d'apprentissage qui puisse répondre aux attentes de ces enfants » (E30).

« [...], pour ceux qui viennent du Mali ça va, c'est la même langue d'enseignement et eux ont les récupère dans nos écoles mais le processus mis en place ne leur permet pas d'apprendre dans le cursus qu'ils sont venus trouver. Ils sont certes intégrés. Ils sont certes dans des classes avec un corps enseignants mais comment faire pour que leur apprentissage puisse avoir une connexion avec ce qu'ils ont déjà commencé à faire et ceux qu'ils ont trouvé dans les zones d'accueil » (E17).

Une autre difficulté pour les enfants réfugiés est le problème de certification des diplômes.

*« Et les pays voisins souvent il y'a la difficulté de la reconnaissance de la certification même si l'enfant burkinabè ou malien arrivé au Niger après la certification s'il retourne dans un pays il n'y a pas de disposition à faire valoir cette certification. Et cela constitue à mon point de vue un frein à la continuité de l'éducation de ces enfants qui auraient traversé l'une des frontières pour être dans un de ces pays sans compter que déjà à son arrivée, il n'est pas évident qu'il arrive avec une documentation attestée de son niveau d'étude antérieure pour être intégré dans un niveau approprié même s'il accepte d'intégrer le curriculum du pays d'accueil » (E30).*

Pour relever ces défis de scolarisation, le HCR en partenariat avec les Etats nigériens et nigériens ont mis en place les centres d'éducation à distance au profit des élèves réfugiés nigériens. Des centres d'apprentissage recourant au curricula du Nigéria sont créés pour permettre à ces enfants de passer les examens (BEPC et Baccalauréat) de leurs pays d'origine. Pendant le déroulement des examens nigériens, ces élèves arrivent à participer grâce au concours du HCR et de ses partenaires étatiques. Les défis majeurs auxquels cette initiative est confrontée sont les coûts et les problèmes sécuritaires lors de déplacements de ces élèves en classe d'examen.

Jusqu'en 2020, le HCR et ses partenaires accompagnaient ces jeunes réfugiés nigériens au Nigeria afin qu'ils puissent participer aux examens du BEPC et du BAC. Mais depuis 2021, des démarches sont en cours avec la collaboration du Ministère de l'Education Nationale du Niger et de l'Ambassade du Nigeria au Niger, pour l'opérationnalisation du centre d'examen des jeunes réfugiés nigériens de Diffa et retournés nigériens.

Des classes préparatoires existent permettant aux enfants du primaire d'apprendre le français en vue d'intégrer ultérieurement le système éducatif classique du Niger dans les localités où ils résident.

#### **5.9.8 Autres mauvaises conditions d'apprentissage comme frein à la scolarisation des enfants**

Un autre facteur lié à l'offre scolaire est la question enseignante qui n'est pas spécifique à la situation d'urgence. Toutefois, la crise sécuritaire a contribué à exacerber cette situation dans la mesure où les enseignants les plus qualifiés cherchent à quitter les zones à fort défi sécuritaire au profit des localités plus sûres. Les enseignants contractuels nouvellement recrutés sont affectés dans ces zones reculées. Beaucoup d'enseignants contractuels nouvellement recrutés ne sont pas qualifiés et n'ont reçu aucune formation sur l'éducation en situation d'urgence. Ce qui fait que les parents trouvent que leurs enfants n'apprennent rien car jusqu'à la classe de CM2, ils n'arrivent pas à parler, ni à lire et à écrire en français. Exemple, à Ouallam, où un responsable humanitaire raconte qu'ils étaient en visite de classe dans le cadre de la mise en œuvre d'un programme scolaire. Ils ont trouvé un texte au tableau où il y avait beaucoup de fautes. Le directeur de l'école a tenté de corriger les fautes mais il s'est rendu que c'est beaucoup de fautes et il a fini par effacer tout le texte.

Également, des enseignants affectés ou en congé de maternité qui ne sont pas systématiquement remplacés. De belles salles de classe sont construites pour les réfugiés ou les déplacés internes mais elles sont fermées par manque d'enseignants. Par exemple, à Ouallam, il n'y a pas d'enseignants pour le préscolaire.

*« Le seul problème est l'insuffisance du personnel. [...], plus de 25 postes vacants des enseignants qui ont été affectés à cause de l'insécurité depuis 2020- 2021 jusque-là aucun remplacement n'a été fait. Il y a des écoles dans lequel un seul enseignant prend en charge les 6 niveaux du CI au CM2 » (E15).*

Certains enseignants ne sont pas également bien outillés pour prendre en charge les enfants ayant été victimes de traumatisme ou de chocs.

*« Il y a aussi le fait que dans les écoles d'accueil, il n'y a pas assez de formations et de sensibilisation au niveau des enseignants pour qu'ils puissent intégrer les enfants d'un point de vue pédagogique. Pour la plupart des enseignants c'est juste une inscription, un enfant est arrivé, on l'a inscrit on continue le cours. On ne prend pas compte de qui il est réellement » (E9).*

L'approche *Safe Schools* a été développée pour une meilleure prise en charge de ces enfants en difficulté. Toutefois, elle n'est pas une approche largement partagée dans la pédagogie des enseignants.

