

Systemes éducatifs et multilinguisme au Niger

Déscolarisation et formations alternatives

Daniel BARRETEAU
Ali DAOUA
Editeurs scientifiques



CRSICOM

Université Abdou Moumouni de Niamey

Daniel BARRETEAU - Ali DAOUDA

Éditeurs scientifiques

FD 010056379

Systemes éducatifs et multilinguisme au Niger

Déscolarisation et formations alternatives

ORSTOM

Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération

Centre de Niamey

Université Abdou Moumouni de Niamey

1998

- 6 AVR. 1999



H 2000 87981
1 ex FDI
Non Num

106
EDUC
BAR



Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger
Déscolarisation et formations alternatives

© Copyright : ORSTOM (Centre de Niamey), Université Abdou Moumouni de Niamey, 1998

ORSTOM

Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération
BP 11416 Niamey

Université Abdou Moumouni de Niamey
Faculté des lettres et sciences humaines
Département de sociologie
BP 418 Niamey

SOMMAIRE

	pages
Daniel BARRETEAU, Ali DAOUDA Présentation générale de l'ouvrage	5-7
Ibrahima AMADOU ALI, Yacouba TINÉ, Aboubacar SOULEY Le refus de l'école	9-45
Yacouba TINÉ L'échec scolaire et les déscolarisés	47-89
Salé ALI, Yacouba TINÉ Les jeunes déscolarisés exerçant des petits métiers à Niamey	91-118
Issa ABDOULAYE Les foyers féminins à Niamey	119-139
Malam Issa MAHAMANE Les problèmes d'emploi des diplômés des écoles professionnelles	141-150
Aboubacar SOULEY L'enseignement coranique dans la Communauté Urbaine de Niamey : organisation, fonctionnement, population	151-191
Daniel BARRETEAU et Yacouba TINÉ Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Bibliographie analytique	193-212
Résumé - Abstract	213-216

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Daniel BARRETEAU et Ali DAOUDA

Cet ouvrage est le second volume d'une série d'études portant sur les systèmes éducatifs et le multilinguisme au Niger. Le premier volume était consacré à une analyse des résultats scolaires et du double flux¹. Celui-ci porte sur la déscolarisation et les formations alternatives.²

Comment mieux rapprocher l'école de la société ? Comment éviter les déperditions et les échecs scolaires ? Quel avenir réserver aux déscolarisés et aux sortants de l'école ? Quelles passerelles pourraient être établies entre les systèmes éducatifs formel et informel ? Ces questions sont au centre des préoccupations des techniciens et des décideurs politiques de l'Éducation nationale du Niger. Elles posent, en toile de fond, la problématique de l'adéquation formation/emploi et du sort réservé aux recalés mais aussi aux diplômés du système éducatif formel. C'est, en quelques mots, la substance de ce volume qui regroupe six études. Elles traitent précisément du refus de l'école, de l'échec scolaire et de la déscolarisation, des petits métiers, des foyers féminins et des écoles professionnelles, enfin de l'enseignement coranique. Les termes de "déscolarisation" et de "formations alternatives" recouvrent donc plusieurs aspects de l'échec scolaire et de la non-scolarisation, d'une part, du fonctionnement de diverses formations para- et péri-scolaires, d'autre part. Des questions sur l'utilisation des langues et sur les compétences linguistiques sont posées tout au long de l'ouvrage.

Le faible taux de scolarisation au Niger (29% en 1996, 30% en 1998) s'explique par l'importance des échecs scolaires mais aussi par un phénomène très répandu dans le milieu rural : le refus de l'école. Afin de cerner ce phénomène complexe, mais peu étudié, Ibrahima Amadou Ali, Yacouba Tiné et Aboubacar Souley ont mené des enquêtes, en mars et avril 1996, dans trois milieux très différents : chez des éleveurs peuls dans l'arrondissement de Say, auprès de riziculteurs wogo et de pêcheurs dans les îles de l'arrondissement de Tillabéri, enfin auprès de cultivateurs hausa dans l'arrondissement de Bouza, très marqué par la sécheresse et l'exode rural.

Les motifs de refus de l'école sont variables selon les milieux et les populations mais on relève presque partout des contraintes d'ordre socio-économique, les jeunes enfants étant considérés comme une main-d'oeuvre indispensable pour aider à la survie des familles ; des contraintes dues au mode de vie, aux déplacements et à l'instabilité des populations (pêcheurs, éleveurs nomades,

1 *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Résultats scolaires. Double flux*, D. Barreteau et A. Daouda (éd.), Niamey : Orstom - Université Abdou Moumouni, 1977, 178 p.

2 Nous remercions particulièrement M. Alain Casenave, Directeur de recherche, Représentant de l'Orstom au Niger de 1991 à 1997, qui a bien voulu relire cet ouvrage.

exodants) ; enfin des contraintes d'ordre sociologique dûes à la considération traditionnelle du rôle des filles et des femmes dans les communautés villageoises. Des facteurs internes à l'école sont aussi évoqués : les mauvais résultats scolaires (mauvais rendements internes et externes) ne font que décourager les parents ; les questions de tradition, de religion et de morale interviennent également, l'école "moderne" étant mal acceptée : elle bouleverse l'ordre des choses ; avec une rentabilité douteuse, elle paraît à la fois plus contraignante et moins bien intégrée que l'école coranique. Face à tout cela, on relève partout un découragement, pour ne pas dire une certaine démission des responsables de l'éducation et des enseignants.

Yacouba Tiné aborde la question de l'échec scolaire selon deux approches : une enquête sociolinguistique auprès de 500 jeunes (scolaires, non scolarisés et déscolarisés) et des entretiens libres avec des élèves et des responsables d'établissements primaires. Dans l'enquête sociolinguistique, l'auteur évalue les compétences et les pratiques linguistiques de jeunes ayant divers statuts sociaux. Il détermine ensuite les raisons de l'abandon ou de la non fréquentation scolaire par certains jeunes, avant d'analyser leurs besoins en matière de formation. À travers les entretiens libres, Yacouba Tiné tente de cerner les difficultés rencontrées par des élèves du niveau CM2 en situation d'échec ou, au contraire, les causes des réussites scolaires. Se basant sur des tests de français - dictée et rédaction - il établit un lien entre le milieu socioculturel et les compétences en français. L'auteur en arrive à la conclusion que l'échec scolaire est étroitement lié aux difficultés que rencontrent actuellement les populations nigériennes et particulièrement les couches défavorisées. Il met en exergue la stagnation du système nigérien par rapport à l'évolution. La priorité à donner à l'enseignement fondamental, la régularité des années scolaires, le suivi hors classe des élèves par les parents, une pédagogie plus communicative et l'introduction méthodique des langues maternelles dans l'enseignement constitueraient, selon Yacouba Tiné, des axes novateurs.

Dans l'optique de la réinsertion sociale des jeunes déscolarisés, Salé Ali et Yacouba Tiné se sont intéressés aux déscolarisés qui exercent des petits métiers dans la ville de Niamey. Ils présentent une typologie détaillée de ces métiers et de leurs acteurs ainsi que les difficultés liées à l'exercice d'activités dites informelles. Une analyse comparative entre filles et garçons est systématiquement développée. Les auteurs posent la problématique d'une certaine régulation de l'informel ; ils évoquent le rôle catalyseur des activités pratiques et productives (A.P.P.) et retracent les besoins des déscolarisés en matière de formation.

Issa Abdoulaye inscrit son texte dans la lignée des formations post-scolaires. Il étudie les foyers féminins de Niamey. L'auteur décrit ces établissements (publics et privés) qui accueillent des jeunes filles et des femmes déscolarisées. Cette monographie est suivie d'une synthèse des problèmes que rencontrent sur le plan du fonctionnement les dix neuf foyers féminins recensés au cours de l'enquête. L'étude se termine par quelques recommandations à l'endroit des décideurs politiques et des responsables des foyers féminins.

De son côté, Malam Issa Mahamane analyse les problèmes d'emploi des diplômés des écoles professionnelles. Prenant le cas d'un lycée d'enseignement professionnel de Niamey, Issa Béri, il met en cause les programmes qui y sont enseignés et le contexte économique général défavorable pour expliquer les difficultés d'embauche des jeunes diplômés de l'enseignement technique. La critique s'étend, à un niveau général, au système éducatif nigérien et aboutit à la nécessité d'une réforme de l'enseignement par la révision des programmes et la création d'un Institut universitaire

de technologie à côté des établissements d'enseignement professionnel et technique.

Enfin, l'étude de Aboubacar Souley sur l'enseignement coranique dans la Communauté Urbaine de Niamey a revêtu trois aspects : après avoir mené des enquêtes extensives visant à un recensement systématique des écoles coraniques, il a poussé son étude sur l'organisation, le fonctionnement et la population de certaines écoles coraniques, puis a eu des entretiens non directifs avec des personnes averties des questions islamiques. Il a ainsi visité 197 écoles et recensé un effectif global de 13.430 élèves dont 12.381 jeunes et 1.049 adultes. Ces écoles relèvent d'un cadre informel. Elles sont d'une organisation simple, fonctionnent avec des moyens très modestes mais rencontrent d'énormes problèmes matériels, financiers et relationnels. Les formateurs, maîtres d'écoles coraniques, ont un niveau très élémentaire et vivent mal leur profession : insuffisance, retards, voire non paiement des frais d'étude par les parents. Les élèves, soumis à une discipline sévère, sont parfois confrontés au problème de la mendicité. Ils parcourent rarement tout le cursus coranique. Bien qu'ayant joué un rôle prépondérant dans l'islamisation du pays, particulièrement dans les villes, les écoles coraniques urbaines survivent difficilement à la montée des médersas, écoles franco-arabes de type moderne.

Toutes les études rassemblées ici ont fait l'objet d'enquêtes sur le terrain, que ce soit à Niamey ou "dans les brousses", dans les arrondissements de Say, Tillabéri, Baléyara, Filingué, Bouza... Ce sont essentiellement des études descriptives, sur des sujets fort peu traités de cette manière dans la bibliographie. On a voulu que transparaisse la "fraicheur du terrain" à côté de résultats d'enquêtes plus statistiques. Des aspects récurrents et complémentaires apparaîtront dans ces diverses études initiées et coordonnées par les éditeurs scientifiques de cet ouvrage. Les formations des uns et des autres font que cet ouvrage couvre à la fois les domaines de la sociologie de l'éducation et de la sociolinguistique.

Comme dans le précédent volume de cette série, des rapports, des articles et des ouvrages traitant du système éducatif et/ou du multilinguisme au Niger sont résumés et analysés en conclusion de cet ouvrage.

▼

▼

▼

▼

▼

▼

LE REFUS DE L'ÉCOLE

Ibrahima AMADOU ALI, Aboubacar SOULEY, Yacouba TINÉ¹

Résumé

Le faible taux de scolarisation au Niger (29% en 1996) s'explique par l'importance des échecs scolaires mais aussi par un phénomène très répandu dans le milieu rural : le refus de l'école. Afin de cerner ce phénomène complexe, mais peu étudié, des enquêtes ont été menées, en mars et avril 1996, dans trois milieux très différents : chez des éleveurs peuls dans l'arrondissement de Say, auprès de riziculteurs wogo et de pêcheurs dans les îles de l'arrondissement de Tillabéri, enfin auprès de cultivateurs hausa dans l'arrondissement de Bouza, très marqué par la sécheresse et l'exode rural.

Chaque rapport fait le point, séparément, sur une zone donnée, en commençant par une présentation du terrain : situation géographique, présentation de la population et des activités économiques, aperçu de la situation de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation des adultes.

Les motifs de refus de l'école sont variables selon les milieux et les populations mais on relève presque partout des contraintes d'ordre socio-économique, les jeunes enfants étant considérés comme une main-d'oeuvre indispensable pour aider à la survie des familles ; des contraintes dues au mode de vie, aux déplacements et à l'instabilité des populations (pêcheurs, éleveurs nomades, exodants) ; enfin des contraintes d'ordre sociologique dues à la considération traditionnelle du rôle des filles et des femmes dans les communautés villageoises. Des facteurs internes à l'école sont aussi évoqués : les mauvais résultats scolaires (mauvais rendements internes et externes) ne font que décourager les parents ; les questions de tradition, de religion et de morale interviennent également, l'école "moderne" étant mal acceptée : elle bouleverse l'ordre des choses ; avec une rentabilité douteuse, elle paraît à la fois plus contraignante et moins bien intégrée que l'école coranique. Face à tout cela, on relève partout un découragement, pour ne pas dire une certaine démission, des responsables de l'éducation et des enseignants.

