Revue-IRS

Revue Internationale de la Recherche Scientifique
(Revue-IRS)
ISSN: 2958-8413
Vol. 4, No. 6, Novembre 2026

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license.

L'effectivité du droit à l'éducation des enfants au Niger en contexte d'insécurité

Djafara Hamadou Issifi
Doctorant en Droit International
Auxiliaire d'enseignement et de recherche
Université de Montréal, Canada, Qc
Faculté de droit

Résumé

Au Niger, l'insécurité ne se contente pas de troubler l'ordre public: elle frappe l'école au cœur, fermant des centaines d'établissements, déplaçant les populations et compromettant l'avenir d'une génération. Alors que le droit à l'éducation de l'enfant est consacré par une triple garantie, notamment internationale, africaine et constitutionnelle, sa mise en œuvre dans les régions de Tillabéri, Tahoua et Diffa se heurte à une réalité brutale. À partir d'une analyse croisant le droit international des droits de l'homme, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant et le droit nigérien, cet article interroge le décalage entre la consécration normative du droit à l'éducation et son effectivité en contexte de crise sécuritaire. Il montre que l'invocation de l'insécurité ne saurait suspendre les obligations positives de l'État, dont le contenu minimal demeure immédiatement applicable, mais que l'effectivité suppose de traduire ces obligations en dispositifs concrets de continuité pédagogique, de protection des écoles et de responsabilisation. Le décalage tient moins à la norme qu'à l'absence d'une stratégie nationale pérenne d'éducation en situations d'urgence.

Mots-clés: droit à l'éducation, Niger, insécurité, enfants, obligations positives, Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, éducation en situations d'urgence, effectivité.

Digital Object Identifier (DOI): https://doi.org/10.5281/zenodo.**23883864**

1. Introduction

L'école est devenue, au Sahel central, un champ de bataille. Dans le Tillabéri nigérien, les groupes armés incendient les salles de classe, menacent les enseignants et terrorisent les familles. Les chiffres donnent la mesure du désastre : 693 écoles étaient fermées au 17 juillet 2024 dans la seule région de Tillabéri, privant 58 903 élèves, dont 30 592 filles et 28 311 garçons de leur droit à l'éducation (Class et al., 2025). Le phénomène dépasse largement le Niger, car au Burkina Faso voisin, environ un quart des écoles étaient fermées et 6 100 établissements touchaient près d'un million d'élèves (Human-Rights-Watch-World-Report-

2011, 2016) ; au nord du Nigeria, plus de 11 000 écoles ont fermé entre décembre 2020 et avril 2021, privant 1,3 million d'enfants de scolarité (Yakubu, 2026). Ces atteintes ne sont pas des dommages collatéraux : elles sont l'une des causes premières de la déscolarisation massive des enfants du Sahel.
Or ce droit bafoué est l'un des droits les mieux garantis de l'ordre juridique contemporain. Il est consacré au niveau international par la Convention relative aux droits de l'enfant (Ashraf et al., 2025), au niveau régional par la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, dont l'article 11 en fait un droit assorti d'obligations étatiques (Khoza et Zuma, 2020), et au niveau national par la Constitution nigérienne et la loi d'orientation du système éducatif (Diallo, 2021 ; Guiet, 2022). Entre cette consécration normative et la réalité des régions de Tillabéri, Tahoua et Diffa où les écoles ferment, où les enseignants fuient et où les familles se déplacent (Hang'andu et al., 2023), l'écart est tel qu'il pose une question de droit fondamental : un droit peut-il être dit effectif lorsque les conditions mêmes de son exercice ont disparu ?

Le présent article fait le choix d'un angle principal: l'effectivité juridique du droit à l'éducation, entendue comme la capacité du droit à produire des effets réels dans la vie des enfants. Cette effectivité est examinée à travers deux dimensions opératoires : la continuité du service public éducatif en zone d'insécurité, d'une part ; la protection des enfants déplacés vis-à-vis de l'école, d'autre part. La problématique qui structure l'ensemble est la suivante : comment expliquer le décalage entre la consécration normative du droit à l'éducation des enfants au Niger et sa mise en œuvre effective dans les régions touchées par l'insécurité ?
Cette problématique fait apparaître une tension analytique entre l'obligation et la capacité, entre la norme et sa mise en œuvre, entre la protection juridique et l'insuffisance institutionnelle. La recherche l'opérationnalise à travers trois hypothèses.

D'abord, le décalage s'explique par le fait que les obligations du Niger notamment celles dérivées de l'article 11 de la Charte africaine et de la Convention relative aux droits de l'enfant comportent un contenu minimal immédiatement applicable que la seule invocation de l'insécurité ne suspend pas ; la fermeture prolongée d'écoles sans dispositif alternatif constitue dès lors un manquement prima facie aux obligations positives de l'État (Hulme, 2017; Torres, 2021).

Ensuite, l'effectivité se heurte à l'écart entre les obligations juridiques de l'État et ses capacités matérielles et institutionnelles sous-financement chronique, fragilité des services déconcentrés, inégalités territoriales préexistantes, de sorte que le décalage relèverait moins d'un refus que d'une impuissance (Arendse, 2017; Hang'andu et al., 2023).

Et enfin, la protection juridique des écoles et des enfants, bien que réelle en droit international humanitaire, n'est adossée à aucun mécanisme opérationnel de continuité pédagogique ni de responsabilisation ; c'est cette absence d'instruments de mise en œuvre qui expliquerait la persistance du décalage (Khen, 2023; Skelton, 2025; Zwanenburg, 2021).

La démonstration se déploie en quatre temps: après avoir établi la triple consécration normative du droit à l'éducation, l'article documente les atteintes concrètes en contexte d'insécurité, avant d'expliquer le décalage entre la norme et sa mise en œuvre au regard des obligations positives et des fragilités institutionnelles, puis d'examiner les voies du rétablissement de l'effectivité. Suivent la méthodologie, les résultats, la discussion et la conclusion.

2. La consécration normative : un droit fondamental triplement garanti

2.1. Le socle international : la Convention relative aux droits de l'enfant

Le droit à l'éducation est un droit fondamental consacré par les instruments internationaux les plus solennels, notamment la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) et la Convention relative aux Droits de l'Enfant (CDE) reconnaissent ce droit et imposent aux États d'en garantir l'exercice (Ashraf et al., 2025). La Convention constitue le socle du régime de protection, parce que son article 28 reconnaît le droit de l'enfant à l'éducation, tandis que son article 29 définit les finalités de l'enseignement. Mais elle ne se limite pas à une énonciation abstraite. Le Comité des droits de l'enfant, s'appuyant sur la pratique du Comité des droits économiques, sociaux et culturels, a constamment rappelé que le droit à l'éducation comporte des obligations minimales d'effet immédiat comme le fait d'assurer l'éducation primaire pour tous, adopter et mettre en œuvre une stratégie nationale d'éducation dont la satisfaction ne saurait être subordonnée à la disponibilité des ressources (Beco, 2022 ; Nolan, 2018).