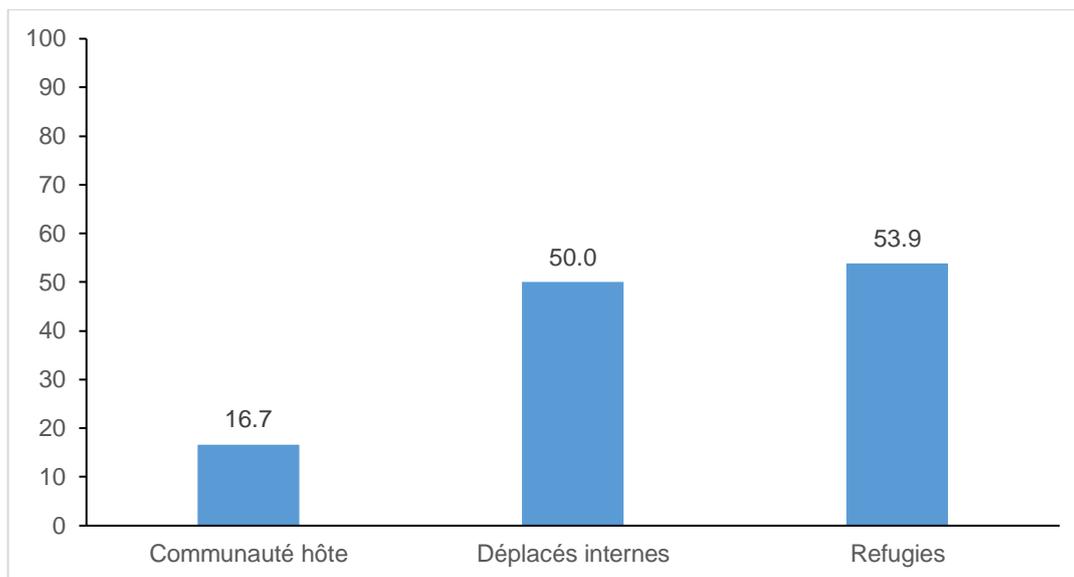
Autres conditions défavorables à l'apprentissage sont les tentes qui ne sont pas très résistantes aux intempéries et qui dégagent une forte chaleur pendant la période chaude. Certains acteurs proposent de réfléchir à des classes temporaires utilisant les matériaux locaux plus adaptés aux conditions climatiques. En lieu et place des tables bancs ce sont des nattes qui sont utilisées comme places assises dans certaines écoles. Ce type d'équipement est adapté aux petites classes. Dans les grandes classes où les leçons sont recopiées par les élèves, les tables bancs (même si c'est avec des matériaux non finis) sont nécessaires.

*« Le bon sens appelle l'enfant à se demander mais attention si cette affaire [parlant de l'école] était sérieuse pourquoi nous sommes toujours dans des paillottes et on est assis à même le sol, c'est pour dire que l'école n'est pas attractive dans certaines localités. Le milieu scolaire n'est pas attractif. En revanche vous allez voir là où nous avons des matériaux de constructions durables l'enfant est émerveillé c'est-à-dire dans un centre où l'enfant peut s'asseoir sur un pupitre, il peut rapidement boire de l'eau parce qu'il y'a une addiction d'eau, la petite fille s'en va dans des latrines où elle cachée, elle peut être dans une situation mais elle est au moins cachée c'est-à-dire que son petit camarade garçon ne peut pas la guetter » (E26).*

#### **5.10 Violences vécues hors de l'environnement scolaire, effets négatifs sur la scolarisation des enfants**

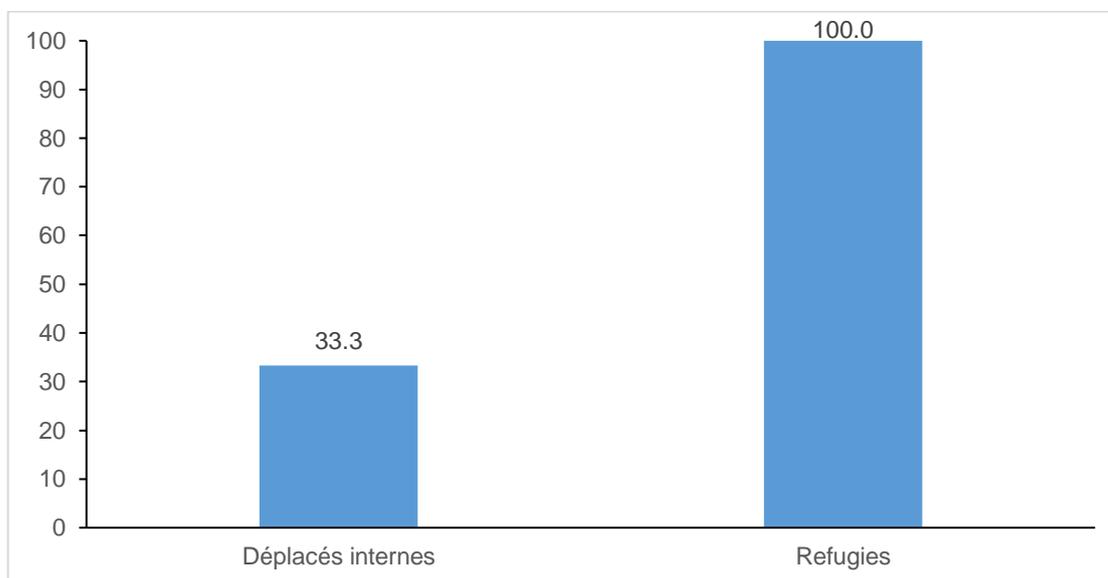
S'agissant des violences vécues hors de l'environnement scolaire et hors de la famille, elles ont aussi des effets négatifs sur la scolarisation des enfants (graphique 17). C'est le cas des enfants réfugiés et déplacés internes qui déclarent davantage être victimes de ce phénomène.

*Graphique 17 : Proportion (en %) des enfants déclarant la violence hors de l'école et de la famille comme ayant eu un effet négatif sur leur parcours scolaire*



Le fait d'avoir été témoin de violences physiques ou sexuelles a des conséquences négatives sur le parcours scolaire des enfants des déplacés internes et réfugiés (graphique 18).

*Graphique 18 : Proportion (en %) des enfants déclarant avoir été victime ou témoin d'agressions (sexuelles ou physiques) sur la route de l'école avec un effet négatif sur leur parcours scolaire*



Les enfants ayant vécu des violences sont victimes de traumatismes se répercutant sur leur attitude et comportement à l'école. Certains enfants ont vu leurs parents assassinés. Le traumatisme vécu a des conséquences dramatiques et durables sur la continuité scolaire en termes de fréquentation et en termes de résultats. Les enfants qui doivent parcourir des kilomètres pour rejoindre leur école ont la peur au ventre car ils craignent de croiser les terroristes sur le chemin de l'école. Cette peur a également des conséquences non négligeables sur leur concentration à l'école.

« Le jeune enfant qui a fui la guerre, qui a vu ses parents, frères et sœurs se font tuer ; ce n'est pas facile à ce qu'on lui demande automatiquement d'être dans une classe et de se concentrer de suivre comme les autres enfants qu'il a trouvés [...] » (E40).

« [...]. La preuve, on nous a notifié dans une des écoles des déplacés [...], le cas de traumatisme d'un enfant qui a vu assassiner ses proches. A chaque fois que l'enseignante lui parlait l'enfant avait peur et pleurait » (E22).