Le temps de "l'école forcée" n'étant plus tellement de mise, plutôt que de proposer hâtivement des solutions pour améliorer le recrutement et lutter contre la mauvaise fréquentation scolaire, il convenait d'essayer de comprendre, sans préjugés, ce qui motive les attitudes des parents. Si les populations rurales gagneraient à être sensibilisées pour qu'elles prennent conscience des conditions d'un développement durable et misent davantage sur l'avenir de leurs enfants, en contrepartie, les responsables de l'éducation devraient tout faire pour être davantage à l'écoute des populations et pour soigner l'image de l'école, en commençant par améliorer les rendements scolaires. Un dialogue permanent devrait s'instaurer, sur le terrain, entre les différents partenaires de l'école, pour une meilleure intégration de l'école au sein du village.

Mots-clés : refus de l'école, scolarisation des filles, rendement scolaire, traditions, contraintes économiques, Peuls, Wogo, Songay, Hausa, Say, Tillabéri, Bouza.

¹ Les auteurs (étudiants en linguistique et en sociologie) expriment leur reconnaissance à M. Daniel BARRETEAU (Directeur de recherche à l'Orstom) qui a dirigé et soutenu matériellement ce travail dans le cadre du programme de recherche "Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger". Les enquêtes ont été menées, respectivement, par Amadou Ali Ibrahima dans l'arrondissement de Say, Tiné Yacouba dans l'arrondissement de Tillabéri et Souley Aboubacar dans l'arrondissement de Bouza. Les auteurs adressent leurs remerciements aux responsables des IEPD de Say, Tillabéri et Bouza, aux directeurs des écoles visitées, à leurs collaborateurs et aux populations des villages.

INTRODUCTION

Beaucoup d'études et de rapports ont tenté d'analyser la crise du système éducatif du Niger et ses diverses manifestations² : difficultés économiques et financières entraînant des retards dans le paiement des salaires et des bourses, d'où les grèves à répétition et les années blanches ; insuffisance de moyens permettant une formation et un suivi efficaces des maîtres ; insuffisance de matériel didactique et vieillissement des infrastructures ; insuffisance générale de l'offre d'éducation en ville, d'où la nécessité de généraliser les classes à double vacation ; difficulté de recrutement et mauvaise fréquentation scolaire en milieu rural ; baisse de niveaux observée à travers les mauvais résultats aux examens ; aggravation des échecs scolaires d'où une mauvaise rentabilité et une mauvaise perception de l'école... À lui seul, le taux de scolarisation traduit cette crise générale. Avec 29% de scolarisés, le Niger se situe parmi les pays les moins scolarisés du monde.

La présente étude porte sur le refus de l'école en milieu rural, c'est-à-dire sur l'hostilité plus ou moins manifeste des populations vis-à-vis de l'école "traditionnelle" (certains diront "classique"). Jusqu'à présent, l'enseignement scolaire a été concentré, pour une grande part, dans les zones urbaines, où la demande d'éducation est de plus en plus forte. Or, la plupart des enfants en âge scolaire qui ne vont pas à l'école vivent dans les zones rurales. L'inconvénient d'être né dans un milieu rural ne tient pas seulement à la rareté des équipements scolaires et des enseignants. Cet inconvénient tient surtout à la pauvreté de la communauté et des familles, à la nécessité pour les enfants de travailler ainsi qu'aux coutumes et aux traditions qui prévalent dans la société rurale. Du fait de la pauvreté des familles et de l'analphabétisme, de nombreux parents ne sont pas en mesure de subvenir aux besoins de leurs enfants pour les envoyer à l'école et ne comprennent pas la nécessité de se passer, temporairement, du produit de leur travail. L'objectif visé à travers cette étude est de tenter d'expliquer comment l'école est ressentie par les populations rurales, de déceler les causes et les motivations des comportements des parents.

Pour mener à bien ce travail, nous avons d'abord établi des questionnaires d'entretien semi-directif et réuni la documentation nécessaire grâce à la collaboration des services d'arrondissement du plan. Puis nous avons abordé les responsables des Inspections de l'Enseignement du Premier Degré (IEPD) pour recueillir leurs avis sur le problème du refus de l'école. Ensuite, nous avons approché les différents directeurs d'écoles qui vivent la réalité sur le terrain, parfois dans un isolement intellectuel préjudiciable à la qualité de leurs prestations. Enfin nous avons cherché à découvrir la position des associations de parents d'élèves et des parents eux-mêmes. Les enquêtes se sont déroulées durant quatre semaines, de février à mars 1996.

² Voir en particulier le rapport de Dalbéra et Dumont (1995).

1. LES ÉLÈVES PEULS DANS L'ARRONDISSEMENT DE SAY

Si le système éducatif nigérien est dans un état critique, la situation est encore bien pire en milieu rural. Selon l'hebdomadaire *Sahel dimanche* (6 juin 1995), "le milieu rural, qui représente 85% de la population, ne compte que 15% de taux de scolarisation et la proportion des filles dans les effectifs scolaires reste faible, se situant autour de 36%. Le taux d'analphabétisme est très élevé (83%), celui des femmes étant de 92%".

En dehors des problèmes liés à l'offre scolaire, dans le milieu rural, le système éducatif connaît un autre problème : celui du rejet ou du refus de l'institution scolaire sous toutes ses formes. Bien que la scolarisation des enfants, de 7 à 16 ans, ait été rendue obligatoire par l'État, le refus de l'école est manifeste, en milieu rural et particulièrement chez les éleveurs peuls, dans la région de Say, où le souci principal des parents est de sauvegarder leur mode vie et leurs propres traditions.

Dans cette partie, nous allons essayer de décrire comment et pourquoi les parents (des éleveurs peuls) soustraient leurs enfants à l'école moderne. Nos enquêtes se sont déroulées dans le canton de Say, plus précisément dans les villages de Lonkia Béri, Ganki Bassourou et Finaré, où les réticences à l'égard de l'école sont très nettes selon les responsables de l'IEPD de Say. Si les autorités et les responsables de l'enseignement ont jugé le thème intéressant, il n'en a pas été de même pour les familles qui comprenaient mal les tenants et aboutissants d'une telle enquête.

1.1. Présentation du terrain d'enquête

Situé à l'ouest du pays, à 54 km de Niamey, l'arrondissement de Say compte 217 villages administratifs à la tête desquels se trouvent des chefs de village. La population est composée surtout de cinq groupes ethnolinguistiques : les plus nombreux sont les Peuls (42%), suivis des Gurmance (27%) et des Zarma-Songay (22%) ; les Hausa (6%) et les Touaregs (3%) sont minoritaires dans cette région. La population est rurale à 96%. L'agriculture et l'élevage constituent les deux activités principales. L'islam est la religion dominante mais les pratiques animistes subsistent çà et là.

Comme partout en milieu rural, c'est dans le milieu familial que l'éducation de base est transmise aux enfants, jusqu'à l'âge de six ou sept ans, âge à partir duquel beaucoup sont confiés à des marabouts pour un enseignement coranique leur permettant d'acquérir certaines connaissances et des valeurs morales (humilité, endurance et générosité). Chez les animistes, la circoncision et l'excision constituent des rites de passage importants : ce sont des moments d'initiation aux secrets de la nature. L'entrée dans le système scolaire se fait à partir de sept ou huit ans.

L'enseignement primaire est administrativement dirigé par une inspection (créée en 1986). Elle administre 57 écoles (dont une préscolaire et une médersa). À la rentrée 95-96, les écoles totalisaient 205 classes et 212 enseignants pour 6.835 élèves. Le taux de scolarisation, qui était de 26,6% en 1980, a atteint 30,8% en 1994 pour l'ensemble de l'Inspection. Concernant l'enseignement secondaire, Say dispose de deux collèges d'enseignement général.

Enfin, une caractéristique de cette région est l'implantation d'une Université Islamique à Say (depuis 1987). Cette université joue un rôle important dans la diffusion et le rayonnement de la culture et des pratiques islamiques. Son influence se traduit par la présence de nombreuses écoles coraniques dans les villages et par l'inscription de beaucoup d'enfants dans ces écoles,

parfois au détriment de l'école "traditionnelle".

Une inspection de l'alphabétisation a été créée en 1986. En 1994, l'arrondissement de Say comptait 98 villages bénéficiant d'un centre d'alphabétisation, mais le nombre d'adultes alphabétisés reste très faible (130 en moyenne par an). Ce sont les jeunes qui s'inscrivent le plus volontiers aux campagnes d'alphabétisation.

L'enquête a touché essentiellement les populations nomades de Lonkia Béri et Finaré, et les sédentaires de Ganki Bassarou. Les trois villages visités sont situés dans les environs de Say : Lonkia Béri à 4 km de la ville de Say, Finaré à 15 Km et Ganki Bassarou à 10 km. Chacun de ces villages dispose d'une école "traditionnelle", d'un centre d'alphabétisation et de plusieurs écoles coraniques.

La population est composée de Peuls et de Zarma. Les sédentaires sont majoritaires, les nomades étant dispersés tout autour des villages. La population totale des trois villages était de 4.526 personnes en 1993. Parmi les 2.030 enfants âgés de plus de huit ans, seulement 340 enfants étaient inscrits à l'école moderne.

Nous avons pu contacter 38 familles, 38 hommes et 16 femmes ayant accepté de s'entretenir avec nous. Ce sont presque tous des cultivateurs-éleveurs. Sur les 258 enfants que totalisaient ces familles, 10 étaient inscrits à l'école moderne, 61 à l'école coranique, 47 enfants ne fréquentaient ni l'école moderne, ni l'école coranique ; aucun renseignement ne nous a été fourni sur les 140 autres enfants (dont une partie était trop jeune pour être scolarisée).

1.2. Résultats de l'enquête

Selon l'avis de tous, la scolarisation des enfants pose problème et rencontre de nombreux obstacles. Plusieurs aspects sont à relever. Le taux de scolarisation est faible et la progression des effectifs scolaires est insignifiante. Un écart important existe entre le nombre de filles et le nombre de garçons inscrits. Les résultats aux examens sont médiocres : depuis 1988, les taux de réussite au certificat de fin d'étude du premier degré (CFEPD) n'ont jamais dépassé les 36% (obtenus en 1991), d'où un taux de déperdition scolaire très important. Signalons aussi que le personnel enseignant (pour chaque école) est encore insuffisant. Il y a peu de création d'écoles malgré les besoins évidents (besoins de proximité). À côté de cela, paradoxalement, certaines écoles risquent de fermer du fait des effectifs squelettiques. La mauvaise fréquentation scolaire trouve une explication dans le fait que les écoles sont parfois très éloignées des villages et habitations (jusqu'à 10 ou 15 km). Comment contraindre un enfant à parcourir une dizaine de kilomètres, à pied, pour se rendre chaque jour à l'école ? Par ailleurs, beaucoup de bâtiments scolaires sont dans un état déplorable, lorsque ce ne sont pas de simples paillottes. On peut également déplorer le manque de formation et de recyclage des maîtres, et le manque de moyens logistiques, limitant le suivi des maîtres sur le terrain.

Les directeurs d'école rencontrent de sérieuses difficultés pour le recrutement. Ils sont obligés de se référer à la matrice de recensement de l'arrondissement pour procéder au recrutement de nouveaux élèves. Les enfants en âge d'aller à l'école sont convoqués. En plus des difficultés de recrutement, la fréquentation scolaire pose également problème : beaucoup d'enfants abandonnent les bancs de l'école sans motif valable, le plus souvent avec la complicité et la bénédiction des parents.

La réticence des parents à envoyer leurs enfants à l'école est due à un certain nombre de facteurs : les échecs scolaires constituent un élément important provoquant le découragement des

parents ; la conception traditionnelle du rôle de la femme dans le foyer et la précocité des mariages en milieu rural (surtout pour les filles) expliquent la faible proportion de filles dans les effectifs ; enfin, la religion constitue un autre facteur de blocage, certains zélotes, fort influents, étant fondamentalement opposés à l'école moderne.