Cette grille est décisive pour le Niger. Ratifiée par le pays, la Convention lui impose non seulement de s'abstenir de porter atteinte au droit à l'éducation, mais aussi de prendre des mesures positives pour le réaliser. En période de conflit armé, cette obligation ne disparaît pas, puis que le droit international humanitaire et le droit international des droits de l'homme s'articulent, les deux régimes poursuivant un même objectif de protection de l'humanité (Ashraf et al., 2025 ; Horowitz, 2010). Les conflits armés perturbent les infrastructures scolaires, déplacent les populations et exposent les élèves à la violence et à l'exploitation ; le droit n'en demeure pas moins applicable et les États demeurent tenus d'assurer la continuité éducative (Ashraf et al., 2025, p. 5939).

2.2. Le socle africain : la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant

Le droit africain apporte une garantie complémentaire. L'article 11 de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant consacre le droit de l'enfant à l'éducation et en précise les finalités : promouvoir le développement de la personnalité, inculquer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, préparer l'enfant à une vie responsable dans une société libre (Khoza et Zuma, 2020). La Charte fait peser sur les États l'obligation de prendre toutes les mesures appropriées pour réaliser ce droit, l'enseignement primaire devant être obligatoire et gratuit (Khoza et Zuma, 2020, p. 381). Son originalité est d'articuler protection et participation : l'article 11 est inséparable de l'article 12, qui reconnaît à l'enfant le droit aux loisirs et à la participation à la vie culturelle et artistique, deux dimensions que la fermeture des écoles affecte simultanément (Khoza et Zuma, 2020, p.385).

La mise en œuvre de la Charte est contrôlée par le Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant, dont la jurisprudence commence à donner un contenu concret aux obligations des États en matière éducative. Dans une affaire concernant l'Ouganda, le Comité a ainsi appliqué une norme de « raisonnabilité » : l'État a le devoir de prendre continuellement des mesures pour construire, maintenir, améliorer et, lorsqu'il est attaqué, réparer son système éducatif (Torres, 2021). Il a considéré que l'ouverture d'écoles dans les camps de déplacés, les bourses d'études dans les zones affectées par la violence et l'augmentation des budgets éducatifs constituaient des « mesures raisonnables » de mise en œuvre des obligations de l'État en vertu de la Charte (Torres, 2021, p. 936). Ce précédent établit que la simple invocation des difficultés ne libère pas l'État de ses obligations positives : il doit en démontrer la mise en œuvre concrète. En droit international, la réalisation du droit à l'éducation s'organise selon un principe de progressivité, c'est-à-dire que les États doivent progresser « aussi rapidement et efficacement

que possible » vers la pleine réalisation du droit, l'enseignement primaire étant prioritaire (Arendse, 2017). Mais cette progressivité n'équivaut pas à un blanc-seing, car elle est bornée par le noyau minimal des obligations, d'effet immédiat, qui s'impose « même en période de graves contraintes de ressources » (Beco, 2022 ; Hulme, 2017).

2.3. Le socle national : la Constitution et la loi d'orientation du système éducatif

La consécration interne parachève l'édifice. L'article 12 de la Constitution nigérienne du 25 novembre 2010 dispose que « chacun a droit à la vie, à la santé, à l'intégrité physique et morale, à une alimentation saine et suffisante, à l'eau potable, à l'éducation et à l'instruction dans les conditions définies par la loi », et que « l'État assure à chacun la satisfaction des besoins et services essentiels ainsi qu'un plein épanouissement » (Guiet, 2022). Cette disposition est complétée par la loi d'orientation du système éducatif nigérien n° 98-12 du 1er juin 1998, qui fait de l'éducation « un droit pour tout citoyen », garantit l'éducation aux enfants de 4 à 18 ans, et pose le principe d'un enseignement public et gratuit, d'une école mixte ouverte « sans aucune distinction » (Diallo, 2021). La doctrine a également relevé que la Constitution nigérienne assigne aux parents le devoir d'éduquer les enfants avec le soutien de l'État, tandis que la législation a clarifié qu'il appartient à l'État de rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit (Tomasevski, 2005).

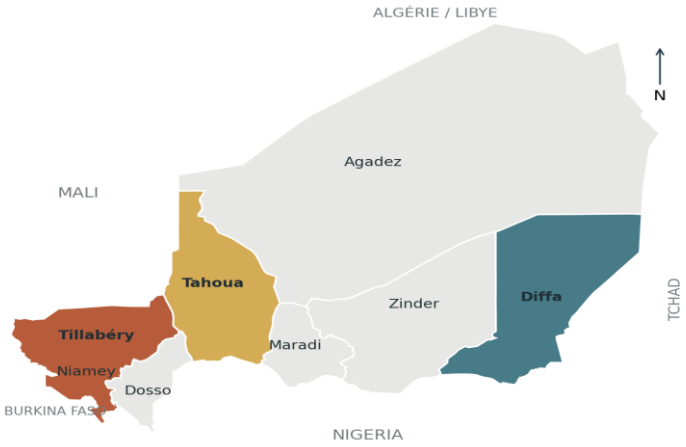
Ce triptyque normatif, notamment international, régional, national confère au droit à l'éducation des enfants nigériens une assise exceptionnellement solide. Il dessine un régime d'obligations positives, c'est-à-dire que l'État ne doit pas seulement s'abstenir de nuire à l'école, il doit la bâtir, la maintenir, l'améliorer et, lorsqu'elle est attaquée, la réparer (Torres, 2021, p. 945). Or, c'est précisément sur ce versant, notamment les obligations positives que la crise sécuritaire va révéler les failles les plus profondes.

3. L'insécurité à l'école : les atteintes concrètes au droit à l'éducation

3.1. La géographie de la crise : Tillabéri, Tahoua, Diffa

Le Niger est engagé, depuis le milieu des années 2010, dans une crise sécuritaire multidimensionnelle. Les violences attribuées aux groupes djihadistes et à Boko Haram frappent prioritairement trois régions périphériques dont Tillabéri et Tahoua, à l'ouest, en lien avec les crises malienne et burkinabè et Diffa, à l'est, en lien avec la crise nigériane du lac Tchad (Hang'andu et al., 2023). L'école est en première ligne, parce que la poursuite de l'insécurité et de l'instabilité dans ces régions a contraint les écoles à fermer, les enseignants à fuir et les enfants à rester à la maison (Hang'andu et al., 2023, p. 16). Le pays subit par ailleurs un afflux de réfugiés notamment fuyant le Nigeria et le Mali ainsi que des déplacements internes massifs, qui surchargent les infrastructures éducatives des zones d'accueil (Class et al., 2025).

Carte 1 - Régions étudiées et contexte frontalier de l'insécurité



Lecture : Tillabéri et Tahoua, à l'ouest ; Diffa, à l'est. Les couleurs repèrent les régions étudiées et ne mesurent pas l'intensité des violences.