Le même constat est fait au niveau des parents victimes de la violence des groupes terroristes. Les groupes armés réfractaires à l'école classique ont fait injonction aux parents de ne pas inscrire leurs enfants sous peine de subir des châtiments à la hauteur. Ces parents même étant en déplacement gardent toujours ces stigmates et ont une forte crainte d'inscrire leurs enfants à l'école de peur que ces derniers soient violentés, enrôlés voire tués par les groupes armés. Les propos de ces acteurs de terrain relatent l'effet du traumatisme vécu par les parents sur la scolarisation des enfants.

« Ceux [parlant des parents] qui sont traumatisés par le fait que les « Boko haram » qui ne veulent pas l'école des blancs. Eux ils ne ramènent pas leurs enfants » (E35).

« C'est le djihadisme c'est-à-dire face à la violence djihadiste avec beaucoup d'enfants, les parents ont peur d'envoyer leurs enfants à l'école qui peuvent subir la foudre rancunière des groupes djihadistes qui ne veulent pas de cette école donc ça fait que les enfants fuient. Les parents préfèrent garder leurs enfants à la maison comme ils reçoivent des menaces de temps en temps, il y'a des enlèvements ; des enrôlements et tout le reste » (E42).

### **5.11 Absence de documents d'état civil : un obstacle supplémentaire à la scolarisation des enfants en situation de déplacement forcé**

Dans leur fuite, certaines populations en situation de déplacement forcé ont tout perdu, y compris leurs documents d'état civil. L'absence de documents d'état civil peut être un handicap à la poursuite de la scolarisation des enfants de ces populations. Même si une certaine flexibilité est observée pour les enfants en situation de déplacement forcé, les documents d'état civil sont exigés pour la constitution des dossiers aux différents examens scolaires.

Un autre élément lié à la documentation concerne l'inscription aux classes intermédiaires (surtout pour le secondaire), lors de laquelle il est demandé des preuves (bulletin de classe) qui montrent que l'enfant a atteint le niveau exigé. Ce réfugié souligne la contrainte liée au certificat de scolarité demandé lors de leur inscription à l'école.

« [...]. Le vrai problème c'est surtout quand on cherche à nous scolariser, les certificats de scolarité sont demandés. Ces certificats ont été pour la plupart perdus ou brûlés lorsque nous fuyions l'insécurité de là où nous venons » (G2).

### **5.12 Effet de la stigmatisation vécue par les enfants déplacés sur leur scolarisation**

Les personnes en situation de déplacement forcé sont appelées diversement au sein des communautés : « en gudun Hijira », « en chi-raani », ... L'expression « en gudun Hijira » issue de l'arabe est d'une grande proximité de signification avec la langue Haoussa. Elle renvoie en même temps à l'exil, à la séparation, la rupture notamment des liens familiaux et sociaux. Comme le souligne Hamani et al. (2017) « dans la littérature religieuse comme dans la situation de Diffa, cette fuite renvoie à l'affirmation d'un modèle sociétal établi sur le modèle d'une communauté de destin. Cette communauté est incarnée par une fraternité et une

*solidarité envers les plus démunis, solidarité qui repose sur la foi. Cette communauté se construit également, par la fuite, contre un univers de valeurs, les logiques claniques pour l'Hégire et la violence aveugle pour les "en gudun hijira". Ce sont ces notions de fuite, constitution d'un collectif sociétal, de réaffirmation des valeurs de solidarité et de pitié religieuse, qui forgent la communauté de destin et font la force et la richesse de l'appellation en gudun hijira ».*

Les enfants réfugiés ou déplacés internes sont taxés d'étrangers et souvent ils sont vus de mauvais œil par la communauté qui les accueille. Cette situation ne permet pas une meilleure intégration de ces enfants dans le système scolaire. Ces propos extraits des entretiens réalisés sont illustratifs de la situation.

*« On a toujours peur de quelqu'un qu'on ne connaît pas ; vous savez en ce temps de crise la population est un peu réticente par rapport à quelqu'un d'étranger qui vient dans le village et maintenant dire qu'on va accepter un enfant dans la classe cela peut être une barrière mais avec la sensibilisation on peut arriver à casser cette barrière liée à la phobie (la peur) de l'étranger » (E27).*

Certains enfants à cause du traumatisme sont qualifiés de caractères insupportables et donc difficiles à éduquer comme le relate cet enseignant dans ces mots lors de l'entretien réalisé :

*« [...] l'éducation en situation d'urgence n'est pas chose facile parce que ces enfants [parlant des enfants réfugiés ou déplacés internes] sont des enfants qui sont traumatisés avant même qu'ils ne soient là. Donc ce sont des enfants insupportables que nous gérons sur nos sites. Ce qui fait qu'éduquer ces enfants-là c'est très difficile. Ça nous donne du fil à retordre. Ce sont des enfants qui n'écoutent pas. Ce sont des enfants brutaux. Ils sont caractériels en un mot. Ils sont de caractères difficiles ; insupportables. Leur éducation n'est pas facile. [...] » (E19).*

Cette non-intégration des élèves réfugiés ou des déplacés internes se ressent également lors de la récréation. Pendant que les élèves de la population hôte relativement mieux nantie dépensent au petit marché ; les élèves des réfugiés et déplacés internes généralement démunies n'ont rien pour acheter. Le sentiment de malaise et de frustration naît donc auprès de ces derniers qui se voient en marge. Les propos de cet acteur sont assez illustratifs de la situation.

*« Vous savez, le fait qu'ils [parlant des enfants déplacés de force] soient mixés avec les autres enfants autochtones [à l'école], issus souvent de familles aisées, lors de la récréation on constate que les autres enfants [parlant des autochtones] dépensent, il faut donc les accompagner ne serait-ce qu'à travers 50 naira d'argent de récréation. C'est dérisoire pour nous mais c'est significatif pour les enfants » (E7).*

D'autres acteurs interviewés ne sont pas du tout du même avis, ils trouvent que les enfants déplacés de force (réfugiés ou déplacés) sont mieux intégrés dans leur nouvel environnement donc dans le système scolaire. Des instructions sont données par la hiérarchie pour que les écoles acceptent systématiquement tous les élèves réfugiés ou déplacés internes. Les propos de ce responsable au niveau de l'éducation rendent compte de la situation.