Par ailleurs, les populations nomades vivent de l'élevage et de l'agriculture, qu'ils pratiquent selon des méthodes traditionnelles très archaïques. Les garçons participent, très jeunes, à la surveillance des troupeaux ou à la culture des champs, tandis que les jeunes filles aident leur mère dans les travaux ménagers. Les enfants jouent donc un rôle économique non négligeable. Ils participent à l'autosuffisance alimentaire de la famille. C'est une raison essentielle qui fait que les parents tentent de soustraire leurs enfants de l'école. Les enfants sont envoyés le plus tôt possible avec les animaux dans les contrées les plus éloignées (avant la période de recrutement).

Les populations nomades manifestent une hostilité systématique à l'endroit de l'école. Il n'est pas rare d'entendre des parents dire que l'école détourne les enfants de leur propre culture, des traditions et de la religion. Beaucoup de parents nomades affirment que l'école, "c'est bon pour les enfants des autres". Il n'est pas dans leurs habitudes d'envoyer les enfants à l'école. Leurs ancêtres ne l'ont pas fait. Il n'est donc pas indiqué pour eux de transgresser cette règle sacrée. L'école est considérée comme un tabou qu'ils ne peuvent briser. L'école moderne peut donc difficilement trouver sa place dans un tel contexte où la sauvegarde des traditions et des valeurs est très tenace, bien ancrée dans les mentalités.

Les parents se montrent choqués par le comportement des enfants ayant fréquenté l'école moderne. Pour ces parents, on apprend aux enfants à rompre avec la tradition, à renier une fois pour toutes leur culture, le savoir ancestral. Les enfants, ayant réussi ou non, n'ont plus envie de rallier la famille, encore moins de suivre les troupeaux ou de cultiver les champs. L'école transforme l'enfant au point de lui faire détester sa propre langue, ses traditions, sa société. L'école est ainsi perçue comme une innovation étrangère, "l'affaire des Blancs", dont le but est d'accélérer l'extraversion des jeunes et la décadence des valeurs liées à la culture traditionnelle. Cette attitude est entretenue, plus ou moins délibérément, par le mépris désinvolte affiché par ceux qui ont été à l'école à l'égard des réalités de leur milieu d'origine, le rejet ostentatoire de pratiques sur lesquelles se fonde l'organisation sociale, le goût immodéré pour tout ce qui est étranger. Refusant les idées modernistes, les familles craignent une désagrégation de leur société. Les écoliers sont généralement jugés comme irrespectueux et turbulents, à l'opposé de l'enfant élevé traditionnellement qui, lui, sait rester sage et obéissant. Selon les parents, l'écolier méprise la vie des villageois en refusant de se conformer aux règles de vie traditionnelle.

Plusieurs stratagèmes sont employés par les familles pour soustraire les enfants de l'école. (1) Le refus camouflé : certains parents ne présentent que des enfants en bas âge, non scolarisables. D'autres disent que l'enfant est malade ou bien qu'il est déjà inscrit dans une autre école, ou tout simplement que l'enfant n'est pas le leur et qu'ils ne peuvent l'inscrire sans l'accord de ses parents. (2) Le refus par la fuite : les enfants sont envoyés avec les animaux dans les coins les plus reculés ou sont confiés à un marabout qui se déplace de village en village. (3) Le refus passif : les familles éloignées d'une école attendent de recevoir une convocation pour présenter un enfant ; sinon, ils gardent l'enfant avec eux.

Selon les responsables de l'IEPD, la situation de l'école est catastrophique. Outre les problèmes de logistique et de matériels (moyens de déplacement, bâtiments vétustes, manque de fournitures et de matériel), il est de plus en plus difficile de procéder au recrutement des enfants.

Les écoles en zone nomade connaissent des problèmes de sous-effectifs. La fréquentation est très mauvaise. D'où l'éventualité de la fermeture de certaines écoles. L'identification des nouveaux enfants à inscrire est pratiquement impossible du fait des déplacements fréquents de la population. Dans un village, il n'est pas rare de ne trouver que la case du chef, le reste de la population étant parti à la recherche de pâturages. Dans ces zones, on peut trouver des classes de cinq élèves, des écoles où ne fonctionne qu'une seule classe.

Les directeurs d'école soulignent aussi que la fréquentation scolaire est mauvaise ; ils affirment rencontrer d'énormes problèmes pour le recrutement au cours d'initiation (CI). La majorité des enfants sont orientés vers les écoles coraniques. Les recrutements, qui devraient s'effectuer en quinze jours, s'étalent sur trois ou quatre mois. À Ganki Bassarou par exemple, le recrutement au CI n'était pas terminé au mois de mars.

Autre phénomène fréquemment signalé par les directeurs d'école : les absences non justifiées (ou sous prétexte de maladies) sont monnaie courante. Tout est mis en oeuvre pour conditionner les enfants à se montrer peu réceptifs en classe, afin de se faire exclure. Certains parents encouragent même, de façon délibérée, leurs enfants à désertier les classes. Aujourd'hui, les responsables d'école n'ont pas d'autorité sur les élèves. Les élèves sont devenus turbulents et irrespectueux. Conséquence logique de tout cela, de nombreux échecs s'ensuivent. Les directeurs d'école incriminent également les nouveaux programmes, qui ne seraient pas maîtrisés par les maîtres et qui ne tiendraient pas compte des réalités sociales des villages. Ils affirment que les échecs nombreux et le chômage des jeunes diplômés constituent également un motif concourant au refus de l'école de la part des familles. En bref, les directeurs d'école sont fort découragés devant l'attitude des parents qui ne semblent attendre que le renvoi de leurs enfants. Selon les parents, les enfants leur seraient plus utiles à la maison.

Les associations de parents d'élèves — qui sont censées constituer un recours en cas de conflit entre les enseignants et les élèves, mais dont le fonctionnement laisse à désirer — tiennent à peu près le même langage : le refus de l'école de la part des familles est dû aux échecs nombreux et au chômage des jeunes diplômés mais aussi au non-respect des élèves envers les anciens. Pour les associations de parents, l'école forme des jeunes qui n'ont aucun respect des traditions. Ils ne leur seront d'aucune utilité. Les jeunes scolarisés ne savent rien faire. De plus les jeunes filles sont exposées à tous les vices, défiant les bonnes moeurs en encourageant des risques de grossesse prématurée. Pour soustraire les enfants à tous ces maux, les parents préfèrent garder leurs enfants à la maison. Là, ils constituent une main-d'oeuvre très utile pour tous les travaux domestiques.

Le point de vue des chefs de village rejoint celui des associations de parents d'élèves. Représentant l'administration auprès des populations, les chefs de village affirment n'avoir aucune autorité sur leurs administrés. Le refus d'inscrire la jeune fille à l'école est lié à un phénomène culturel. Elle doit rester auprès de sa mère pour être préparée au mariage. La fille est considérée comme un être fragile, exposé à tous les dangers. Il faut donc la garder au foyer où de nombreuses tâches lui sont dévolues : elle aide sa mère à préparer les repas, à garder les jeunes enfants, à chercher de l'eau et du bois, à piler le mil. Quant aux garçons, beaucoup doivent aider leurs parents dans la conduite des troupeaux, dans les travaux des champs ou pour des tâches saisonnières (cueillette et vente de mangues).

En somme, l'institution scolaire est perçue comme une obligation et comme "un mal". Elle est boudée d'une façon ou d'une autre par les familles.

Toutes les personnes rencontrées se soucient de l'avenir de leurs enfants, mais pour beaucoup de parents, l'avenir appartient à Dieu. Les garçons sont initiés à l'agriculture et à l'élevage, tandis que les filles sont initiées aux occupations ménagères. Pour les parents, l'école ne constitue pas le seul moyen de préparer l'avenir.

Voici, présentés synthétiquement, des propos souvent tenus par les parents. "Nous ne connaissons pas l'école. Nos parents n'ont jamais inscrit leurs enfants à l'école" [22 personnes]. "On n'aime pas l'école moderne. C'est un lieu de délinquance et de déperdition" [16 personnes]. "Les enfants sont sous la responsabilité de leurs pères. Il leur appartient de les inscrire ou non, où bon leur semble" [10 personnes]. Nous avons relevé tout de même quelques appréciations positives : "L'école moderne nous plaît beaucoup. Nous avons l'intention d'inscrire nos enfants dans une école (soit l'école moderne, soit l'école coranique)" [14 personnes].

Même si les enfants se plaignent auprès des parents de n'avoir pas été scolarisés, ils n'ont aucun droit. C'est le père qui sait ce qui est bon pour son enfant. C'est à partir de ces réactions que nous avons interrogé les principaux intéressés : des jeunes qui n'ont jamais fréquenté l'école ou des déscolarisés (qui ont quitté l'école plus ou moins volontairement). Pour les non-scolarisés, les avis sont partagés : certains reprochent à leurs parents de les avoir mis en retard et en marge du progrès. Ils estiment que leurs camarades scolarisés sont comme des gens avertis, des modèles. Pour d'autres, en revanche, leurs parents ont fait le bon choix : ils ont assimilé l'idée que l'école ne sert à rien. Parmi les déscolarisés, certains ont abandonné l'école à cause du comportement des enseignants qui les obligeaient à faire certaines choses qui ne les intéressaient pas (apprendre des leçons par coeur, être corrigés à longueur de journée). Ils se sentaient prisonniers.

Tout au long des enquêtes, il est apparu que les femmes se sentiraient plus concernées par l'école que les hommes. Cela ressortait également d'une étude antérieure menée sur les choix des parents face aux questions d'éducation et de langues (Amadou Ali Ibrahima 1996). Toutefois, les femmes n'ont aucun pouvoir par rapport à l'éducation des enfants. La majorité des hommes ne connaissent pas ou ignorent l'intérêt de l'école. Ils sont fondamentalement opposés à l'école malgré leur semblant de bonne volonté.

Il n'est pas rare d'entendre des parents dire : "Ma fille à l'école ? Pour quoi faire ? Une fille, c'est fait pour les travaux ménagers, pour être préparée à la vie familiale, à la procréation". Dans certains milieux religieux, on crie même au sacrilège à l'idée de vouloir inscrire des enfants de musulmans dans l'école des Blancs, où les garçons et les filles se côtoient à longueur de journée.

De longue date, les familles ont tout fait pour soustraire leurs enfants de l'école. Autrefois, on préférait envoyer les enfants des esclaves à la place des siens. On taxait tout parent d'incapable et d'irresponsable s'il envoyait son enfant à l'école. Au sein d'une famille, les parents préfèrent aujourd'hui présenter un garçon à la place d'une fille. S'ils se sentent vraiment acculés par les autorités administratives, ils inscrivent leurs filles mais pas pour longtemps, avec l'idée de la retirer dès qu'elle atteindra l'âge du mariage (10-12 ans), car nombre de filles sont promises très tôt. Certains parents ne font aucun effort pour encourager leurs filles à étudier. Dans ces conditions très défavorables, les échecs scolaires sont de règle d'où, en retour, les attitudes critiques de certains parents taxant les enseignants de mauvais éducateurs. Outre le fait que l'école moderne est perçue comme un facteur de déculturation, le poids de la religion et les expériences malheureuses de certaines filles (grossesse non désirée) ont renforcé la conviction de certains parents que l'école ne peut être qu'un lieu de perte pour les jeunes filles. Les raisons

économiques jouent également en défaveur de la scolarisation des filles : même si une femme réussit ses études, ce sont souvent les hommes qui occupent les meilleurs postes.

2. LES RIZICULTEURS ET PECHEURS DES ILES

DANS L'ARRONDISSEMENT DE TILLABÉRI

Dans l'arrondissement de Tillabéri, des îles sont disséminées un peu partout entre les bras du fleuve Niger, de Sansani-Hausa à Ayorou. La pirogue est le seul moyen pour les atteindre. C'est là que nous avons mené des investigations, l'enquête ayant porté, au total, sur un échantillon de 42 personnes, réparties dans cinq îles, à savoir Garié, Neini, Yelwani Goungou, Hayleykoubo Koira et Niargou.