La dynamique régionale confirme la gravité du phénomène. Au Burkina Faso, les groupes armés ont commencé à attaquer enseignants et écoles dès 2017 et les attaques se sont intensifiées chaque année ; environ un quart des écoles du pays étaient fermées et, en juillet, 6 100 écoles étaient fermées, affectant près d'un million d'élèves (Human-Rights-Watch-World-Report-2011, 2016). Au Nigeria, l'insécurité a conduit à la fermeture de 11 536 écoles entre décembre 2020 et avril 2021, privant 1,3 million d'enfants de scolarité pour l'année académique 2020-2021 ; entre 2014 et 2021, plus de 1 500 élèves surtout des filles ont été enlevés, environ 1 280 enseignants et élèves ont été tués et plus de 1 400 écoles ont été détruites (Yakubu, 2026, p.162). Le Niger n'est donc pas un cas isolé, car il est au cœur d'un espace où l'école est devenue une cible militaire pour les groupes armés (Ashraf et al., 2025, p. 5948).

3.2. L'ampleur des atteintes : des chiffres accablants

La documentation la plus récente fait état, pour la seule région de Tillabéri, de près de 693 écoles fermées au 17 juillet 2024, privant près de 58 903 élèves dont 30 592 filles et 28 311 garçons de leur droit à l'éducation, selon les données de l'inspection régionale de l'éducation (Class et al., 2025). Ces fermetures interviennent dans un contexte où les crises sécuritaires ont déjà conduit à la fermeture de « plusieurs centaines » d'écoles à travers le pays, privant des dizaines de milliers d'enfants d'éducation, près de la moitié d'entre eux étant des filles (Class et al., 2025).

Tableau 1 - Fermetures d'écoles et populations scolaires affectées par region

Région / date	Écoles fermées	Élèves affectés	Filles	Garçons	Enseignants
Tillabéri 17 juillet 2024	693	58 903	30 592	28 311	ND
Diffa Avril 2024	24	1 484	780	704	Au moins 31

Région / date	Écoles fermées	Élèves affectés	Filles	Garçons	Enseignants
Tahoua 2023-2024	ND 6 % des écoles évaluées temporairement fermées	ND	ND	ND	ND

Une fermeture peut être suivie d'une relocalisation ou d'une reprise des cours. Sources : Class et al. (2025), DOI 10.5334/jime.881 ; ANP, données de la Direction régionale de l'éducation nationale de Diffa, avril 2024 ; REACH / IMPACT, enquête scolaire 2023-2024.

Carte 2 - Tillabéri : localisation et conséquences scolaires documentées



Indicateur	Valeur
Écoles fermées	693
Élèves privés de scolarité	58 903
Filles	30 592 (51,9 %)
Garçons	28 311 (48,1 %)

Situation au 17 juillet 2024. Source : Class et al. (2025), données des services régionaux d'éducation. Les menaces, le départ des enseignants et les interruptions scolaires sont décrits dans les sections 2.1 à 2.3 de l'article. Couleur = région étudiée ; aucune mesure d'intensité des conflits. Pourcentages calculés à partir des effectifs ; arrondis à une décimale.

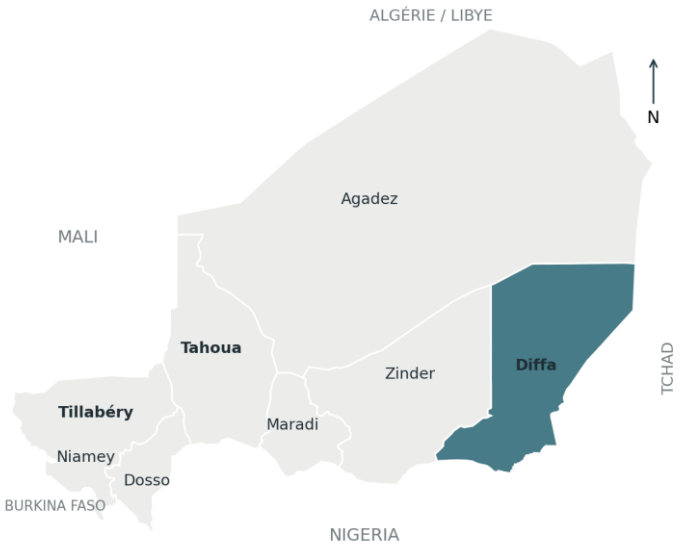
Carte 3 - Tahoua : localisation et conséquences scolaires documentées



Indicateur	Valeur
Fermetures temporaires	6 % des écoles évaluées
Période	Année scolaire 2023-2024

Source : REACH / IMPACT, enquête 2023-2024. Le pourcentage concerne les établissements évalués, pas toutes les écoles de la région. La durée moyenne de 14 jours publiée dans la synthèse concerne l'enquête sur Tillabéri et Tahoua ; elle ne constitue pas une estimation propre à Tahoua. Couleur = région étudiée ; aucune mesure d'intensité des conflits.

Carte 4 - Diffa : localisation et conséquences scolaires documentées



Indicateur	Valeur
Écoles primaires fermées	24
Élèves affectés	1 484
Filles	780 (52,6 %)
Garçons	704 (47,4 %)
Enseignants affectés	Au moins 31

Situation en avril 2024. Source : ANP / Direction régionale de l'éducation nationale. Huit communes sont signalées : Diffa, Mainé-Soroa, N'Guigmi, Kablewa, Bosso, Toumour, Gueskérou et Chétimari. L'ANP décrit les navettes des enseignants et la réduction des heures de cours. Couleur = région étudiée ; aucune mesure d'intensité des conflits. Pourcentages calculés à partir des effectifs ; arrondis à une décimale.

L'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage : les travaux consacrés aux impacts des conflits armés sur l'éducation soulignent qu'elle est aussi un espace de protection et de socialisation dont la fermeture compromet le développement de l'enfant, sa sécurité et la reconstruction de son avenir (Salih, 2024). Les enfants sont par ailleurs directement pris pour cibles par les groupes armés, victimes de violences, d'enlèvements ou de recrutement comme combattants, en violation des règles du droit international humanitaire et des droits de l'homme (Govender, 2024 ; Pettoello-Mantovani et al., 2025). Ces violations ont des effets psychologiques durables et entravent la réintégration des enfants dans la société après le conflit (Pettoello-Mantovani et al., 2025).

3.3. Des effets en cascade : déplacements, décrochage, vulnérabilités aggravées

Les atteintes au droit à l'éducation se combinent à d'autres violations pour produire des effets en cascade. Les déplacements forcés, d'abord, l'afflux de réfugiés et de déplacés internes dans des zones d'accueil où les écoles sont déjà saturées fragilise l'accès à l'éducation des enfants déplacés comme des enfants hôtes (Class et al., 2025). Les enfants déplacés, séparés ou non accompagnés, sont particulièrement exposés aux abus, à l'exploitation, au travail forcé et aux violences sexuelles (Kane, 2014 ; Ouandaogo, 2016). Le déplacement et l'insécurité alimentent également les vulnérabilités liées à la traite des personnes, dont les enfants sont les premières victimes (Ogunniyi, 2024). La scolarisation des filles est particulièrement affectée, puisque les conflits armés, les restrictions imposées par les groupes armés et l'insécurité réduisent drastiquement leur accès à l'école, aggravant des inégalités de genre préexistantes (Diallo, 2025, p. 33).