*« Ils sont bien traités. Nous avons ordonné à ce que toutes les écoles acceptent les élèves, réfugiés comme PDI. Que ça soit sur les plans alimentaires et autres, ils jouissent des mêmes droits. Il n'y a aucune discrimination vraiment » (E8).*

D'autres acteurs de l'éducation de renchérir en ces termes.

« Au niveau de l'éducation et même de la commune de Diffa d'une manière générale, [...], il n'y a pas une certaine stigmatisation venant d'une quelconque communauté. [...] il n'y a aucune marginalisation, aucune stigmatisation [...] » (E7).

« Il y a surtout une réelle intégration. [...]. On n'a pas eu à entendre un comportement lié à la communauté hôte, pouvant décourager les PDI ou les réfugiés à aller à l'école ...En tout cas nous on n'a pas eu à observer ça » (E7).

### 5.13 Modèle de réussite au sein de la communauté n'est pas celui de réussite scolaire

Aujourd'hui avec les difficultés d'insertion socioprofessionnelle des diplômés mais aussi des abandons scolaires importants, le modèle de réussite n'est plus les personnes qui sont très instruites. Le Dieu « argent » est celui qui régent la vie au sein de la communauté. Le modèle des enfants n'est pas celui qui a telle ou telle connaissance mais celui qui a de l'argent, des voitures, du matériel, ... Les enfants trouvent que rester à l'école est une perte de temps au regard du modèle de réussite qui les entoure. Cet extrait issu des discours des entretiens réalisés sur le terrain illustre assez bien la situation.

« Les enfants ont des modèles aujourd'hui qui ne sont plus des modèles d'avant où on admirait quelqu'un parce que la personne à tel niveau scolaire élevé, la personne est en train de travailler. Aujourd'hui, ce sont des raccourcis. On admire quelqu'un qui a de l'argent, qui a des voitures. On ne sait pas comment il a fait pour l'avoir ? C'est-à-dire que la personne explore ce réseau et trouve que rester beaucoup de temps à l'école ça ne donne pas beaucoup. Encore plus que vous avez le phénomène des enfants talibés qui sont dans la rue c'est-à-dire les apprenants des écoles coraniques. [...] il y'a ceux d'entre eux qui sont des milliardaires aujourd'hui et qui étaient dans la rue. Ce sont eux le modèle de réussite. [...] Ils se disent que si celui-ci était dans la rue et est devenu pourquoi pas moi ? L'école me donne quoi au juste ? (E26).

La poursuite de l'école, particulièrement pour les filles, est souvent liée à la présence, sinon à la publicité faite autour de modèle de réussite grâce à l'école. Dans de nombreux villages, ces modèles n'existent pas, sinon ne sont pas valorisés auprès des élèves. Cette situation donne l'impression aux filles scolarisées que la réussite à l'école reste une affaire d'hommes. Cela peut jouer sur leur rapport à l'école et surtout sur la continuité de la scolarité.

L'absence de ces modèles est de nature à semer dans les mentalités, le schéma selon lequel les longues études ne sont pas pour les femmes. Elle montre également que le phénomène de décrochage des filles est une longue vérité qui mérite d'être déconstruite en mettant en scène, surtout dans les villages, des femmes qui ont gravi des échelles grâce aux longues études qu'elles ont entreprises.

Peut-on aussi relever que les filles de ces localités qui ont pu s'insérer grâce à elles ne sont pas présentes dans les cérémonies au village. Elles sont rares lors des activités comme les célébrations des journées d'excellence dans les communes et villages, lors des journées de fermeture officielle des classes. Il serait donc intéressant de mettre en place une stratégie de communication qui permette aux communautés de voir les modèles de réussite féminine.

### 5.14 Focus sur les inégalités en matière de scolarisation

Le manque de ressources financières demeure la contrainte majeure conditionnant la non-scolarisation ou déscolarisation aussi bien chez les garçons que les filles.

Bien qu'aujourd'hui beaucoup de parents aient compris l'importance de scolarisation des filles, les phénomènes comme les mariages précoces, les grossesses précoces et le travail des enfants constituent les facteurs spécifiques de non-scolarisation ou de déscolarisation des

filles. Chez les garçons, le facteur spécifique le plus important est le travail précoce pour soutenir économiquement le ménage.

Le handicap est également un frein à la scolarisation des enfants. En plus des contraintes financières qui justifieraient la non-scolarisation des enfants en situation de handicap, il y a aussi le manque d'adaptation des infrastructures scolaires (absence de rampes, latrines inadaptées, etc.) et des curricula.

*« Généralement même les infrastructures qui sont construites pour ces enfants dans les écoles sont des infrastructures d'urgence. Les questions d'inclusion ne sont pas prises en compte » (E9).*

### **5.15 Transition difficile du primaire au secondaire pour les enfants en situation de déplacement forcé**

Les statistiques scolaires indiquent un taux de décrochage scolaire très important en fin de primaire, particulièrement chez les enfants réfugiés et déplacés internes. Les raisons sont similaires aux raisons de non-scolarisation et/ou déscolarisation exposées ci-dessus. Toutefois, les acteurs interviewés insistent sur les coûts de scolarité qui sont très élevés au secondaire. Cette situation constitue un obstacle majeur pour les ménages réfugiés et déplacés internes les plus vulnérables. En plus donc des frais de scolarité qui sont élevés au secondaire, *« [...] il faut acheter des tenues, des fournitures scolaires, ... » (G1).*

Un autre élément à prendre en compte est l'insuffisance des établissements secondaires en milieu rural, notamment des établissements publics, et leur faible capacité d'accueil.

*« [...] En tout cas, il y'a cette question de capacité d'accueil de l'environnement scolaire. Peut-être s'il y a un collège au niveau du village ou il est facile d'y accéder, les enfants iront nombreux. Mais s'il faut se déplacer, il ne sera pas évident que ces enfants puissent rejoindre le collège » (E9).*

## CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Cette étude qui a recouru à la fois à une recherche documentaire et à une collecte de données quantitatives et qualitatives a permis d'identifier les barrières principales à la scolarisation des enfants en situation de déplacement forcé et affectés par le conflit.