2.1. Présentation de l'arrondissement de Tillabéri

L'arrondissement de Tillabéri est situé au nord-ouest du Niger, à 115 km de Niamey. En 1992, il comptait une population de 154.035 habitants composée des ethnies zarma, songay, wogo, kurtey, hausa, bella et peule. Avec un accroissement annuel de 2,2%, la population était estimée à 164.427 habitants en 1995.

Sur le plan des potentialités agro-économiques, l'arrondissement dispose d'une superficie cultivable de 480.000 ha, de 11 aménagements hydro-agricoles (AHA), de 30 mares permanentes, semi-permanentes et temporaires, de 27 périmètres maraîchers traditionnels et modernes (projets pour 344 ha environ aménageables), d'un fleuve exploitable à vocations multiples qui le parcourt sur 160 à 180 km, et d'un cheptel estimé à 76.215 unités de bétail tropical en 1994.

En dépit d'énormes potentialités, l'arrondissement de Tillabéri est confronté à diverses contraintes dont la dégradation agro-écologique, accentuée par la désertification croissante, constitue un défi majeur à relever à court terme, particulièrement dans les zones nord (canton d'Ayorou, de l'Anzourou, de Dessa et de Sakoira). Les conséquences de cette dégradation se traduisent par des déficits alimentaires chroniques dans certaines zones (Anzourou et Ayorou) et une mobilité démographique en direction des zones déjà concentrées (fleuve), voire des pays extérieurs (Côte d'Ivoire, Ghana, Nigéria).

- L'agriculture

La quasi-totalité de la population (90%) a pour principales activités les cultures de saison des pluies (mil, sorgho, niébé) et les cultures irriguées (riziculture et cultures maraîchères). Les femmes s'adonnent aux cultures du gombo, du sésame et du voandzou.

- L'élevage

Deuxième pilier de l'économie, l'élevage (ruminants et volaille) est pratiqué par plus de 60% des familles. Cette activité constitue une source importante de revenus. Les produits de l'élevage sont destinés à la consommation familiale ou à la vente. Dans les zones à hautes activités agricoles, certaines espèces du cheptel sont utilisées pour la traction animale.

- La pêche

Du fait de la proximité du fleuve, la pêche constitue une activité non négligeable. Traditionnellement, la pêche était pratiquée par quelques familles reconnues de pêcheurs, les Sorko, mais aujourd'hui, elle tend à se développer. Quelques activités de pisciculture existent ou sont en projet. Les produits de pêche sont généralement auto-consommés.

- Le commerce

Cette activité, dominée par l'informel, est pratiquée par certaines catégories de la population comme activité principale. Au plan des infrastructures commerciales, on note le marché de Tillabéri-ville qui a lieu les mercredi et dimanche. Il y a également des marchés célèbres comme celui de Yelwani le samedi, et ceux de Sakoira et d'Ayourou.

- Les autres activités

Outre les activités principales énumérées ci-dessus, les populations pratiquent l'artisanat (forge, poterie, tissage, cordonnerie, couture, menuiserie, etc.), des activités de transformation (moulin à grain, usine de décorticage) ou le jardinage. Ces activités souvent mal structurées nécessiteraient un appui pour permettre la création d'emplois et l'insertion des jeunes dans le monde du travail.

2.2. L'IEPD de Tillabéri

L'IEPD de Tillabéri, créée en 1963, s'étend sur une superficie de 17.009 km² sur la rive gauche du fleuve Niger et le long de la Nationale N°1. Elle couvre uniquement la commune et l'arrondissement de Tillabéri. La distance du siège de l'IEPD aux écoles est généralement courte en dehors de celle du poste administratif d'Ayourou. Toutefois, en raison du terrain accidenté et de multiples cours d'eau, l'accès à certaines écoles est difficile voire impossible en certaines périodes de l'année.

En 1995-1996, l'IEPD de Tillabéri comptait 92 écoles dont 84 écoles de type traditionnel (français), 5 médersas (franco-arabe), 1 école expérimentale (zarma) et 2 jardins d'enfants. Ces 92 écoles totalisaient 332 classes dont 150 en dur (soit 45,2%).

Tableau 2 : Effectifs de l'IEPD de Tillabéri au 15 décembre 1994

Classe	garçons	filles	ensemble
CI	1.140	990	2.130
CP	1.159	1.099	2.258
CE1	940	818	1.758
CE2	966	824	1.790
CM1	841	1.066	1.907
CM2	1.100	961	2.061
Total	6.146	5.358	11.504

La croissance des effectifs est lente, voire parfois négative comme cela apparaît dans le tableau suivant.

Tableau 3 : Situation des effectifs durant les cinq dernières années

Années scolaires	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94
Effectifs	8.251	8.031	8.265	10.914	11.456

On constate que les effectifs de 1990-1991 sont inférieurs à ceux de 1989-1990 de 220 élèves, et que de 1989-1990 à 1991-1992 les effectifs n'ont progressé que de 14 élèves seulement. On notera toutefois que les effectifs ont augmenté de 3.205 élèves sur cinq ans, pour l'ensemble de l'arrondissement et de la commune.

Tableau 4 : Taux de scolarisation

population totale	174.179
population scolarisable	34.836
population scolarisée	11.504
taux de scolarisation	33,02%

Le taux de scolarisation (33%) peut sembler acceptable par rapport à la moyenne du Niger mais il est loin de refléter la situation exacte de certaines localités. L'IEPD enregistre tous les jours des plaintes de certains enseignants pour des absences répétées ou des difficultés de recrutement. À titre illustratif, dans une des écoles visitées, une classe de CI comptait huit élèves à notre passage, le directeur ayant toutes les peines du monde à recruter les enfants.

Concernant les nouveaux entrants au CI à la rentrée 1994-1995, on peut dégager les constatations suivantes. En zone urbaine, le système de la double vacation a permis de gonfler le nombre des inscrits. Le rapport de féminité scolaire est relativement satisfaisant (867 garçons pour 703 filles). Le taux de remplissage est également bon, il atteint 56 élèves par classe. Par contre, en zone rurale, ce taux est nettement en deçà : 28 élèves par classe.

2.3. Les écoles visitées

Nous avons pu visiter cinq écoles sur proposition des responsables de l'Inspection. C'est dans ces écoles, semble-t-il, que le problème de la non fréquentation ou de la mauvaise fréquentation scolaire se pose avec acuité. Nous avons voulu situer les responsabilités de chacun dans ce domaine, celles des enseignants, des administrateurs, des associations des parents d'élèves, des parents, en un mot de tous les partenaires de l'école.

2.2.1. Garié

Ce village a une population de 1.624 habitants composée en majorité de Wogo et de quelques étrangers. L'île se situe à l'ouest de Tillabéri, moins de 500 m la séparant du Chef lieu d'arrondissement. Les habitants de Tillabéri ville doivent effectuer une seule traversée en pirogue pour atteindre Garié.

L'école primaire de Garié a été créée en 1975. À la rentrée 95-96, elle comptait 125 élèves dont 53 filles.

Tableau 5 : Effectifs de l'école de Garié à la rentrée 95-96

CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
54	-	15	16	18	22	125

Le directeur de cette école affirme qu'il y a un problème de mauvaise fréquentation scolaire lié selon lui à l'hostilité des parents. Très attachés à leur traditions, les parents disent toujours que c'est par force qu'ils acceptent que les enfants aillent à l'école. Le recrutement pose énormément de problèmes. Il faut passer souvent un mois et demi avant d'avoir l'effectif souhaité. L'année 95-96 a été exceptionnelle et même du jamais vu dans l'histoire de l'école : le directeur a pu recruter 54 élèves sur 128 enfants scolarisables.

Le gros problème que rencontrent les maîtres est la mauvaise fréquentation. Les enfants viennent à l'école quand ils le désirent, la plupart du temps sans motivation réelle et sans justification pour les absences. "Nous avons l'habitude de les surprendre dans les champs" disent-ils. Les enseignants parlent d'un "laisser aller" des autorités qui refusent d'agir, malgré la gravité de la situation.

Les parents, eux, mettent en avant leur déception quant aux résultats scolaires. Pendant dix années successives, l'école primaire mixte de Garié n'a enregistré aucun résultat positif à l'examen du CFEPD et de l'entrée en 6ème, propos qui ont été confirmés par le directeur actuel.

Tableau 6 : Nombre d'élèves ayant abandonné en 1994-1995.

CP	CE2	CM1	CM2	Total
6	6	5	5	22

L'abandon scolaire est très répandu à Garié, plus de 22% des élèves abandonnant avant l'examen d'entrée en sixième. Les élèves ne reçoivent aucun soutien moral de la part des parents, préoccupés par toute autre chose que l'école. L'association des parents d'élèves a tenu le même langage : "Nos enfants vont à l'école pour se faire renvoyer par la suite", ce qu'ils qualifient de véritable perte de temps.

Nous avons écouté quelques parents pour en savoir plus sur ce qu'ils pensent de l'école. Leurs propos sont édifiants.

- Homme, sédentaire, né vers 1927, huit enfants dont trois garçons (30 ans, 24 ans, 15 ans) et cinq filles (34 ans, 33 ans, 12 ans, 9 ans et 6 ans). Parmi les trois garçons, un a fréquenté l'école mais a dû abandonner. Parmi les filles, deux sont actuellement à l'école. "Le problème c'est qu'on empêche nos filles de se marier tant qu'elles sont sur les bancs. Je préfère que l'enfant apprenne à se débrouiller au village comme nous le faisons. L'enfant qui n'a pas appris à pratiquer la culture du mil, du sorgho, dès son plus jeune âge, aura du mal à le faire quand il sera grand".

- Homme, sédentaire, né vers 1918, quatorze enfants dont six garçons (35 ans, 29 ans, 16 ans, 14 ans, 11 ans et 9 ans) et huit filles (25 ans, 22 ans, 18 ans, 17 ans, 13 ans, 10 ans, 8 ans et 6 ans). "Je n'ai envoyé aucun enfant à l'école traditionnelle, par contre tous les garçons ont fréquenté l'école coranique. L'école coranique est aussi un lieu où on apprend. Quand on comprend le Coran, on pratique mieux la religion. La religion musulmane est un tout. Par exemple l'année où j'ai effectué mon pèlerinage à la Mecque, tous ceux qui connaissaient l'arabe savaient déjà ce qu'il fallait faire à cause des écrits mais les autres suivaient seulement la foule".

- Femme, ménagère, née vers 1951, trois enfants (deux garçons, une fille). "Aucun d'eux n'a été à l'école. Leur père est décédé très tôt, les garçons ont grandi chez leur oncle paternel, la fille

chez sa tante. La femme n'a pas compétence pour inscrire les enfants à l'école sauf si c'était la dernière volonté du père et devant témoins".

- Homme, sédentaire, né vers 1952, douze enfants dont sept garçons (26 ans, 21 ans, 18 ans, 13 ans, 8 ans, 6 ans et 3 ans) et cinq filles (24 ans, 20 ans, 15 ans, 11 ans, 9 ans). Il est polygame. "Les enfants qui vont à l'école ne savent plus faire les choses dans les champs et, en plus, ils ne veulent plus les faire". Il n'envoie pas ces enfants à l'école traditionnelle. Par contre tous ses fils ont bouclé le Coran à un âge où ils n'ont pas convolé en première noce.

- Homme, chef de village, né vers 1929, huit enfants dont trois garçons (35 ans, 19 ans, 14 ans) et cinq filles (42 ans, 39 ans, 31 ans, 28 ans et 23 ans). Il paraît assez aisé. Il a plusieurs vaches et des charrettes dans la concession. Il nous a accueilli dans une pièce qui sert de passage pour les éventuels hôtes. "Les enfants qui vont à l'école échouent sans savoir en retour faire les choses au village. J'ai déjà envoyé deux enfants à l'école moderne de Tillabéri, ils ont tous échoué. J'ai actuellement un autre à l'école de mon village (traditionnelle). En tant que chef de village, je ne peux pas ne pas envoyer mes enfants sinon la population ne va jamais suivre. Nous, c'est contraints et forcés que nous envoyons nos enfants à l'école. Si l'autorité décidait de ne pas convoquer nos enfants, aucun de nous n'irait de lui-même inscrire un enfant. Nous, les Wogo, n'avons qu'une seule préoccupation : la culture du riz et du sorgho" (*ir wogoy asilo ga ti mo nda hamo goy*).