La dynamique de déscolarisation s'auto-entretient, car les fermetures d'écoles entraînent des baisses d'inscription qui perdurent après la crise, en particulier chez les filles et les enfants des communautés marginalisées (Diarra & Sylla, 2011). Le décrochage scolaire, la perte des enseignants et la destruction des infrastructures laissent des traces durables, parce que les systèmes éducatifs affectés par les conflits peinent à retrouver leurs niveaux antérieurs, et la

reconstruction éducative devient une condition de la consolidation de la paix (Ashraf et al., 2025 ; Salih, 2024).

Tableau 2 - Effets documentés sur les enseignants et la continuité de l'enseignement

Territoire	Enseignants	Enseignement / élèves
Tillabéri	Au moins 161 enseignants affectés ; déplacements quotidiens et risques rapportés par l'ANP..	Fermetures et interruptions ; perte d'accès à l'apprentissage et à la protection scolaire.
Tahoua	Au moins 113 enseignants affectés ; déplacements quotidiens et risques rapportés par l'ANP.	Fermetures temporaires documentées dans les écoles évaluées ; continuité pédagogique perturbée.
Diffa	Au moins 31 enseignants affectés ; déplacements quotidiens et risques rapportés par l'ANP.	Réduction du volume horaire et retards ; reconstitution de classes sur des sites d'accueil.

Synthèse ajoutée : article fourni, sections 2.1-2.3 ; REACH / IMPACT (2023-2024) ; ANP (2024). Les descriptions qualitatives ne sont pas des estimations du nombre d'enseignants déplacés, blessés ou tués.

3.4. Le droit international humanitaire à l'épreuve des attaques contre l'école

Ces atteintes ne sont pas seulement des violations des droits de l'homme ; elles constituent également des violations du droit international humanitaire. En période de conflit armé, le principe de distinction impose de diriger les opérations militaires exclusivement contre les objectifs militaires ; les attaques délibérées contre les écoles, les enseignants et les élèves sont donc expressément prohibées (Hernández-Pradas, 2025, p.76). La doctrine relève pourtant une lacune : les écoles ne jouissent pas, en droit international humanitaire conventionnel, d'une protection spéciale comparable à celle accordée aux hôpitaux ou aux biens culturels (Hernández-Pradas, 2025, p. 81). Les initiatives politiques récentes dont la Déclaration sur la sécurité dans les écoles, portée par les Lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire pendant les conflits armés, ainsi que la résolution 2601 du Conseil de sécurité cherchent à combler ce vide, mais leur portée demeure essentiellement politique et non contraignante (Hernández-Pradas, 2025 ; Zwanenburg, 2021). De plus, le droit international humanitaire ne contient pas de règle générale prohibant l'usage militaire des écoles, alors même qu'un tel usage expose les établissements aux attaques et compromet durablement la scolarisation (Zwanenburg, 2021, p. 257).

Le droit applicable au Niger ne protège donc pleinement l'école que si l'on combine ses règles générales, la protection des biens civils, protection spécifique des enfants avec des instruments politiques de portée limitée. C'est dans cet écart entre la force des principes et la faiblesse des mécanismes que se niche, pour une part, le décalage que cet article cherche à expliquer.

4. Le décalage expliqué : obligations positives, capacités et fragilités institutionnelles

4.1. L'insécurité ne suspend pas les obligations positives

La première explication du décalage tient à une aporie juridique : l'État invoque l'insécurité comme circonstance excusant l'inexécution, alors que le droit ne la conçoit que comme un élément du problème à traiter. Le droit international des droits de l'homme ne connaît pas de suspension générale des droits de l'enfant en cas de crise sécuritaire ; au contraire, il impose à l'État des obligations positives dont l'exigence se renforce dans les situations où les droits sont les plus menacés (Horowitz, 2010). La jurisprudence du Comité africain d'experts est, sur ce point, d'une clarté remarquable : appliquant la norme de « raisonnabilité », le Comité a jugé que l'État a le devoir de « prendre continuellement des mesures pour construire, maintenir, améliorer et, lorsqu'il est attaqué, réparer son système éducatif » (Torres, 2021). Dans l'affaire ougandaise, il a considéré que les écoles ouvertes dans les camps de déplacés, les bourses d'études et les budgets accrus constituaient des « mesures raisonnables » établissant du même coup que l'inaction, elle, ne l'est pas (Torres, 2021, p. 958).

Ce standard se combine avec la doctrine du « noyau minimal » des droits économiques et sociaux, car les obligations minimales sont d'effet immédiat, s'imposent indépendamment du niveau de développement économique et même en période de graves contraintes de ressources (Hulme, 2017, p.122). L'État qui échoue à satisfaire les niveaux essentiels minimaux du droit à l'éducation est présumé en violation, à charge pour lui de démontrer qu'il a déployé ses ressources maximales, y compris par l'assistance et la coopération internationales (Beco, 2022 ; Hulme, 2017). Appliqué au Niger, ce raisonnement signifie que la fermeture prolongée de centaines d'écoles sans dispositif alternatif suffisamment développé ne peut être justifiée par la seule référence à l'insécurité, parce qu'elle appelle, de la part de l'État, la démonstration d'efforts continus et maximaux pour maintenir l'accès à l'éducation, démonstration que les données disponibles ne permettent pas d'établir (Class et al., 2025).

4.2. L'argument de la capacité : une impuissance réelle mais non démontrée

L'hypothèse 2 invite à prendre au sérieux la contrainte de capacité. Les indicateurs structurels du système éducatif nigérien montrent en effet des fragilités préexistantes à la crise, car si le taux brut de scolarisation au primaire est passé de 64 % à 71 % entre 2010 et 2017, et de moins de 4 % à 14 % au secondaire, l'éducation demeure entravée par des taux de scolarisation bas, des disparités régionales marquées, des inégalités entre zones urbaines et rurales, le manque d'équipements et des classes surchargées (Hang'andu et al., 2023, p. 24). La durée moyenne de scolarisation des adultes n'atteignait que 4,7 années en 2010, progressant lentement vers 5 à 6 années en 2017 (Hang'andu et al., 2023, p. 26). Ces fragilités rendent le système particulièrement vulnérable au choc sécuritaire : là où l'État a peu de moyens, la fermeture d'une école n'est pas compensée par un réseau dense d'offres alternatives.

Mais l'argument de la capacité a des limites juridiques strictes. En droit international, la réalisation progressive du droit à l'éducation n'autorise pas l'inaction, puisque l'État a l'obligation spécifique et continue de progresser aussi rapidement et efficacement que possible vers la pleine réalisation du droit, l'enseignement primaire étant prioritaire (Arendse, 2017, p. 99). La charge de la preuve pèse sur l'État, parce que c'est lui qui doit démontrer que son impossibilité matérielle est réelle et que toutes les ressources disponibles ont été mobilisées (Hulme, 2017, p. 133). L'insuffisance de financement ne devient excusante que si elle s'accompagne de la preuve d'un usage maximal des ressources et d'une sollicitation effective de la coopération internationale (Arendse, 2017 ; Hulme, 2017). Or le décalage documenté suggère

moins une impossibilité démontrée qu'une absence de stratégie organisée : les fermetures d'écoles perdurent sans dispositif de substitution généralisé (Class et al., 2025, p.4).