**Les enfants déplacés de force (déplacés internes et réfugiés) sont les moins scolarisés comparés aux enfants de la communauté hôte. Parmi les enfants déplacés de force, les enfants déplacés internes sont les plus victimes de la sous-scolarisation. Les filles entrent tardivement à l'école que les garçons et le plus souvent, elles sont arrachées de force pour être mariées précocement. Les écoles medersas privées sont plus fréquentées par les enfants déplacés de force, particulièrement les enfants déplacés internes.**

La principale raison de non-scolarisation citée par les enfants de la communauté hôte est le refus des parents. Chez les enfants en situation de déplacement forcé (réfugiés et déplacés internes), le principal motif de non-scolarisation est l'insécurité. Ces motifs de non-scolarisation des enfants sont clairement mentionnés dans les discours des acteurs interviewés. Quant au motif de l'arrêt des études (pour ceux qui ont été scolarisés), l'insécurité est citée en première position chez les enfants réfugiés. En revanche, chez les enfants déplacés internes, le manque de ressources financières est la principale raison. Quant aux enfants de la communauté hôte, le mauvais résultat explique principalement l'arrêt des études. Quelle que soit la catégorie d'enfants (déplacés internes, réfugiés et de la communauté hôte), le manque des ressources est cité parmi les trois principaux motifs de l'arrêt des études.

D'autres facteurs non moins importants sont en défaveur de la scolarisation des filles. Il s'agit des grossesses précoces qui sont plus mentionnées par les ménages réfugiés et les ménages de la communauté hôte ; moins chez les enfants déplacés internes. Le mariage précoce est aussi une autre pratique défavorable à la scolarisation des filles. Ce phénomène est aussi beaucoup plus déclaré par les ménages réfugiés que les autres ménages. Le travail des enfants est aussi un handicap à la scolarisation des enfants. Ainsi, chez les ménages déplacés de force (déplacés internes et réfugiés), le travail des enfants est une stratégie de résilience. Concernant les barrières liées à l'environnement scolaire, la distance à l'école est beaucoup plus défavorable à la scolarisation des enfants en situation de déplacement forcé. Pour l'absence de manuels scolaires, elle a un effet négatif plus important sur la scolarisation des enfants de la communauté hôte. L'absence de latrines comme un frein de scolarisation est plus mentionnée par les enfants réfugiés que les autres enfants. Cette situation est encore plus préjudiciable à la scolarisation de la jeune fille. Quant aux effectifs pléthoriques, leur effet négatif est plus ressenti sur la scolarisation des enfants réfugiés que les autres enfants. L'alimentation scolaire contribue fortement à l'inscription et au maintien des enfants à l'école. Sa présence est plus favorable aux enfants déplacés de force dont la majorité des ménages ne parviennent pas à garantir un repas quotidien à leurs enfants. Les chocs et les traumatismes vécus par les enfants déplacés de force jouent fortement en défaveur de leur scolarisation. Le contenu du programme scolaire et les difficultés de certification des diplômes sont des contraintes de scolarisation des enfants réfugiés. La langue d'apprentissage constitue spécifiquement une barrière de scolarisation pour les enfants réfugiés nigériens. L'absence et le faible niveau de qualification des enseignants sont aussi des contraintes à la scolarisation des enfants, particulièrement ceux en situation de déplacement forcé. La documentation civile est aussi une barrière à la scolarisation des enfants en situation de déplacement forcé. La stigmatisation vécue par les enfants en situation de déplacement forcé et l'absence de modèle de réussite scolaire au sein de leur communauté contribuent aussi à leur non-scolarisation. Concernant le secondaire, le coût très élevé de la scolarisation

constitue un obstacle majeur de scolarisation des enfants des ménages réfugiés et déplacés internes les plus vulnérables.

Plusieurs actions sont développées dans le contexte de l'éducation en situation d'urgence. Ces actions s'inscrivent essentiellement dans le cadre du Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation (2014-2024), de la Stratégie nationale de la réduction de la vulnérabilité du système éducatif du Niger (2020-2022) et de la Stratégie du Cluster Education du Niger sur l'éducation en situations d'urgence (2021-2023).

Ces actions se résument au niveau étatique par la création de centre de regroupement au profit des élèves déplacés internes, de la production des données statistiques pour orienter les interventions et la mise en place de Guichet unique pour les enfants réfugiés.

Au niveau des acteurs non étatiques, les actions sont orientées essentiellement dans le domaine de la (i) Communication et changement de comportement, (ii) de la formation et renforcement de capacités et de (iii) l'identification et la prise en charge des besoins en situation des personnes en situation de déplacement forcé.

Malgré ces efforts consentis, d'énormes défis se posent encore pour permettre à tous ces enfants en situation de déplacement forcé d'intégrer des salles de classe au regard de la situation sécuritaire toujours délétère. A titre illustratif, beaucoup d'enfants en situation de déplacement forcé n'ont pas encore accès à l'école. Ceux qui y ont accès ne restent pas longtemps dans le système éducatif en raison des facteurs suscités. Un nombre important également d'enfants sont restés dans les zones sous contrôle des groupes armés. Que faut-il faire pour permettre à ces derniers de recevoir un minimum d'éducation ?

Au niveau institutionnel, les défis majeurs sont : (i) la multiplicité de départements ministériels pour gérer le système éducatif, (ii) la faible prise en compte des autres niveaux d'enseignement par les acteurs de l'éducation en situation d'urgence, (iii) la faible appropriation des différents outils de gestion de l'éducation en situation d'urgence par les acteurs locaux, (iv) la non fonctionnalité de plusieurs centres de regroupement, (v) l'absence des statistiques fiables et régulières, (vi) l'insuffisance de la coordination des actions humanitaires sur le terrain, (vii) l'insuffisance de partenariats avec les pays de provenance des enfants réfugiés et (viii) la forte concentration des acteurs humanitaires dans les localités les plus accessibles au détriment de celles inaccessibles.

Au regard de nombreux défis qui se posent encore à l'éducation en situation d'urgence, des recommandations sont formulées dans le cadre de cette étude. Elles sont regroupées en grands axes majeurs :

#### En matière de pesanteurs socioculturelles et économiques

- Réfléchir à des initiatives plus efficaces de mise en œuvre des activités génératrices de revenus au profit des familles déplacées internes et réfugiées vulnérables pour qu'elles ne soient pas contraintes d'impliquer leurs enfants dans les activités économiques.
- Offrir des bourses aux filles déplacés internes et réfugiées les plus vulnérables pour leur permettre de faire face à leurs besoins élémentaires.
- Doter des kits de dignité aux filles et aux enseignantes pour la gestion des menstrues.
- Réaliser des activités d'intégration et de cohésion sociale au sein des communautés : activités sportives, activités théâtrales, etc. Ces cadres seront l'occasion de mener des

activités de sensibilisation sur l'importance de la scolarisation des enfants en général et des filles en particulier.