- Homme, né vers 1935, sédentaire, neuf enfants dont cinq garçons (38 ans, 33 ans, 30 ans, 25 ans, 19 ans) et quatre filles (36 ans, 28 ans, 22 ans, 16 ans). Il n'a jamais connu l'extérieur et n'est allé à Niamey qu'à l'occasion des fêtes du carême ou de la tabaski pour voir ses cousins. "Le village n'a pas profité de l'école depuis son installation. Même pour écrire une lettre, nous devons contacter les maîtres. Les premiers enfants n'ont rien appris et ils ont tous échoué. Nous ne voyons pas l'opportunité d'envoyer les cadets à l'école, nous craignons qu'ils ne soient renvoyés comme leurs prédécesseurs. L'école doit normalement apporter quelque chose à l'enfant qu'on envoie et à ses parents, mais ce n'est pas le cas à Garié".

- Femme, vendeuse de condiments, née vers 1940, six enfants dont quatre garçons (28 ans, 25 ans, 22 ans, 18 ans) et deux filles (34 ans, 31 ans). Elle fait la culture des oignons qu'elle vend dans les différents marchés de la région. Son mari est décédé. Elle nous a tenu ses propos : "Mes premiers enfants sont des filles. Je me suis reconvertie en cultivatrice pour les élever. Je ne peux pas envoyer mes enfants à l'école alors que je n'ai personne pour s'occuper de moi. Dieu merci, les garçons ont remplacé leur père dans les champs et parcelles, ce qui m'a beaucoup soulagée. Même en ne fréquentant pas l'école, on peut préparer son avenir au village. Le bien-être, pour nous, c'est d'avoir des terres et des greniers pleins de céréales. Avec la culture du tabac et des oignons, nous arrivons à payer l'impôt et habiller la famille".

À travers ces différents témoignages, les parents ont exprimé leur déception face à l'école. Les parents qui scolarisent leurs enfants ne souhaitent pas qu'ils reviennent un jour à leur côté. Ils préfèrent qu'ils réussissent et deviennent un jour des salariés. Au cas où les enfants n'arrivent pas à tenir, leurs parents sont découragés, ils ne veulent plus qu'on leur parle de l'école et de recrutement. L'école primaire de Garié est exceptionnelle : créée en 1975, elle n'a pas su donner un modèle, or les parents tout comme les enfants ont besoin d'un modèle de référence (l'espoir du village comme on dit). On comprend aisément que l'échec massif des élèves aux examens, cela pendant dix ans et de manière successive, a dû jouer sur une population déjà hostile à l'école. C'est pourquoi ils préfèrent maintenant leur apprendre à pêcher, labourer, repiquer, cultiver, car "la terre ne ment pas pourvu qu'on y sème", disent-ils.

Dans ce village, les enseignants ont leur part de responsabilité dans la non fréquentation scolaire. Il est facile de dire que les parents fuient l'école, mais il y a des raisons à cela. Les

parents de Garié ont perdu complètement confiance en l'école. Ici les élèves ne redoublent jamais le CM2 avec, peut-être, le consentement tacite des parents. Le directeur actuel essaie de faire quelque chose en réunissant les parents d'élèves pour leur faire comprendre la gravité de la situation. Il a même porté l'affaire au niveau de l'Inspection. Mais arrivera-t-il à convaincre une population tellement déroutée ?

2.2.2. École de Neini

Le village de Neini a constitué la seconde étape de nos enquêtes. C'était un vendredi, tous les parents étaient à la maison en attendant l'heure de la grande prière. Ils étaient déjà pris par le séchage du tabac, la récolte coïncidant avec notre passage. La population se compose de Wogo en majorité, mais aussi de Maliens. Les cultures dominantes sont le riz, le sorgho et le tabac.

L'école primaire mixte de Neini, créée le 1er octobre 1988, se situe dans l'île de Neini ou Neini Goungou, à l'est de Garié.

En sept ans d'existence, l'école s'est dotée d'une salle en dur construite en 1990 et de deux hangars en sekko servant de salles de cours ("paillettes"). À la rentrée 95-96, elle comptait un effectif de 129 élèves dont 68 garçons et 61 filles.

Tableau 7. Effectifs de l'école de Neini en 95-96

	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
G	-	21	26	-	-	21	68
F	-	16	30	-	-	15	61
T	-	37	56	-	-	36	129

L'école de Neini n'en est qu'à sa deuxième promotion pour l'examen du CFEPD et de l'entrée en 6ème. En 94-95, l'école de Neini a retenu l'attention des examinateurs car parmi les 16 élèves qui se présentaient à l'entrée en 6ème, il y avait 3 garçons et 13 filles, d'où le fait que l'école est considérée dans l'arrondissement comme une école de filles.

Selon son directeur, la fréquentation est assez bonne, le problème majeur se situant au niveau du fleuve : en période de crue, les élèves ne viennent pas à l'heure. Pour cela, il y a même eu un changement d'horaire : au lieu de 8 heures, la rentrée des classes a été repoussée à 8h30 pour permettre à tous les élèves d'être présents à l'heure indiquée mais, malgré cette dérogation, les retards sont fréquents. Trois pirogues sont affectées à la traversée des écoliers venant d'ailleurs. Il y a un service régulier qui est là grâce à la bonne volonté de l'association des parents d'élèves. Ici, c'est le fleuve, avec ses multiples traversées, qui constitue un obstacle pour la scolarisation des enfants. Les élèves en profitent pour être en retard, pour s'absenter et faire l'école buissonnière.

L'eau du fleuve est utilisée en toute période pour l'irrigation et l'arrosage des jardins, surtout dans les années où la campagne hivernale ne répond pas aux espérances de la population. Les gens se débattent pour trouver de quoi survivre.

Pour ce qui est du recrutement, on trouve de jeunes parents, âgés de 30 à 40 ans, qui sont favorables à l'école mais les plus vieux boudent toujours l'école, comme cela ressort des quelques témoignages suivants.

- Femme, divorcée, 32 ans, ménagère et vendeuse de condiments. Elle connaît Niamey pour y

avoir passé quelque temps chez son frère qui est planton. Trois enfants dont deux garçons et une fille (14 ans, 11 ans et 8 ans). "J'ai envoyé un enfant à l'école pour qu'il sache lire et écrire. Maintenant, il faut connaître le papier du Blanc pour pouvoir voyager. Quelqu'un qui ne sait pas lire est un aveugle dans son propre pays... J'ai envoyé un enfant à l'école, mon frère qui se trouve en ville m'a conseillé cela... Vous voyez, cela fait six ans que je fais du petit commerce de condiments, ma situation n'a pas du tout changé, peut-être que mes enfants arriveront un jour. Je ne veux pas que tous mes enfants fassent un même travail". (*Ay si ba ay isey ma te goy fo*).

- Homme, sédentaire, 68 ans, treize enfants dont sept garçons (38 ans, 35 ans, 30 ans, 25 ans, 23 ans, 14 ans et 9 ans) et six filles (41 ans, 32 ans, 27 ans, 20 ans, 17 ans, 12 ans). "J'ai envoyé une fille à l'école sur convocation de la sous-préfecture. J'habite de l'autre côté, mes champs se trouvent dans l'île où je passe la journée. Le soir, comme je ne suis pas à la maison, ma femme ne fait rien pour que sa fille aille à l'école ; elle a peur de l'eau surtout au moment des hautes eaux. Je préfère travailler avec les garçons parce qu'ils représentent de la main-d'oeuvre pour moi. Les plus petits font du désherbage, les grands tirent les boeufs pour labourer les champs. Comme vous le voyez, chacun peut travailler ici, l'âge ne compte pas".

- Homme, 77 ans, sédentaire, polygame, seize enfants dont neuf garçons (52 ans, 49 ans, 47 ans, 44 ans, 37 ans, 34 ans, 30 ans, 27 ans, 24 ans) et sept filles (48 ans, 46 ans, 42 ans, 40 ans, 39 ans, 32 ans, 23 ans). "Je ne possède aucun enfant qui a fréquenté l'école, tous mes enfants sont déjà grands or notre école est de création récente. Avant l'école se trouvait là-bas à Koitchikoyré. Avec la traversée de l'eau, nous avons souvent des craintes, ce qui fait qu'on les envoie apprendre le Coran la nuit. Le jour, ils sont employés dans les champs. Chez nous, même au cas où il nous manque de travail, ce qui est rare, nous confions les enfants à un membre de la famille. Dans les îles, les gens sont solidaires, certaines activités se font en groupe. Nous aussi, nous avons notre propre école qui consiste à éduquer les enfants dans nos coutumes. Avant même l'arrivée de l'école, nous savons déjà beaucoup de choses".

- Homme, 77 ans, sédentaire. Il est polygame, il a perdu presque tous ses enfants, à cause d'une épidémie de rougeole. Il a eu treize enfants dont deux survivants, deux garçons qui ont maintenant 51 ans et 48 ans. "L'école est une bonne chose dans ce monde actuel. Aujourd'hui, quand tu achètes ou vends un boeuf sur le marché, on te donne un papier (reçu). Si tu ne savais pas lire, tu n'aurais rien à dire. J'ai préféré garder mes deux enfants pour qu'ils puissent s'occuper de ma concession et de mes champs. Maintenant que je ne peux plus travailler, ils ont pris la relève, ils sont devenus à leur tour des pères de famille. Je pense que le travail peut assurer le bonheur, ici quand la récolte a été bonne dans son ensemble, les gens sont heureux ; à ce moment les jeunes se marient, les vieux se rencontrent pour les causeries, ils vont à la mosquée pour écouter les conseils religieux de l'imam. La préoccupation fondamentale du peuple wogo, c'est le travail pour pouvoir préserver une certaine dignité".

- Homme, 63 ans, sédentaire, il a trois femmes et beaucoup d'enfants dont il a refusé de nous décliner le nombre. Il dit n'avoir jamais envoyé ses enfants à l'école. "L'école déracine les enfants, l'école leur donne un comportement contraire à notre milieu. Ceux qui sont à l'école se fréquentent entre eux. Déjà ils mettent une certaine distance entre eux et ceux qui n'ont pas été à l'école. La réalité c'est que les scolarisés veulent rester toujours propres parce que les maîtres les ont habitués à cela, c'est pourquoi une fois exclus du système, ils auront du mal à intégrer nos modes de vie. (*Mate no goy teeri ga te ga jan ga ziibi ? Comment quelqu'un qui travaille à la main peut-il ne pas se salir ?*).

- Homme, 72 ans, cultivateur, polygame. Il a quatorze enfants, dont cinq garçons (41 ans, 38 ans, 27 ans, 25 ans, 13 ans) et neuf filles (49 ans, 48 ans, 45 ans, 35 ans, 33 ans, 30 ans, 22 ans, 19 ans, 16 ans). Il dit n'avoir jamais quitté son village. Pour lui, l'eau du fleuve constitue, par les potentialités qu'elle offre, une source de maintien des populations dans les îles. "Je n'ai pas beaucoup de garçons alors que ce sont eux qui doivent travailler pour nourrir la famille. Concernant les filles, elles sont restées avec leurs mères qui ne voient pas leur utilité en dehors de la cuisine et de la surveillance des plus petits. Ici le mariage d'une fille apporte des cadeaux.

C'est pourquoi la mère est fière d'encaisser la dot de sa fille. Les mères visent le mariage en priorité et non l'école qui fait que les filles deviennent âgées sans se marier".

- Homme, 47 ans, sédentaire. Il n'a jamais voyagé en dehors du Niger. Il a connu Niamey à l'occasion d'un mariage. Ses déplacements se limitent aux marchés environnants. Il a six enfants, dont quatre garçons et deux filles. Il a envoyé une fille à l'école mais elle a été renvoyée à partir du CM2 pour manque d'admission. "Je vois que les élèves ne réussissent pas et en plus je pense qu'un enfant doit apprendre ce que font ses parents. L'école c'est la chance et ceux qui n'ont pas la chance seront renvoyés. C'est pourquoi je préfère que mes enfants fondent espoir sur nos terres au lieu de faire autre chose."