4.3. Des fragilités institutionnelles aggravées par la crise

Le troisième facteur explicatif tient à l'architecture institutionnelle elle-même. Le secteur éducatif nigérien est régulé par des instruments de planification comme le Programme sectoriel de l'éducation et de la formation dont la mise en œuvre dépend de capacités administratives déconcentrées (Kamga, 2021). La crise sécuritaire a frappé précisément les régions où ces capacités sont les plus ténues : Tillabéri, Tahoua et Diffa sont des espaces périphériques, faiblement dotés en écoles, en enseignants formés et en moyens de contrôle (Hang'andu et al., 2023, p. 24). Les attaques contre les enseignants ont provoqué des départs massifs, et la réouverture des écoles est conditionnée à une amélioration sécuritaire qui n'advient pas (Class et al., 2025).

La crise a également révélé une faiblesse de gouvernance : l'absence d'un dispositif national structuré d'éducation en situations d'urgence. L'action éducative en zone de crise relève largement de l'humanitaire ; écoles de passage, soutien d'organisations internationales sans qu'un cadre juridique national ne pérennise ces réponses (Class et al., 2025). Le contraste avec la jurisprudence africaine est saisissant : là où l'Ouganda a pu démontrer des « mesures raisonnables » écoles dans les camps, bourses, budgets accrus (Torres, 2021, p. 935) , le Niger ne dispose pas de mécanismes équivalents documentés. Le décalage entre la norme et la pratique s'explique donc aussi par l'absence de traduction institutionnelle des obligations positives en instruments permanents d'intervention.

4.4. Une protection juridique sans mécanismes : le paradoxe de l'hypothèse 3

L'hypothèse 3 éclaire enfin un paradoxe : la protection juridique des écoles et des enfants existe, mais elle est dépourvue de mécanismes opérationnels. Les attaques contre l'éducation sont prohibées par le principe de distinction (Hernández-Pradas, 2025, p. 87); la communauté internationale s'est dotée d'instruments de soft law visant à protéger les écoles (Zwanenburg, 2021, p. 269) ; le Comité des droits de l'enfant intègre désormais le droit international humanitaire, le droit international pénal et les mécanismes mondiaux de responsabilité dans ses recommandations aux États, comme l'illustrent ses observations finales concernant la Russie et Israël (Skelton, 2025) ; des mécanismes de réparation du droit à l'éducation pendant et après la guerre ont même été proposés par la doctrine (Khen, 2023). Mais aucun de ces instruments ne produit d'effet direct dans les régions nigériennes affectées. La résolution 2601 du Conseil de sécurité et la Déclaration sur la sécurité dans les écoles n'ont pas de caractère contraignant (Hernández-Pradas,2025 ; Zwanenburg,2021), et les mécanismes de contrôle internationauxtels que le Comité des droits de l'enfant, Comité africain d'experts ne sont saisis qu'à la marge (Skelton, 2025 ; Torres, 2021).

Ce paradoxe explique une part du décalage : la norme protège sans mettre en œuvre, et l'État n'est contraint nulle part sur le plan international comme sur le plan national de rendre compte du sort des 58 903 enfants déscolarisés du Tillabéri (Class et al., 2025). L'effectivité du droit à l'éducation suppose donc de compléter la consécration normative par des mécanismes : des dispositifs de continuité pédagogique, des procédures de responsabilisation et des stratégies claires pour les enfants déplacés.

5. Les voies de l'effectivité : continuité pédagogique, protection des écoles et responsabilité

5.1. Assurer la continuité du service public éducatif

La première voie de l'effectivité est l'institutionnalisation de l'éducation en situations d'urgence. L'expérience des pays voisins montre que des solutions existent, y compris en zone de conflit comme l'utilisation de la technologie pour délivrer une éducation de base aux enfants des zones de conflit a été documentée au Nigeria (Mutu, 2023), et des approches innovantes de formation et d'enseignement à distance ont été développées dans les régions sahéliennes affectées par la crise, notamment au Niger, pour maintenir l'accès à l'apprentissage (Class et al., 2025). Les modalités peuvent être variées : écoles de passage dans les zones d'accueil, classes à double vacation, enseignement à distance par radio ou par téléphone, programmes de rattrapage, soutien psychologique.

La condition de ces dispositifs est leur ancrage juridique, puisqu'il ne s'agit pas d'actions humanitaires ponctuelles, mais d'un service public éducatif de crise dont l'organisation incombe à l'État. La jurisprudence africaine fournit ici un référentiel concret : les « mesures raisonnables » identifiées dans l'affaire ougandaise notamment les écoles dans les camps de déplacés, bourses pour les zones affectées par la violence, budgets dédiés (Torres, 2021, p. 965) offrent un répertoire d'actions transposables au contexte nigérien. Une stratégie nationale d'éducation en situations d'urgence, adossée au budget de l'État et à la mobilisation de l'assistance internationale, constituerait la traduction la plus directe des obligations positives de l'article 11 de la Charte africaine et de la Convention relative aux droits de l'enfant (Arendse, 2017 ; Beco, 2022).

5.2. Protéger les écoles en tant que telles

La deuxième voie est le renforcement de la protection spécifique des écoles. Le droit international humanitaire prohibe les attaques contre les biens civils, mais l'école ne dispose pas d'une protection spéciale comparable à celle des hôpitaux (Hernández-Pradas, 2025). Le Niger pourrait s'engager plus avant dans les instruments existants : adhérer à la Déclaration sur la sécurité dans les écoles et mettre en œuvre les Lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire en période de conflit armé (Zwanenburg, 2021, p. 273). Il pourrait également veiller à ce que ses forces armées n'utilisent pas les établissements scolaires à des fins militaires, l'usage militaire des écoles les exposant aux représailles et compromettant durablement la scolarisation (Zwanenburg, 2021, p. 275).

La protection passe aussi par la sanctuarisation des enseignants et des élèves, car les attaques contre les éducateurs, les enlèvements d'élèves et le recrutement d'enfants par les groupes armés sont prohibés par le droit international humanitaire et le droit international pénal (Govender, 2024 ; Pettoello-Mantovani et al., 2025). Sur le plan national, la criminalisation explicite des atteintes à l'école telles que la destruction, la menace contre le personnel éducatif, entrave à la scolarisation donnerait au droit pénal nigérien une fonction dissuasive aujourd'hui absente.