- Promouvoir des journées d'excellence au sein des écoles fréquentées par les enfants déplacés internes ou réfugiés en décernant des prix à ceux qui se sont bien distingués par l'assiduité et le travail à l'école.
- Impliquer des femmes modèles de réussite par l'école dans les activités de sensibilisation et de communication autour de l'importance de l'école pour les filles. Cela peut se faire lors des journées d'excellence où des femmes des villages concernés ou des villages environnants peuvent être invitées afin d'échanger avec les filles qui sont encore à l'école.
- Travailler à soutenir les actions de sensibilisation sur les VBG en milieu scolaire en impliquant fortement les leaders locaux en mesure d'impacter les changements de comportement de concert avec le cluster protection.

#### En matière d'environnement scolaire

- Renforcer les capacités des enseignants sur la prise en charge des enfants en situation d'urgence. L'approche *Safe Schools* pourrait être utilisée voire être intégrée dans les curricula des écoles de formation des enseignants.
- Travailler à remplacer rapidement les enseignants affectés ou en congé de maternité.
- Réfléchir à la mise en place des cantines scolaires pérennes (des cantines endogènes) dans les établissements scolaires. Par exemple, la pratique de l'agriculture ou de l'élevage à l'école peut servir non seulement à l'alimentation scolaire mais aussi de cadre d'apprentissage pédagogique pour les élèves.
- Créer des conditions d'apprentissage favorables aux élèves à travers la poursuite des efforts en matière de construction des salles de classe durables avec le minimum d'équipements et intégrant la dimension inclusion (latrines filles et garçons, rampes d'accès pour les enfants handicapés, etc.).
- Poursuivre et intensifier les activités en lien avec les alternatives éducatives (les passerelles, les cours de remédiation, les cours de préparations, l'éducation à distance, etc.).
- Renforcer les capacités des parents pour accroître le contrôle parental des élèves auprès des enseignants. Par exemple, des comités de suivi parental peuvent être créés dans tous les établissements scolaires.
- Réfléchir à des formules d'organisation d'examen à distance au profit des enfants réfugiés nigériens en vue de réduire les coûts et les risques liés au déplacement. Cette réflexion pourrait se mener avec les pays d'origine des réfugiés.
- Poursuivre la construction des infrastructures scolaires adaptées et le développement des curricula au profit des enfants à besoins spécifiques, particulièrement handicapés.

#### En matière institutionnelle

- Maintenir constant la dynamique du regroupement des ministères en charge de l'Éducation.

- Travailler à hisser l'éducation au même niveau d'urgence que les secteurs abris et Wash. Un acteur interviewé a même parlé de la mise en œuvre d'un Plan Marshall en matière d'éducation en situation d'urgence.
- Vulgariser les politiques et les stratégies en matière d'éducation en situation d'urgence auprès des acteurs locaux et renforcer leurs capacités à se les approprier.
- Réfléchir en termes de zones d'urgence qui couvriraient plusieurs pays pour bâtir de grandes interventions transnationales.
- Renforcer les capacités des acteurs locaux pour les rendre plus autonomes en vue d'une meilleure gouvernance locale. Il faut que les maires, les CGDES, les fédérations communales des COGES, les syndicats des enseignants au niveau de la commune, l'inspecteur chef de service soient convaincus qu'ils sont les premiers décideurs au niveau de l'éducation dans la commune et qu'ils soient pragmatiques pour gérer les questions de l'éducation en situation d'urgence.
- Améliorer la production des statistiques sur l'éducation en situation d'urgence. Le modèle de production des statistiques par la ST/ESU au Burkina Faso pourrait servir d'exemple.
- Soutenir l'ouverture des nouveaux centres de regroupement et travailler à rendre fonctionnels ceux déjà existants.
- Soutenir la direction des enseignements préscolaires et primaires pour évaluer les centres de regroupement en vue d'une meilleure planification des interventions futures.
- Travailler ensemble avec les acteurs des autres secteurs ministériels ayant des sujets communs comme la sécurité. Par exemple, le fait d'interagir l'éducation, la sécurité intérieure et la défense peut aider à régler certains problèmes comme la sécurisation des centres de regroupement.
- Fédérer les énergies au sein du système des nations unies en vue d'une meilleure mobilisation des ressources financières au profit des enfants en situation de déplacement forcé (réfugiés et déplacés internes).
- Définir une politique d'éducation claire pour toutes les couches sociales affectées par la situation sécuritaire (déplacés internes, réfugiés et autochtones).
- Mettre en place une coordination efficace des actions sur le terrain en vue d'une meilleure harmonisation des interventions des acteurs humanitaires et de mise en commun des ressources. Un acteur interviewé parle même de légiférer un cadre en la matière.
- Travailler en partenariat avec les autres pays voisins surtout francophones pour mettre en place un dispositif facilitant la certification des diplômes des enfants réfugiés.

## BIBLIOGRAPHIE

AFD (2020). *REVE : réduire la vulnérabilité du système éducatif nigérien face aux crises*.

Alladatin, J., Borori, A., Gnanguenon, A., & Fonton, A. (2022). Évaluation d'impact des cantines scolaires sur les performances et la rétention scolaire au primaire : Cas du Bénin. *revistamultidisciplinar.com*, 4(1), 171-196. <https://doi.org/10.23882/rmd.22089>

Banque Mondiale (2022). *Mise à jour de la situation du Niger. Reprise de la croissance des revenus et du développement humain*. (p. 54). <https://reliefweb.int/attachments/e20e5526-7cdc-392e-b5a9-db333120fd4e/FR.pdf>

Baux, S., & Pilon, M. (2002). *Confiance et scolarisation : Une relation ambivalente*.

Boly, D. (2018). *Etat des lieux du mariage des enfants au Burkina Faso de 2010 à 2017* (p. 69).

Djibo, M. (2002). *Rébellion Touareg et question Saharienne au Niger*. 2002/3 n° 23, 135-156. <https://doi.org/10.3917/autr.023.0135>

Grégoire, E. (2015). Dangers extérieurs, dangers intérieurs : Le Niger face au radicalisme islamique. *EchoGéo*. <https://doi.org/10.4000/echogeo.14192>

Hamani, O., Carer, J. F., & Fougou, H. K. (2017). « *En gudun Hijira* » —Les gens de l'Hégire Diffa, entre insécurités et aide humanitaire : Mobilité, accueils, solidarités et reconfigurations socio-économiques (p. 94).