Les raisons de la faible scolarisation à Neini sont connues et identifiées. Le problème du refus de l'école est partout identique. Les gens sont absorbés par le travail et cela durant les douze mois de l'année. En dehors des cultures pratiquées pendant l'hivernage (mil, sorgho, riz), ils cultivent également du tabac, des oignons et du riz dans les parcelles aménagées. La culture du tabac se fait à l'aide de motopompes. La récolte du produit demande beaucoup d'attention pour sa conservation. Cet inlassable travail fait que les gens portent leur préférence sur la scolarisation des filles. On compte 62 filles sur les 129 que totalise l'établissement. On explique cette pratique par le fait que les filles sont considérées comme des éléments moins productifs que les garçons. Dans les îles, la scolarisation des filles ne se pose pas comme dans certaines régions du pays.

2.2.3. École de Yelwani

Yelwani est un gros village situé à l'ouest de Tillabéri. Avec son important marché qui se tient le samedi, son aménagement hydro-agricole et les nombreuses pirogues à moteur qui le relient aux autres localités, Yelwani fait la fierté de la région et constitue un véritable carrefour d'échanges et de rencontres. Sa population est estimée à 1.762 habitants.

L'école primaire mixte de Yelwani a été créée en 1962. Elle a un effectif de 158 élèves dont 62 garçons et 96 filles, avec la répartition suivante :

Tableau 8. Effectifs de l'école de Yelwani en 95-96

CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL
45	43	9	24	18	19	158

Le fait marquant est la très forte proportion des filles ces dernières années. Les filles représentent presque les deux tiers des effectifs. Ce phénomène est bien répandu dans les îles et le fait qu'on scolarise plus de filles que de garçons n'est pas gratuit. Il procède du souci des familles de ne pas se départir de la main-d'oeuvre sûre que représentent les enfants de sexe masculin et qui constituent à leurs yeux "des bâtons de vieillesse".

Tableau 9. Résultats au certificat des trois dernières années

Année	présentés	résultats
1991-1992	18	néant
1992-1993	15	1
1994-1995	17	6

Les résultats sont médiocres, et ceci n'est qu'un échantillon de l'échec scolaire au niveau du village.

L'école compte actuellement quatre classes après 34 ans d'existence. Le recrutement se fait tous les deux ans. Cela traduit toute la désaffection de l'école par les populations. Comme nous avons pu le constater, l'école primaire de Yelwani souffre également du "virus" de la mauvaise fréquentation scolaire.

Le directeur a tenté d'expliquer la situation. Ses propos rejoignent ceux déjà développés dans les autres écoles : réticence des parents vis-à-vis de l'école moderne et attirance pour l'école coranique. Le simple fait que leurs enfants puissent réciter quelques versets coraniques les rassure.

Autre fait non négligeable qui aggrave les désaffections de l'école : c'est le transport sur le fleuve auquel les enfants se consacrent. Beaucoup d'entre eux se retrouvent dans les pirogues où ils s'occupent de la surveillance des fissures. Ils se chargent d'écoper l'eau pour empêcher les pirogues de sombrer. Ils deviennent ainsi de véritables "agents de sécurité" et de prévoyance.

La présence des aménagements hydro-agricoles offre aux enfants l'occasion de se constituer en petits groupes pour mener des travaux de repiquage et de désherbage moyennant rémunération. Les enfants quittent même leur village natal pour s'installer là où la demande en main-d'oeuvre est forte. Dans cette région, les populations ne veulent pas se séparer de leurs traditions ancestrales, ils considèrent le travail de la terre comme étant une préoccupation première, un héritage auquel aucun enfant ne doit se soustraire.

Sur le plan scolaire, les résultats catastrophiques aux différents examens ont désillusionné même ceux qui ont bravé les tabous et les coutumes pour envoyer leurs enfants à l'école. Les parents que nous avons interrogés nous font part de leur inquiétude en considérant les enfants qui sont déjà passés par le système scolaire. Ils affirment que les rares élèves qui vont au collège, une fois exclus, deviennent très "particuliers" sans pour autant se détacher totalement du milieu. Les parents ne voient pas d'un bon oeil le renvoi de leur enfants : "Où est l'utilité de faire perdre le temps d'un enfant pendant six ans, voire sept ans, si la finalité est de revenir un jour à la case départ ?" Ils qualifient cela de véritable manque à gagner.

Le directeur de l'école évoque le manque de confiance des parents. Il constate qu'ils sont sceptiques face à une institution qui, à leurs yeux, déracine les enfants et leur fait perdre le goût du travail agricole. Certains pères de famille considèrent même cette école comme l'école de "Satan". Pour eux, les enfants qui passent par ce moule, n'acceptent plus l'ordre établi et ne se soumettent pas aux consignes des anciens.

Les parents d'élèves font porter la responsabilité du refus de l'école aux résultats médiocres et aux multiples grèves des enseignants ces dernières années. À côté de cela, la possibilité qui leur est offerte de disposer de l'eau leur permet d'initier des travaux et d'occuper ainsi leurs enfants pendant les douze mois de l'année.

L'association des parents d'élèves essaie de faire quelque chose, mais il y a toujours un obstacle, la "préservation de l'ordre ancien". C'est un problème de mentalité et toute tentative de solution pour changer les mentalités est vue sous l'angle de la provocation.

Voici les propos de quelques parents.

- Femme, 50 ans, ménagère, cinq enfants dont deux garçons (25 ans, 19 ans) et trois filles (32 ans, 28 ans, 22 ans). "L'école coranique permet de bien comprendre le message de Dieu et de

pratiquer correctement la religion. Mes deux garçons et une fille sont passés par cette école. Ils ont appris le Coran la nuit. Le jour ils s'occupent des boeufs destinés à la traction, ils surveillent les rizières contre les oiseaux. Mes filles sont déjà mariées. Avant leur mariage, elles m'ont aidé à faire du maraîchage. L'école des Blancs met en retard nos enfants. Ils grandissent sans se marier. En plus, les filles scolarisées se comportent comme des garçons. Ils cohabitent toute la journée ensemble, ce qui est contraire à l'éducation traditionnelle".

- Homme, 38 ans, sédentaire, trois enfants dont deux filles (15 ans et 9 ans) et un garçon (12 ans). "J'aime l'école traditionnelle, seulement, je n'envoie pas parce que ceux qui les ont devancés échouent. Au lieu d'assister au même sort, je préfère qu'ils restent à la maison et travaillent comme nous. À l'école comme aux champs, il faut beaucoup travailler pour être heureux. Tu vois : tous nos jeunes se marient grâce à ce qu'ils en tirent dans le champ, donc ce n'est pas du tout mauvais de faire comme ses parents surtout qu'ils n'ont pas appris à quitter le village".

- Homme, sédentaire, 46 ans. Il n'a jamais voyagé, même à Tillabéri-ville si ce n'est à l'occasion du mariage d'un parent, il ne possède même pas de pièce d'identité. Il a quatre enfants dont trois garçons (24 ans, 21 ans, 14 ans) et une fille (17 ans). Aucun enfant n'a été à l'école. "Je n'avais pas eu la convocation pour inscrire mes enfants à l'école. Sans cette forme de pression tous les enfants du village n'iront jamais franchir la porte de l'école. Toute école qui n'inculque pas à l'enfant l'amour de la terre ou de l'élevage ne sera pas accueillie chez nous. L'école d'aujourd'hui avec ses multiples grèves et ses échecs ne peut pas fonctionner ici où nous avons beaucoup de choses à faire."

- Homme, 52 ans, c'est un pêcheur sorko, ses filets sont accrochés à un hangar, nous l'avons trouvé en train de réparer des accros. Il a cinq enfants, dont deux garçons (27 ans, 23 ans) et trois filles (20 ans, 17 ans, 14 ans). Il n'habite pas le village, sa concession se trouve dans une autre petite île. Il nous a raconté ceci : " Le Sorko vit du poisson, donc de l'eau. On est aujourd'hui ici, demain ailleurs. On est constamment en transhumance sur l'eau à la recherche des endroits poissonneux, c'est-à-dire là où la capture est importante. Dans ces conditions, nous ne pouvons pas inscrire nos enfants parce que l'école ne suit pas les gens très mobiles. Enfin, je vous informe que nos enfants nous aident beaucoup : ce sont les conducteurs des pirogues de jour et de nuit. Nous nous occupons des filets et des hameçons destinés à la pêche."

- Homme, 46 ans, pêcheur sorko, nous l'avons trouvé en train de trier des poissons. Il a répondu à nos questions tout en prêtant attention à son travail. Il a une famille de huit enfants dont cinq garçons (21 ans, 18 ans, 12 ans, 9 ans, 6 ans) et trois filles (15 ans, 3 ans, 6 mois). "Le Sorko et ses enfants, c'est comme la pirogue et sa pagaie, le Sorko ne peut pas travailler sans l'aide de ses enfants. Chez nous, tout le monde travaille. Les filles aident leur maman à faire fumer le poisson et même à vendre dans le village ou en ville. Les garçons payent, donc conduisent la pirogue, sans compter qu'on a parfois des appels en pleine nuit pour faire traverser des gens. Les Sorko ne connaissent pas l'importance de l'école, ils se préoccupent plutôt de la pêche qui les fait vivre".

- Homme, 47 ans, sédentaire. Il possède des rizières et des champs. Il a sept enfants dont deux garçons (26 ans, 24 ans) et cinq filles (21 ans, 18 ans, 15 ans, 11 ans, 8 ans). "Pour moi, l'école représente une véritable porte de débauche pour la femme parce qu'on leur apprend à vivre avec les garçons. C'est pourquoi mes filles ne vont jamais à l'école. "*Lokol si boori wayborose*" (l'école est mauvaise pour la femme). Les garçons aussi se fourrent la chemise comme quoi ils deviennent supérieurs à nous, or au lieu de cela, ils feront les travaux champêtres ou le mariage".

Le refus de l'école est bien réel dans ce village. Des jeunes enfants, en âge d'être scolarisés, sont victimes d'un milieu complètement hostile à l'école et du comportement de parents qui ne recherchent que leur propre bien-être, par le maintien des traditions. Ainsi tout un village se

maintient dans l'ignorance en privant ses enfants de la clé du développement, c'est-à-dire du savoir. Pourtant, l'école existe dans ce village depuis de nombreuses années. Durant tout ce temps, elle aurait dû façonner "cet enfant du village" qui aurait pu, à son tour, stimuler les populations et gagner leur confiance, mais cela n'a pas été le cas : l'école primaire de Yelwani a échoué parce que les élèves ont échoué.

Les populations ne souhaitent pas perdre des deux côtés : si l'école n'aboutit à rien, du moins ils ne veulent pas renoncer à l'aide que peut apporter l'enfant dans la lutte quotidienne pour la survie.

2.2.4. École de Hayleykoubo Koira

Ce village, situé à l'ouest de Tillabéri, est peuplé de Bella, de Peuls et de Wogo. Pour aller à Hayleykoubo Koira, il faut, tout comme à Neini, traverser le fleuve à partir de Tillabéri puis repartir de l'île de Garié. La plupart des habitants viennent à Garié passer la saison "morte" (environ six mois) avant de rejoindre leurs champs qui se trouvent en brousse. Pendant ce temps, ils cultivent les oignons et travaillent dans les parcelles de riz aménagées. A notre arrivée, nous avons eu l'impression qu'il n'y avait pas d'hommes dans ce village, à l'exception du chef de village que nous avons trouvé sous un hangar, il n'y avait que des femmes. Il a fallu une longue attente pour voir enfin des hommes venir en petits groupes dans l'après-midi. Selon le chef de village, il serait difficile de trouver un homme pour égorger "un coq" du fait que les gens quittent leurs maisons tôt le matin pour aller aux champs.

L'école primaire de Hayleykoubo Koira, de création récente, est située à quelques kilomètres du village. Le choix d'implanter l'école hors du village a été motivé, semble-t-il, par le souci de la rapprocher de certains villages environnants.