5.3. Responsabiliser : l'usage des mécanismes de contrôle

La troisième voie est la responsabilisation. Le droit offre des instruments encore peu utilisés : le Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant, dont la jurisprudence commence à donner un contenu aux obligations éducatives des États (Torres, 2021, p. 951) ; le

Comité des droits de l'enfant, dont la pratique récente en matière d'attaques contre l'éducation montre qu'il peut faire le lien entre droits de l'homme, droit humanitaire et responsabilité (Skelton, 2025). Des mécanismes novateurs de réparation du droit à l'éducation pendant et après les conflits ont été proposés dans la doctrine, à l'échelle internationale (Khen, 2023).

Pour le Niger, la responsabilisation pourrait emprunter plusieurs canaux, comme la présentation de rapports périodiques documentant précisément les atteintes et les mesures prises ; la saisine des organes de contrôle en cas de lacunes persistantes ; la mise en place d'un mécanisme national de suivi des fermetures d'écoles, de la réouverture et de la scolarisation des enfants déplacés. L'intégration de l'éducation dans les stratégies de consolidation de la paix, recommandée par la doctrine, permettrait enfin de sortir du cercle vicieux où la crise dégrade l'école et où la dégradation de l'école entretient la crise (Ashraf et al., 2025, p. 5941).

5.4. Protéger les enfants déplacés vis-à-vis de l'école

La seconde dimension de l'angle retenu, notamment la protection des enfants déplacés, exige des mesures spécifiques. Les enfants réfugiés, déplacés internes et non accompagnés relèvent d'un régime de protection particulier en droit africain, car l'article 23 de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant impose aux États de protéger les enfants déplacés internes, en cohérence avec la Convention de Kampala (Adeola & Mezmur, 2021, p.127). La Convention relative aux droits de l'enfant protège par ailleurs tous les enfants déplacés, même si sa mise en œuvre demeure limitée (Sandanayaka, 2025, p. 222). Or les enfants déplacés sont précisément ceux qui cumulent les vulnérabilités : rupture scolaire, perte des repères, exposition aux abus, à l'exploitation et à la traite (Kane, 2014 ; Ogunniyi, 2024 ; Ouandaogo, 2016).

L'effectivité du droit à l'éducation des enfants déplacés suppose des mesures de non-discrimination à l'inscription, des mécanismes de réunification familiale et de prise en charge des enfants non accompagnés (Nguindip, 2020), une adaptation de l'offre scolaire dans les zones d'accueil et un suivi individualisé de la scolarisation (Adeola & Mezmur, 2021, p. 116). C'est à ces conditions que le droit à l'éducation des enfants déplacés cessera d'être une abstraction.

6. Méthodologie

La présente recherche adopte une démarche qualitative et interprétative, centrée sur l'analyse du droit et des politiques publiques. Le corpus se compose, d'une part, des instruments juridiques pertinents, notamment la Convention relative aux droits de l'enfant, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, la Constitution nigérienne du 25 novembre 2010, la loi d'orientation du système éducatif n° 98-12, d' une part et, d'autre part, des documents de politique éducative et des données de l'inspection régionale de l'éducation du Tillabéri, telles que rapportées par la documentation spécialisée (Class et al., 2025). Les documents ont été soumis à une lecture systématique selon les canons de l'analyse qualitative de contenu des documents politiques (Mende, 2022 ; Wesley, 2014), en recourant à la méthode READ ; préparation, extraction, analyse, synthèse développée pour l'étude des documents de politique publique (Dalglish et al., 2020). L'analyse doctrinale du droit a été combinée à une mise en perspective comparative mobilisant les expériences du Burkina Faso, du Mali et du Nigeria, afin de situer le cas nigérien dans son environnement sous-régional (Diallo, 2025 ; "Human-Rights-Watch-World-Report-2011," 2016 ; Yakubu, 2026). La reconstruction des chaînes causales reliant l'insécurité aux atteintes au droit à l'éducation s'appuie sur les techniques du process tracing (Bennett, 2010 ; Tansey, 2007), et la triangulation des sources primaires et

secondaires est inspirée de l'analyse imbriquée et des méthodes mixtes (Lieberman, 2005 ; Thaler, 2015). Les limites de la démarche doivent être signalées : les données quantitatives disponibles sont partielles et souvent produites par des acteurs humanitaires, et l'accès direct au terrain nigérien n'a pas été possible dans le cadre de cette recherche ; les constats formulés reposent donc sur la documentation existante, qui demeure néanmoins convergente.

7. Résultats

L'analyse conduit à cinq constats principaux.

Premièrement, la consécration normative du droit à l'éducation des enfants au Niger est complète sur le plan internationale, africaine et constitutionnelle, mais cette triple garantie s'accompagne d'obligations positives que la crise sécuritaire met en tension : le droit n'est pas seulement une liberté, il est un programme d'action dont le contenu minimal est immédiatement applicable (Beco, 2022; Hulme, 2017).
Deuxièmement, les atteintes sont massives et documentées : 693 écoles fermées dans le Tillabéri au 17 juillet 2024, 58 903 élèves privés de scolarité (Class et al., 2025), 6 100 écoles fermées au Burkina Faso touchant près d'un million d'élèves (“Human-Rights-Watch-World-Report-2011,” 2016), plus de 11 000 écoles fermées au nord du Nigeria ayant affecté 1,3 million d'enfants (Yakubu, 2026). Ces atteintes s'inscrivent dans un phénomène régional dont le caractère structurel est établi (Ashraf et al., 2025).
Troisièmement, le standard juridique applicable est exigeant : l'État a le devoir de prendre des mesures continues pour construire, maintenir, améliorer et réparer son système éducatif (Torres, 2021), et porte la charge de démontrer l'usage maximal de ses ressources lorsqu'il échoue à assurer les niveaux essentiels du droit (Hulme, 2017). La fermeture prolongée d'écoles sans dispositif alternatif constitue, au regard de ce standard, un manquement prima facie aux obligations positives.

Quatrièmement, l'écart entre obligations et capacités est réel du système éducatif nigérien était déjà fragile avant la crise (Hang’andu et al., 2023), mais l'argument de l'impuissance n'est pas juridiquement établi, car aucune stratégie nationale d'éducation en situations d'urgence n'est documentée, et la mobilisation de l'assistance internationale ne peut à elle seule excuser l'absence de mécanismes permanents (Arendse, 2017).
Cinquièmement, les mécanismes de responsabilisation existent comme le Comité africain d'experts (Torres, 2021), Comité des droits de l'enfant (Skelton, 2025), mais ils demeurent peu utilisés, et les instruments de protection des écoles reposent sur l'adhésion volontaire (Zwanenburg, 2021). Le décalage s'explique ainsi moins par l'absence de normes que par l'absence de traduction institutionnelle de ces normes en dispositifs opérationnels.

8. Discussion

La discussion des résultats permet d'éprouver les trois hypothèses.

L'hypothèse 1 - le décalage tiendrait à l'invocation de l'insécurité pour suspendre des obligations qui demeurent applicables est confirmée par l'analyse. Le standard des obligations positives, tel que dégagé par la jurisprudence africaine (Torres, 2021) et la doctrine du noyau minimal (Hulme, 2017), ne laisse pas de place à une suspension générale du droit à l'éducation : l'État doit démontrer des efforts continus, et les données disponibles ne le montrent pas. La norme n'est pas le problème ; son opérationnalisation l'est.