INS (2011). *Rapport de l'Enquête Nationale sur le Travail des Enfants au Niger de 2009* (p. 62).

Ministère de l'Education nationale et l'alphabétisation (2018). *Etude sur les enfants et adolescent(e)s en dehors de l'école (EADE) au Niger* (p. 164).

Ndabananiye, J. C., & Ndiaye, A. B (2021). *Éducation en situation d'urgence : Engagement et leadership du MENAPLN au Burkina Faso*.

OCHA HNO (2022). *Aperçu des besoins humanitaires Niger*.

Ouattara, M. de B. (2015). *Les obstacles de la scolarisation des filles*. 11.

REACH (2021). *Evaluation multisectorielle des besoins (MSNA)* (p. 48).

Word Vision, & Coopi (2018). *Etude sur les barrières qui limitent l'accès aux possibilités d'éducation et les causes de la déscolarisation dans la région de Diffa au Niger* (p. 64).

## ANNEXES

### Annexe A1 : TDR de l'étude

Les TDR de l'étude sont disponibles via ce lien.

### Annexe A2 : Rapport de démarrage de l'étude

Le rapport de démarrage de l'étude est disponible via ce lien :

[https://www.ecoi.net/en/file/local/2070484/rapport\\_de\\_demarrage\\_vf.pdf](https://www.ecoi.net/en/file/local/2070484/rapport_de_demarrage_vf.pdf)

### Annexe A3 : Activités réalisées dans le cadre du 5 W éducation Niger

Régions	Activités	Hors HRP	HRP	Total général
Agadez	Formation des enseignants sur l'appui psychosocial	9		9
Agadez	Fourniture de transferts monétaires dans le cadre de l'éducation en situations d'urgence	24		24
<b>Total Agadez</b>		<b>33</b>		<b>33</b>
Diffa	2,525 membres des communautés, dont 1,390 femmes, ont été sensibilisés sur la protection, la violence basée sur le genre et la fréquentation scolaire.	1		1
Diffa	Appui pour la mise en œuvre des plans d'action des 7 comités de protection dans les villages de Assaga, Kablewa, N'guel kolo Diffa, Kinchandji, Maine	1		1
Diffa	Développement professionnel des enseignants	1		1
Diffa	Distribution des kits récréatifs aux enfants	9		9
Diffa	Distribution du matériel de l'apprentissage aux enfants	25	7	32
Diffa	Distribution du matériel pédagogique aux enseignants	4		4
Diffa	Elaboration des plans de préparation et de réponse aux risques dans les écoles	11		11
Diffa	Establish 2 AEP classrooms (1 class per school)	2		2
Diffa	Etablissement des espaces temporaires d'apprentissage	13	16	29
Diffa	Formation des enseignants en pédagogie didactique	10	8	18
Diffa	Formation des enseignants sur l'appui psychosocial	14	13	27
Diffa	Formation des personnels éducatifs sur la préparation et gestion des catastrophes	6	7	13
Diffa	Fournir un cours de rattrapage	28	7	35
Diffa	Fournir un programme de développement des compétences pour les adolescents	28		28
Diffa	Fourniture de l'alimentaire scolaire	66	8	74
Diffa	Fourniture de mobilier scolaire	16	3	19
Diffa	Fourniture de SSAP - classe passerelle		7	7
Diffa	Fourniture de transferts monétaires dans le cadre de l'éducation en situations d'urgence	39	7	46
Diffa	Gestion de 49 cas de protection dont 26 filles	1		1
Diffa	Mise en place d'un code de conduite dans un établissement scolaire	6	28	34
Diffa	Mobilisation communautaire autour de question de l'éducation	1	10	11
Diffa	Participation à l'évaluation conjointe des besoins en éducation et protection à l'école Abounga de Maine Soroa	1		1
Diffa	Participation à l'évaluation conjointe des besoins en éducation et protection à l'école Doubaï de Diffa	1		1

Diffa	Participation à l'évaluation conjointe des besoins en éducation et protection à l'école Sayam de Chetimari	1		1
Diffa	Promotion de l'hygiène et l'assainissement en milieu scolaire	4	2	6
Diffa	Réhabilitation basique de salle de classes	1	2	3
Diffa	Sensibilisation sur les risques en milieu scolaire et leurs mitigations	14		14
Diffa	Formation des points focaux VBG/protection de Diffa, Assaga, Maine Soroa, Kintchandji, Kablewa, N'guel kolo sur la protection en situations,	1		1
Diffa	Atelier de réflexion sur le genre avec les élus locaux et acteurs éducatifs pour une meilleure prise en compte du genre dans le processus de planification des communes et l'égalité d'accès à l'éducation aux filles et aux garçons.	9		9
Diffa	Formation des formateurs (encadreurs pédagogiques) l'approche <i>Safe Schools</i>	9		9
Diffa	Allouer une subvention aux CGDES des écoles d'intervention	8		8
Diffa	Formation des élus locaux et acteurs éducatifs aux techniques de plaidoyer en éducation pour la reconnaissance et le financement de leur PCPE	8		8
Diffa	Confection des kits menstruels	6		6
Diffa	Formation de 16 bénévoles Literacy Boost (club de lecture)	4		4
Diffa	Formation des gestionnaires de bibliothèques communautaires	4		4
Diffa	Formation des acteurs de protection sur la gestion de cas de VBG	1		1
Diffa	Formation du personnel scolaire et membres de CVP sur l'identification et l'orientation de personnes vulnérables	4		4
<b>Total Diffa</b>		<b>358</b>	<b>125</b>	<b>483</b>
Dosso	Formation des enseignants sur l'appui psychosocial	15		15
Dosso	Fourniture de transferts monétaires dans le cadre de l'éducation en situations d'urgence	48		48
<b>Total Dosso</b>		<b>63</b>		<b>63</b>
Maradi	Distribution des kits récréatifs aux enfants		3	3
Maradi	Distribution du matériel de l'apprentissage aux enfants	3	2	5
Maradi	Distribution du matériel pédagogique aux enseignants	2		2
Maradi	Etablissement des espaces temporaires d'apprentissage		1	1
Maradi	Formation des Elus sur le handicap, les droits et l'inclusion des personnes handicapées	1		1
Maradi	Formation des enseignants en pédagogie didactique	1		1
Maradi	Formation des enseignants sur l'appui psychosocial	5	2	7
Maradi	Formation des personnels éducatifs sur la préparation et gestion des catastrophes	5		5
Maradi	Formation en Accompagnement Social Personnalisé	1		1
Maradi	Fournir un cours de rattrapage	8		8
Maradi	Fourniture de mobilier scolaire		1	1
Maradi	Fourniture de transferts monétaires dans le cadre de l'éducation en situations d'urgence	124	1	125
Maradi	Initiative des parents	1		1
Maradi	Mise en place d'un code de conduite dans un établissement scolaire		1	1
Maradi	Mobilisation communautaire autour de question de l'éducation	1		1
Maradi	Prise en charge médicales des enfants handicapés	1		1
Maradi	Promotion de l'hygiène et l'assainissement en milieu scolaire	1		1
Maradi	Sensibilisation CGDES AME	1		1
Maradi	Sensibilisation des parents sur le handicap, les droits des personnes handicapées	1		1
Maradi	Suivi des enfants handicapés hors école	1		1