L'école comptait 46 élèves à notre passage. En plus du refus d'inscrire les enfants à l'école, le directeur assiste, impuissant, à la mauvaise fréquentation scolaire. Ce phénomène s'explique, selon le chef du village, par la position de l'école. Les élèves, en quittant leurs familles, s'arrêtent en cours de route et rentrent à la maison à la descente donnant ainsi l'impression de revenir de l'école.

Ce village compte 290 chefs de famille ou "windikoye". Leurs propos au sujet de l'école sont tout à fait significatifs.

- Homme, 53 ans, wogo, sédentaire. Il n'a jamais voyagé plus loin que Tillabéri. Il connaît presque toutes les îles de Tillabéri parce que, dit-il, les Wogo font partie d'une même famille. Il est polygame. Il a treize enfants dont cinq garçons (31 ans, 28 ans, 24 ans, 21 ans, 15 ans) et huit filles (25 ans, 22 ans, 17 ans, 14 ans, 13 ans, 11 ans, 10 ans, 8 ans). "À l'ouverture de l'école, j'ai envoyé une de mes filles à l'école. Elle a abandonné parce qu'elle n'a reçu aucun soutien moral de la part de sa mère qui voyait mal qu'une fille fasse un trajet tous les jours à pied, sous le froid. Sa maman avait même cette hantise de voir sa fille un jour se faire ramasser par un "fou". Concernant les garçons ils sont devenus des pères de familles. Il m'arrive même de faire appel à mes neveux tellement les travaux sont immenses. Ces raisons font que je préfère ne pas inscrire mes enfants".

- Homme, 41 ans, éleveur de petits ruminants. Ce Bella de la région de Téra vit ici d'une manière temporaire. Il a cinq enfants dont trois garçons (13 ans, 10 ans, 8 ans) et deux filles (19 ans, 16 ans). "Chaque rentrée coïncide avec la récolte du mil. Or à ce moment je suis quelque part en pleine brousse. Moi, je ne connais que l'agriculture et l'élevage. Avec les sécheresses, j'ai perdu mes animaux. Il reste seulement quelques îles. C'est pourquoi je me suis reconverti en

riziculteur et en "oignonculteur". L'école est destinée à ceux qui ne bougent pas, qui restent sur place. Nous, nous sommes fiers quand on a des animaux et des enfants qui les conduisent. L'école est faite pour les gens de la ville".

- Homme, 48 ans, nomade, saisonnier. Il a quatre enfants dont trois garçons (23 ans, 20 ans, 15 ans) et une fille (18 ans). "Je viens ici parce qu'il y a de la nourriture et de l'eau. Au moment où nous nous entretenons, il est très difficile de tenir des animaux en pleine brousse à cause du manque d'eau, raison pour laquelle nous nous approchons du fleuve pour passer les deux saisons (froide et sèche) dans les îles ou en bordure du fleuve. À la première goutte de pluie nous sommes partis. Moi, je voudrais rester berger, je n'aspire pas à autre chose. Quand on a beaucoup d'animaux, il y a du lait, et nous sommes heureux. Je prie Dieu pour qu'à l'avenir mes animaux se multiplient, que chacun de mes enfants ait son troupeau. Chez nous, l'importance d'un homme se mesure par le nombre de "bâtons" qu'il possède" (bâton signifie là-bas "troupeau"). L'école n'est pas une préoccupation chez nous."

- Homme, 61 ans, sédentaire, il était polygame mais il a répudié sa première femme. Il a quatorze enfants dont neuf garçons (35 ans, 37 ans, 34 ans, 31 ans, 27 ans, 20 ans, 17 ans, 13 ans) et cinq filles (40 ans, 38 ans, 35 ans, 23 ans, 20 ans). "Mes enfants sont devenus grands avant même l'ouverture de l'école. Les filles sont chez leurs maris, elles sont devenues des mères. Les garçons sont aussi des pères de famille. Ce sont eux qui travaillent, moi, je me repose, je suis réduit à un simple conseiller. Voilà pourquoi, nous ne voulons pas tellement l'école. A un certain âge, l'homme a besoin de se reposer. Or l'école nous éloigne de nos enfants".

- Homme, 73 ans, sédentaire, il a de nombreux enfants et petits enfants dans la cour. Il nous a reçu dans une pièce servant de magasin. "Je n'envoie pas mes enfants à l'école. Je considère l'enfant scolarisé comme un "Blanc" (rire) ! L'enfant a un certain âge raisonne et pense comme eux, il sera même amené à ne pas parler un jour notre langue, le milieu le dégoûte, et il tentera d'aller en ville pour préparer l'avenir. Vous voyez, au village les gens te respectent s'ils savent que tu as beaucoup d'enfants dans les champs. Ici, l'école est venue un peu tard, pourtant les gens vivent convenablement".

- Homme, 58 ans, sédentaire. Il a été une seule fois au Nigéria, ce voyage n'a pas répondu à son attente. Depuis lors, il s'est consacré définitivement à ses champs et rizières. Il a sept enfants dont cinq garçons (33 ans, 29 ans, 23 ans, 17 ans, 14 ans) et deux filles (26 ans, 20 ans). "Quand on entend ce qui se passe aux alentours au niveau des résultats scolaires, on se pose des questions. Je préfère apprendre un métier à l'enfant. Tous les "bandits", les "voyous" sont sortis de l'école, l'école ne leur apprend pas à devenir des cultivateurs, ou des éleveurs ou même des forgerons, ils rentrent en ville pour faire le "brigandage", ou le vol d'animaux à la campagne. Mais cela n'est pas de leur faute, ils n'ont pas appris à travailler comme nous et maintenant ils ne peuvent pas le faire. Les enfants qui sont allés à l'école considèrent le travail de la terre comme le plus dur des travaux. Voilà pourquoi les gens hésitent à envoyer les enfants à l'école et là réside toute leur crainte".

- Femme wogo, 42 ans, elle prépare des galettes que ses enfants sont chargés de vendre de concession en concession. En plus, elle possède de nombreux champs et parcelles qu'elle a hérités de son mari. Elle a quatre garçons (17 ans, 14 ans, 12 ans, 9 ans) et une fille (19 ans). Voilà ce qu'a dit cette femme qui se débat des pieds et des mains pour élever ses enfants : "Ma fille s'est déjà mariée. Avant c'est elle qui vendait les galettes, maintenant elle s'est fait remplacer par les deux plus jeunes garçons, les deux autres sont aux rizières avec deux manoeuvres. L'argent provenant de la vente des galettes va dans les rizières, c'est-à-dire sert à payer quelques manoeuvres journaliers. Je n'envoie pas mes enfants à l'école parce que je n'en possède même pas beaucoup. L'enfant est une richesse chez nous, par exemple si j'avais des enfants pour travailler mes terres, l'argent de mes galettes servirait à autre chose. L'école est faite pour les enfants dont les parents ne vivent pas du produit de la terre."

- Homme, 63 ans, sédentaire, polygame. Il a onze enfants dont sept garçons (39 ans, 28 ans, 25 ans, 19 ans, 17 ans, 14 ans, 11 ans) et sept filles (36 ans, 34 ans, 31 ans, 22 ans). "L'école est

loin du village. Les enfants refusent d'y aller sans se faire accompagner. Si on les laissait seuls, ils s'arrêteraient en cours de route. Le maître accuse les parents d'élèves, parfois il nous envoie des convocations, or ce n'est pas de notre faute car les enfants sont devenus très difficiles, ils ne respectent plus l'autorité parentale. Certains élèves se fauillent même dans les parcelles pour trouver du travail et tout ceci à notre insu. Comment dans ces conditions inscrire les enfants à l'école ? Donc, au lieu de cela, ils vont rester à nos côtés pour qu'on ait la main mise sur eux."

L'école primaire mixte de Hayleykoubo Koira n'est pas épargnée par la crise de confiance dans le système éducatif. Bien que l'école date seulement de trois ans, il y a lieu de s'inquiéter des effectifs : 46 élèves, soit une moyenne de 15 élèves par classe, cela traduit tout le désintérêt de l'école par la population. Les populations fondent plus d'espoir sur l'agriculture et l'élevage que sur une école tardivement implantée.

2.2.5. Niargou

Le village de Niargou, situé à 11 km au nord-ouest du chef lieu de l'arrondissement, a constitué la cinquième étape de l'enquête. Il compte 1.301 habitants. Le village est peuplé surtout de Wogo. Leur activité principale est la culture de mil, de sorgho, d'oignon et de tabac. Ils travaillent pendant l'hivernage comme en saison sèche.

L'école primaire de Niargou a été créée en 1980 avec 44 inscrits. De la création à ce jour, il y a eu seulement huit années de recrutement à cause du manque de local.

Tableau 10. Nombre d'inscrits à l'école primaire de Niargou de 80-81 à 95-96

1980-1981	44
1984-1985	42
1986-1987	28
1989-1990	25
1991-1992	30
1993-1994	30
1995-1996	13

L'analyse du tableau permet de constater une baisse du nombre d'inscrits : de 44 en 1980, il est tombé à 25 en 1989 et 13 en 1996. Ceci démontre la mauvaise intégration de l'école dans la région.

Pour le directeur actuel, qui en est à sa troisième année dans le village, le refus d'envoyer les enfants à l'école incombe aux parents qui sont surtout préoccupés par leurs propres activités. L'école représente le dernier de leurs soucis. Selon lui, les mois d'octobre, novembre et décembre coïncident avec le moment où les oiseaux envahissent les rizières et les parents utilisent leurs enfants dans la surveillance des champs, ce qui leur fait manquer l'école. C'est également le moment où on a besoin de couper les pousses de tabac. Le jeune enfant wogo peut faire tout cela. La récolte du tabac aussi a lieu en novembre-décembre. Il y a donc toutes ces raisons qui font que les populations de ce village tournent le dos à l'école et préfèrent protéger ce qu'ils voient de concret et palpable, fruit d'un long processus de travail.

L'association des parents d'élèves et quelques personnes abordées ne tiennent pas le même langage. Leur déception trouve son origine dans le comportement du premier maître qui a ouvert l'école. Selon des témoignages concordants, ce maître pouvait rester une semaine sans mettre les

pieds à l'école pendant que les élèves étaient laissés à eux-mêmes. Ce maître se promenait d'île en île pour assister aux mariages, qu'il fût invité ou non. Toujours selon la même source, les fins de mois représentaient des congés pour les élèves car le maître se donnait le luxe de s'absenter toute une semaine, voire plus pour toucher un salaire guère mérité. Pour marquer son insouciance, il se permettait même de ne pas dispenser les cours pendant qu'il se trouvait au village.

L'école compte trois classes dont deux en semi-dur et une en paillote. Elle a un effectif de 101 élèves.

Tableau 11. Effectifs de l'école de Niargou en 95-96

CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL
13	28	-	13	20	27	101

Tableau 12. Résultats scolaires au certificat

Année	candidats	admis
1993-1994	20	3
1994-1995	17	néant

Le comportement du premier maître et les mauvais résultats scolaires ont dû jouer sur la volonté des parents d'inscrire leurs enfants à l'école. À cause de ce désintérêt manifeste, les filles sont "dotées" en pleine année scolaire et le directeur assiste impuissant à cet état de chose (un parent a même été convoqué à l'inspection pour avoir accepté la dot de sa fille pendant l'année scolaire 93-94).

Malgré la fréquentation massive des filles dans toutes les écoles des îles, elles abandonnent avant même d'atteindre le CM2, peut-être avec l'accord des parents qui voient mal une fille continuer ses études en dehors du village. Les filles ne dépassent guère le seuil du village pour aller poursuivre des études secondaires ailleurs.

Quelques raisons de la non fréquentation scolaire sont évoquées par les parents :

- Homme, sédentaire, 44 ans. En plus de ses activités agricoles, il pratique la pêche, surtout le soir. Il a neuf enfants dont trois garçons (28 ans, 13 ans, 9 ans) et six filles (24 ans, 21 ans, 17 ans, 11 ans, 7 ans, 5 ans). "Je n'ai pas confiance en l'école. Je préfère que mes enfants apprennent leur futur profession au village. Avec la culture du tabac, on peut avoir de l'argent pour subvenir aux petites dépenses."