L'hypothèse 2 - l'écart relèverait d'un problème de capacité plus que de volonté est partiellement confirmée. Les fragilités préexistantes du système éducatif nigérien sont réelles et documentées (Hang'andu et al., 2023), et la crise les a considérablement aggravées. Mais le droit ne reconnaît la contrainte de capacité que comme une circonstance atténuante à la charge de l'État, qui doit prouver l'usage maximal des ressources disponibles, y compris internationales (Arendse, 2017 ; Hulme, 2017). Or cette démonstration n'apparaît pas dans les données disponibles. L'impuissance alléguée fonctionne donc, en l'état, comme un argument sans preuve.

L'hypothèse 3 - la protection juridique existe mais n'est pas adossée à des mécanismes est également confirmée. Les instruments de protection des écoles sont soit de portée limitée (Hernández-Pradas, 2025 ; Zwanenburg, 2021), soit peu mobilisés (mécanismes de contrôle internationaux) (Skelton, 2025 ; Torres, 2021). Le contraste avec la jurisprudence ougandaise, où l'État a pu démontrer des mesures concrètes (Torres, 2021), montre que c'est la capacité à produire des dispositifs ; écoles temporaires, bourses, budgets qui fait la différence entre un droit formel et un droit effectif.

Trois limites de la recherche doivent être assumées. Les données quantitatives disponibles sont partielles et hétérogènes ; l'analyse repose sur la documentation existante sans accès direct au terrain ; enfin, la situation sécuritaire évoluant rapidement, certains chiffres peuvent être rapidement obsolètes. Ces limites n'affectent pas la robustesse du raisonnement juridique, mais appellent des recherches complémentaires fondées sur une enquête de terrain.

La discussion ouvre deux perspectives. La première est empirique : documenter, région par région, les dispositifs effectivement mis en œuvre pour assurer la continuité éducative, afin de mesurer l'écart réel entre la norme et la pratique. La seconde est normative : évaluer la pertinence d'une loi-cadre nigérienne sur l'éducation en situations d'urgence, qui institutionnaliserait les obligations positives de l'État et les mécanismes de responsabilisation ; une traduction nationale des standards internationaux qui ferait du droit à l'éducation un droit opposable jusque dans les zones de crise.

10. Conclusion

Le droit à l'éducation des enfants au Niger est triplement consacré, mais il est doublement menacé notamment par l'insécurité, qui ferme les écoles, chasse les enseignants et disperse les enfants ; et par le décalage entre la norme et sa mise en œuvre, que la crise révèle sans le créer. La problématique initiale : comment expliquer ce décalage ? trouve une réponse en trois volets. L'insécurité est invoquée pour suspendre des obligations qui demeurent juridiquement applicables et dont le contenu minimal n'est pas satisfait. La contrainte de capacité, réelle, n'est pas démontrée au standard exigé par le droit international. La protection juridique des écoles et des enfants, enfin, n'est adossée à aucun mécanisme opérationnel de continuité, de protection et de responsabilisation.

Ce constat n'est pas désespérant : il indique que les voies de l'effectivité existent. Elles passent par l'institutionnalisation de l'éducation en situations d'urgence, par l'engagement du Niger dans les instruments de protection des écoles, par l'usage effectif des mécanismes de contrôle et par une attention spécifique aux enfants déplacés. Elles supposent surtout que l'État assume ce que le droit lui demande déjà, c'est à dire prendre des mesures continues pour bâtir, maintenir, améliorer et, lorsqu'elle est attaquée, réparer l'école nigérienne (Torres, 2021). L'enjeu dépasse la défense d'un droit : il s'agit de préserver pour des enfants qui vivent au milieu de la tempête

un espace de sécurité, d'apprentissage et de devenir ce que seule une école ouverte, protégée et accessible peut offrir (Ashraf et al., 2025). L'effectivité du droit à l'éducation est, au Niger, la mesure la plus juste de la résilience de l'État.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

[1] Adeola, R., & Mezmur, BD (2021). *La protection des enfants déplacés internes en Afrique : une analyse doctrinale de l'article 23 (4) de la Charte africaine des enfants*. Journal of African Law, 65 (S1), 115-129.

[2] Arendse, L. (2017). *The Obligation to Provide Free Basic Education in South Africa : An International Law Perspective*. Potchefstroom Electronic Law Journal/Potchefstroomse Elektroniese Regsblad, 14(6), 96–127.

[3] Arendse, L. (2011). *The obligation to provide free basic education in South Africa : An international law perspective.* Potchefstroom Electronic Law Journal, 14(6), 97-127.

[4] Ashraf, J., Asghar, U., & Imdad, Ms. A. (2025). *The Right to Education in Conflict Zones : A Study of the Impact of Armed Conflict on Children's Access to Education under International Human Rights Law*. ACADEMIA International Journal for Social Sciences, 4(4), 5939–5951.

[5] Beco, G. de. (2022). *Taking economic and social rights earnestly: What does international human rights law offer persons with disabilities in situations of armed conflict?* International Review of the Red Cross, 105(922), 306–322.

[6] Bennett, A. (2010). *Process Tracing And Causal Inference* (pp. 207–220).

[7] Class, B., Sagayar, M. M., Mounkaïla, H., Adamou, A. S., Akkari, A., Dupertuis, F., ... & Agagliate, T. (2025). *Certificate of Open Studies–Education in Emergencies : Leveraging African Orality in a Freiran Approach.* Journal of Interactive Media in Education, 2025(1), 4-4.

[8] Dalglish, SL, Khalid, H., & McMahon, SA (2020). *Analyse documentaire dans la recherche sur les politiques de santé : l'approche READ*. Health policy and planning, 35 (10), 1424-1431.

[9] Diallo, A. B. (2021). *À propos du système éducatif nigérien.* Revue internationale d'éducation de Sèvres, 88, 32–37.

[10] Diallo, F. S. (2025). *L'impact du conflit armé sur le droit à l'éducation de base des filles rurales au Burkina Faso et au Mali.* Archipelago (University of Quebec in Montreal).

[11] Diarra, H. D., & Sylla, F. S. (2011). *Challenges and opportunities in education post-conflict Niger*. Zenodo. (CERN – European Organization for Nuclear Research).

[12] Drew, N., Funk, M., Tang, S., Lamichhane, J., Chávez, E., Katontoka, S., ... & Saraceno, B. (2011). *Human rights violations of people with mental and psychosocial disabilities : an unresolved global crisis.* The Lancet, 378(9803), 1664-1675.

[13] Fatima Mati Guiet. *Droit pharmaceutique au Niger : historique, évolution et perspectives*. Sciences pharmaceutiques. Université de Strasbourg, 2022.

[14] Govender, N. (2024). *Through the lens of the ICJ : Bridging the gap between human rights and humanitarian norms in the legal protection for child soldiers*. Potchefstroom Electronic Law Journal (PELJ), 27(1), 1-31.