<b>Total Maradi</b>		<b>157</b>	<b>11</b>	<b>168</b>
Niamey	Formation des enseignants sur l'appui psychosocial	4	1	5
Niamey	Fourniture de transferts monétaires dans le cadre de l'éducation en situations d'urgence	12		12
Niamey	Appui Suivi Sanitaire des enfants handicapés	1		1
Niamey	Suivi scolaire des enfants handicapés à risque de décrochage scolaire	5		5
Niamey	Edition, Impression et Diffusion d'un journal de sensibilisation et formation sur l'inclusion	1		1
Niamey	Suivi des groupements des parents d'enfants handicapés sur les initiatives socioéducatives	2		2
Niamey	Mise à disposition du matériel informatique adapté (ordinateur de bureau) au niveau des Ecoles Partenaires du Projet	6		6
Niamey	Sensibilisations communautaires : Appui à l'Association Nigérienne des Handicapés Locomoteurs pour la tenue d'un festival intitulé Salmaharey	1		1
<b>Total Niamey</b>		<b>32</b>	<b>1</b>	<b>33</b>
Tahoua	Distribution du matériel pédagogique aux enseignants	4		4
Tahoua	Formation des Elus sur le handicap, les droits et l'inclusion des personnes handicapées	1		1
Tahoua	Formation des enseignants en pédagogie didactique	2		2
Tahoua	Formation des enseignants et agents de santé	4		4
Tahoua	Formation des enseignants sur l'appui psychosocial	2		2
Tahoua	Formation des membres de CGDES et le personnel enseignant sur le Wash et l'hygiène en milieu scolaire	3		3
Tahoua	Formation des personnels éducatifs sur la préparation et gestion des catastrophes		4	4
Tahoua	Formation en Accompagnement Social Personnalisé	1		1
Tahoua	Fourniture de l'alimentaire scolaire		31	31
Tahoua	Fourniture de SSAP - classe passerelle		2	2
Tahoua	Fourniture de transferts monétaires dans le cadre de l'éducation en situations d'urgence	96		96
Tahoua	Initiative des parents	1		1
Tahoua	Mise en place d'un code de conduite dans un établissement scolaire	2		2
Tahoua	Prise en charge médicales des enfants handicapés	1		1
Tahoua	Sensibilisation CGDES AME	1		1
Tahoua	Sensibilisation des parents sur le handicap, les droits des personnes handicapées	1		1
Tahoua	Soutien psychosocial aux enfants et enseignants dans les zones affectées par les crises	3		3
Tahoua	Suivi des enfants handicapés hors école	1		1
<b>Total Tahoua</b>		<b>123</b>	<b>37</b>	<b>160</b>
Tillabéri	Appui aux enfants en soutien psycho-sociale	6		6
Tillabéri	Distribution de kits d'hygiène	33		33
Tillabéri	Distribution de la farine enrichie	22		22
Tillabéri	Distribution du matériel de l'apprentissage aux enfants	12	27	39
Tillabéri	Distribution du matériel pédagogique aux enseignants	14	11	25
Tillabéri	Elaboration des plans de préparation et de réponse aux risques dans les écoles		5	5
Tillabéri	Etablissement des espaces temporaires d'apprentissage		4	4
Tillabéri	Formation des enseignants	3		3
Tillabéri	Formation des enseignants en pédagogie didactique	4	10	14
Tillabéri	Formation des enseignants et encadreurs pédagogiques sur les techniques d'identification et référencement des enfants en détresse psycho-sociale	4		4

Tillaberi	Formation des enseignants et membres des CGDES	5		5
Tillaberi	Formation des enseignants sur l'appui psychosocial	30	8	38
Tillaberi	Fournir un cours de rattrapage	1	3	4
Tillaberi	Fourniture de l'alimentaire scolaire		32	32
Tillaberi	Fourniture de SSAP - classe passerelle		7	7
Tillaberi	Fourniture de transferts monétaires dans le cadre de l'éducation en situations d'urgence	76		76
Tillaberi	Mise en place d'un code de conduite dans un établissement scolaire	6		6
Tillaberi	Mobilisation communautaire autour de question de l'éducation	1	7	8
Tillaberi	Promotion de l'hygiène et l'assainissement en milieu scolaire	8	7	15
Tillaberi	Réhabilitation basique de salle de classes	2	6	8
Tillaberi	Renforcement des capacités des acteurs éducatifs		1	1
<b>Total Tillaberi</b>		<b>227</b>	<b>128</b>	<b>355</b>
Zinder	Formation des enseignants en pédagogie didactique	1		1
Zinder	Formation des enseignants sur l'appui psychosocial	3		3
Zinder	Fournir un programme de développement des compétences pour les adolescents	1		1
Zinder	Fourniture de transferts monétaires dans le cadre de l'éducation en situations d'urgence	180		180
<b>Total Zinder</b>		<b>185</b>		<b>185</b>

**Annexe 4 : Lien pour accéder aux informations sur l'Enquête sur les Conditions de Vies des Ménages et de l'Agriculture (ECVMA) réalisée en 2014**

<https://www.stat-niger.org/anado/index.php/catalog/163>