[15] Hang'andu, P., Mensah, E. K., Nikolova, E., & Hayward, E. (2023). *Educating children with disabilities: Comparative evidence from Ethiopia, Burkina Faso and Niger*. In The Palgrave Handbook of Global Social Problems (pp. 1-26). Cham : Springer International Publishing.

[16] Horowitz, J. (2010). *Droits de l'homme, obligations positives et conflit armé : la mise en œuvre du droit à l'éducation dans les territoires occupés*. Journal of International Humanitarian Legal Studies, 1 (2), 304-328.

[17] Hulme, K. (2017). *Using a Framework of Human Rights and Transitional Justice for Post-Conflict Environmental Protection and Remediation* (pp. 119–142).

[18] Human-rights-watch-world-report-2011. (2016). *Human Rights Documents online.*

[19] Jahangir Ashraf, Usman Asghar and Amna Imdad (2025) "*The Right to Education in Conflict Zones : A Study of the Impact of Armed Conflict on Children's Access to Education under International Human Rights Law",* ACADEMIA International Journal for Social Sciences, 4(4), pp. 5939–5951.

[20] Kamga, G. E. K. (2021). *NIGER*. African Disability Rights Yearbook, 8.

[21] Kane, A. F. (2014). *The protection of the rights of the child during the armed conflicts in international law.* theses.fr (ABES).

[22] Khoza, T. N., & Zuma, C. (2020). *The Pas de Deux between Education and Recreation: Facilitating the Realisation of Articles 11 and 12 of the African Charter on the Rights and Welfare of the Child in Schools*. Pretoria Student L. Rev., 14, 381.

[23] Lieberman, E. S. (2005). *Nested analysis as a mixed-method strategy for comparative research*. American political science review, 99(3), 435-452.

[24] Mende, J. (2022). *Extended qualitative content analysis: researching the United Nations and other international institutions.* Qualitative Research Journal, 22(3), 340-353.

[25] Moodrick-Even Khen, H. (2023). *Restoring Children's Right to Education during and after War :* The Case of Ukraine. *The International Journal of Children's Rights*, *31*(1), 225-267.

[26] Mutu, P. (2023). *Tirer parti de la technologie pour fournir une éducation de base aux enfants dans les zones de conflit du nord du Nigéria*. African Human Rights Law Journal, 23 (1), 182-204.

[27] Nguindip, N. C. (2018). *The Right to Family Reunification of Displaced Children in Armed Conflict: Crossing Legal Borders in the Implementation of International Humanitarian and Human Right Law*. Journal of Family & Adoption Law, 1(1), 38-47.

[28] Ngwena, C., Grobbelaar-du Plessis, I., Combrinck, H. et Kamga, SD (Eds.). (2014). *Annuaire africain des droits des personnes handicapées Volume 1 2013*. Presse de droit de l'Université de Pretoria.

[29] Nolan, A. (2019). *Children's economic and social rights*. In U. Kilkelly, & T. Liefaard (Eds.), International Human Rights of Children (pp. 239-258). Springer Singapore.

[30] Ogunniyi, D. (2024). *Armed Conflict-induced Displacement and Human Trafficking in the Sahel : Organised crime, vulnerabilities, and the accountability of non-state armed groups*. Anti-Trafficking Review, 22, 74–90.

[31] Ouandaogo, A. (2016). *Protection of civilians from sexual violence in armed conflict in Africa. HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe).* Centre National de la Recherche Scientifique.

[32] Pettoello-Mantovani, C., Zona, M., Scaltrito, F., Cammisa, I., Giardino, I., & Ferrara, P. (2025). *International legal implications for children in conflict zones*. *Global Pediatrics, 14, 100285.*

[33] Pradas, S. H. (2025). *Legal Protection of Schools and Educational Institutions to Prevent the Recruitment and Use of Girls in Armed Conflicts*. In Girl Soldiers: Interdisciplinary Analysis and Solutions (pp. 75–96). Tirant lo Blanch Publishing Group. Keywords : right to education, Niger, insecurity, children, positive obligations, African Charter on the Rights and Welfare of the Child, education in emergencies, effectiveness.

[34] Salih, A. F. Z. (2024). *Impacts of Armed Conflicts on Education : Challenges and Pathways to Recovery.* Revista de Gestão Sociale Ambiental, 18(8).

[35] Sandanayaka, S. T. D. (2025). *Evaluating the role of UNCRC in safeguarding the rights of displaced children: Challenges and strategies for enforcing the best interest principle. 222.*

[36] Skelton, A. (2025, December). *The role of the Committee on the Rights of the Child in strengthening accountability for attacks on education in armed conflict*. In Frontiers in Education (Vol. 10, p. 1720000). Frontiers Media SA.

[37] Tansey, O. (2007). *Process Tracing and Elite Interviewing: A Case for Non-probability Sampling*. PS Political Science & Politics, 40(4), 765–772.

[38] Thaler, K. M. (2017). *Mixed methods research in the study of political and social violence and conflict*. Journal of mixed methods research, 11(1), 59-76.

[39] Tomasevski, K. (2005). *Globalizing what : Education as a human right or as a traded service ?* Indiana Journal of Global Legal Studies, 12(1), 1-78.

[40] Torres, FE (2021). *Droits économiques et sociaux, réparations et conséquences des violences généralisées : le système africain des droits de l'homme et au-delà*. Human Rights Law Review, 21 (4), 935-961.

[41] Wesley, J. J. (2014). The qualitative analysis of political documents. *From text to political positions : Text analysis across disciplines*, 135-160.

[42] Yakubu, A. P. (2026). *Impact of Banditry and Kidnapping on Girl-Child Education in Shiroro Local Government Area of Niger State, Nigeria.* NIU Journal of Humanities, 11(1), 159-166.

[43] Zwanenburg, M. (2021). *Éviter le camouflage dans les salles de classe : la Déclaration sur la sécurité des écoles et les lignes directrices pour la protection des écoles et des universités contre l'utilisation militaire pendant un conflit armé.* Journal of Conflict and Security Law, 26 (2), 255-288.

Sources des tableaux et des cartes ajoutés

[44] Class et al. (2025). Certificate of Open Studies – Education in Emergencies. Données de Tillabéri au 17 juillet 2024 : https://doi.org/10.5334/jime.881

[45] Agence Nigérienne de Presse (2024). Diffa : La « formule » des sites d'accueil écoliers pour assurer la continuité de l'éducation. Données d'avril 2024 ; page mise en ligne le 3 juin 2024, dépêche datée du 4 juin : https://anp.ne/diffa-la-formule-des-sites-daccueil-ecoliers-pour-assurer-la-continuite-de-leducation-par-mahamane-sabo-bachir-envoye-special/

[46] REACH / IMPACT Initiatives. L'importance de traiter les défis éducatifs à Tillabéri et Tahoua. Enquête scolaire 2023-2024 : https://www.impact-initiatives.org/stories/limportance-de-traiter-les-defis-educatifs-a-tillaberi-et-tahoua/