- Homme, 66 ans, sédentaire, polygame. Il a quatorze enfants dont six garçons (45 ans, 30 ans, 22 ans, 20 ans, 15 ans, 12 ans) et huit filles (42 ans, 38 ans, 35 ans, 28 ans, 25 ans, 22 ans, 19 ans, 13 ans). Il a envoyé deux filles à l'école, elles ont fréquenté jusqu'au CM2. Pour ce vieil homme, "l'école ne prépare pas les enfants à un retour au village. En plus ils se sentent étrangers dans leur propre village. Les enfants qui échouent constituent pour nous de véritables fardeaux. L'école ne prépare pas l'insertion sociale des exclus".

- Homme, 34 ans, sédentaire. Cet homme ne fuit pas complètement l'école mais a été choqué par l'attitude de l'enseignant de leur village. "Je ne donne pas mon enfant à un enseignant qui ne fait pas son travail, l'école n'est pas un jeu. Nous inscrivons nos enfants pour qu'on les éduque et non qu'on les laisse errer dans la cour. Je pense que maintenant nous devons initier nos enfants aux travaux du village."

- Homme, 59 ans, sédentaire. Il a six enfants dont cinq garçons (32 ans, 26 ans, 23 ans, 20 ans, 16 ans) et une fille. "Je n'ai pas envoyé mes enfants à l'école. S'il faut apprendre à écrire, je préfère l'arabe d'abord, puis le français, l'école actuelle ne favorise qu'un petit nombre. Les autres non seulement ne réussissent pas, mais ne seront plus capables de se débrouiller au village. L'école est comme un fleuve qu'il n'est pas donné à n'importe qui de traverser".

- Femme, 53 ans, ménagère et vendeuse d'arachide grillée. Elle a sept enfants dont trois garçons (28 ans, 21 ans, 15 ans) et quatre filles (35 ans, 32 ans, 25 ans, 18 ans). Aucun de ses enfants n'a été à l'école, du fait que leur père est décédé très tôt. "Leur père est décédé en laissant des champs et des parcelles. J'ai dû exploiter un site maraîcher avec l'aide de mes filles pour subvenir aux besoins de la famille. Leur père n'a jamais exprimé son désir de les inscrire à l'école. Ici, nos enfants, surtout les plus petits, surveillent les rizières contre les oiseaux et c'est ce moment qu'on choisit pour nous demander d'inscrire nos enfants à l'école. Tu vois bien qu'on ne peut pas faire un choix dans ce sens. Le riz nous permet de vivre".

L'analyse des différents témoignages démontre à quel point l'école a déçu ces populations de Niargou. Dès qu'on les a abordés, leur premier réflexe a été de condamner l'attitude des premiers enseignants de l'école. Ils ont fait en sorte que plus personne dans ce village n'a confiance en l'école. Les nouveaux inscrits étaient au nombre de 13 à la date de notre passage. Autre fait étonnant dans ce village enclavé à cause du manque de moyens de transport, c'est que tous les élèves arrivent en retard bien que l'école soit implanté au coeur du village. Un matin, à huit heures, il n'y avait que huit élèves dans la cour. C'est ce tableau sombre que vivent les enseignants de Niargou. Les parents ne font rien pour mettre fin à cette situation.

Pour conclure, disons que le milieu rural continue encore de garder une attitude datant de l'époque coloniale. Comment les parents des campagnes envisagent l'avenir et quelle est leur conception du progrès ? Si le développement ne peut se concevoir sans un minimum d'instruction qui permettra la transformation du cadre de vie, c'est précisément le changement qui fait peur. Les parents d'un certain âge ne veulent pas comprendre cette notion. Ils se sentent à l'aise dans "l'ordre ancien" légué par leurs ancêtres, toute modification supposant une remise en cause. Ils cherchent par conséquent à perpétuer les traditions ancestrales (pratiquer la religion, semer, cultiver, labourer, repiquer, sarcler, récolter et consommer). Tel était le sens des propos du chef de Garié : "Nous, Wogo, n'avons d'autre référence que la culture du riz et du sorgho, ces deux céréales sont et demeurent notre principale préoccupation. Toute autre activité ou apprentissage n'est qu'amusement". Ces propos, qui semblent irréels, traduisent pourtant toute la réalité du peuple wogo. C'est un peuple qui aspire à se maintenir dans un environnement culturel où la cohésion est de règle.

Voilà pourquoi toute initiative visant à écarter l'enfant de ce cadre ne peut être accueillie favorablement ; or, à leurs yeux, c'est le message que véhicule l'école. C'est en tout cas ce que semble dire ce villageois de Yelwani : "L'école permet au jeune scolarisé, une fois grandi, de prendre une certaine distance à leur égard. L'école est considérée comme un frein à la mise en valeur des terres. Elle donne à l'enfant la possibilité de ne pas participer à l'effort quotidien. Comment trouves-tu que l'enfant reste à la maison pendant que moi, qui suis vieux, je suis au champ ? Est-ce possible ? Accepterais-tu ça à ma place ?"

Dans ces conditions, comment les villageois des îles peuvent-ils concevoir que l'enfant se démarque du groupe, en allant à l'école pour apprendre une langue différente du milieu, pour réfléchir et se comporter comme un "autre", dans un environnement qu'il partage malgré tout avec les siens ? Le savoir de l'école est un autre savoir que celui des parents. Il est sans rapport avec

le milieu. Comment se sentiraient-ils concernés par l'école ? L'école opère une rupture avec le milieu et engendre des aspirations nouvelles sans rapport avec lui. Elle vise à faire acquérir un nouveau statut. C'est un outil qui supplantera la houe ou la daba. L'école dispense un enseignement qui méconnaît les savoirs et les savoir faire des paysans. Un enfant qui entre à l'école est considéré comme ne faisant plus partie de la famille parce qu'il devient de ce fait un élément improductif.

3. LES CULTIVATEURS ET LES EXODANTS HAUSA DANS L'ARRONDISSEMENT DE BOUZA

On a coutume de dire que l'État est incapable d'assurer le droit à l'éducation pour chaque enfant. On entend par là qu'il ne peut satisfaire la demande de scolarisation. Si ce constat est vrai dans les grandes villes du Niger, il ne cadre pas avec les réalités en milieu rural. En effet, dans les campagnes, l'offre de scolarisation est, de loin, supérieure à la demande. L'État satisfait largement la demande de scolarisation. Mieux, ou pire, il se trouve parfois obligé d'employer la force pour remplir ses classes. Il s'agit là d'un phénomène très fréquent dans certaines régions du pays, notamment dans l'Ader.

Dans les lignes qui vont suivre, on présentera de manière sommaire, la situation socio-économique de l'arrondissement de Bouza. Nous évoquerons ses principales caractéristiques géographiques, sa population, les activités économiques majeures, enfin la situation de l'éducation et de la formation des adultes. Suivra une analyse des facteurs du refus de l'école en deux chapitres. Le premier passera en revue trois fausses hypothèses : la langue, la religion et les ressources. Le second traitera de facteurs qui nous paraissent plus pertinents en ce qui concerne le refus de l'école : la rentabilité, l'exode, la misère et le destin de la femme dans la société villageoise. Enfin, nous terminerons en attirant l'attention sur la qualité des enseignants.

3.1. Présentation de l'enquête

3.1.1. Situation géographique

Bouza est le plus petit des sept arrondissements du Département de Tahoua. Il est situé à l'extrême sud-est du Département et couvre une superficie de 3 558 Km². Ses limites territoriales jouxtent celles des arrondissements de Dakoro (Maradi) à l'Est, de Madaoua au Sud, de Keita au Nord, d'Illéla et Konni à l'Ouest. Bouza compte 146 villages et 144 hameaux répartis entre les cantons de Déoulé et Bouza.

3.1.2. Population

Au dernier recensement général de la population (1988), la population de l'arrondissement était estimée à 180.924 habitants. Les Buzatawa, habitants autochtones de Bouza, sont des Adarawa, gens de l'Ader (cf. Échard : 1975).

Ils parlent tous hausa comme première ou seconde langue. En effet, les Touaregs (qui parlent tamajaq comme première langue), habitant le territoire de l'arrondissement de Bouza mais relevant des autorités administratives et coutumières de Madaoua, ont aussi adopté le hausa comme langue seconde. Il semblerait que les Peuls rencontrés parfois dans l'arrondissement ne sont pas autochtones. Ce seraient des éleveurs nomades, en transhumance avec leurs troupeaux.

3.1.3. Activités socio-économiques

C'est une zone à vocation agro-pastorale. Les terres cultivables représentent pourtant moins du quart de la superficie de l'arrondissement. La production agricole et fourragère dépend d'un certain nombre d'aléas chroniques : la pluviométrie, les différents prédateurs et l'érosion.

Au titre des activités économiques, outre l'agriculture et l'élevage, l'exode tient une place prépondérante. Chaque année, dès la fin des récoltes, parfois même après les semis et les premiers travaux, des milliers de jeunes gens quittent leurs villages à destination des zones urbaines du pays ou de l'étranger. Cette pratique a des effets notables sur la scolarisation des enfants. Nous y reviendrons.

3.1.4. L'enseignement primaire et l'alphabétisation des adultes

Alors que la première école a été inaugurée en 1948 à Bouza, l'Inspection de l'Enseignement du Premier Degré (IEPD) n'a vu le jour qu'en 1985. Dix ans après, à la rentrée de janvier 1996, elle comptait 69 écoles parmi lesquelles 65 écoles traditionnelles, 2 médersas dont une privée, une école expérimentale et un jardin d'enfant. En 1995, ces écoles ont accueilli 5.513 élèves dont, seulement, 1.512 filles (27,4%). Sur toute l'étendue de la circonscription qui comptait alors 181 classes, 908 enfants dont 239 filles avaient été recrutés. Trois problèmes sont récurrents dans l'IEPD de Bouza : l'état pitoyable des infrastructures scolaires, les moyens logistiques défectueux (un véhicule toujours en panne) et, surtout, la mauvaise fréquentation scolaire. Bouza est une région où le refus de l'école est manifeste, particulièrement à l'est de l'arrondissement.

La situation de l'alphabétisation n'est guère plus brillante. Jusqu'en 1991, seulement 325 adultes dont 47 femmes avaient fréquenté un centre d'alphabétisation. Au total, à la même date et pour toute la circonscription, 660 adultes savaient lire et écrire en hausa, 7.700 en arabe coranique et 1.977 en français. Le service chargé de l'alphabétisation est si dépourvu que ses actions ont pratiquement cessé depuis quelques années. Il faut dire ici que l'attitude non réceptive de la population est aussi pour quelque chose dans cette léthargie.

3.2. Facteurs du refus de l'école

Nous parlerons dans ce chapitre de facteurs qui motivent le refus de l'école. Il s'agit, à travers l'analyse des opinions des autorités éducatives, des parents d'élèves et des enfants, de relever les griefs faits à l'école. Pour nous, ces critiques constituent des motifs d'opposition à l'école, donc des causes manifestes de refus de l'école. Auparavant, nous montrerons les limites et insuffisances de certaines "évidences" chères aux techniciens et autres observateurs de l'école nigérienne : la langue d'enseignement, la religion et les moyens humains et matériels. Notons que ces "évidences" ont constitué, pour nous, des hypothèses de travail.

3.2.1. Les fausses explications

- Le préjugé linguistique

Le problème de la langue d'enseignement a toujours été posé par les adeptes de l'introduction des langues maternelles à l'école et constitue la pierre d'achoppement de la réforme de l'enseignement. Pour eux, le français est une barrière, ou du moins, une entrave dans la compréhension et l'acquisition du savoir chez les enfants.

De prime abord, on peut relever que c'est là une idée reçue car elle ne repose sur aucune étude scientifique. C'est une hypothèse qui résiste mal à l'expérience. Les écoles expérimentales en donnent une preuve éclatante à travers leurs échecs. A contrario, la multiplication actuelle, à travers tout le Niger, des écoles franco-arabes dénotent une grande réceptivité des langues non maternelles par la population nigérienne. Ces exemples laissent croire que les populations semblent plutôt bien accepter ces langues. On pourrait même dire qu'il leur paraît inconcevable d'enseigner dans les langues maternelles car ces dernières sont déjà "maîtrisées" par les enfants.

Au cours de notre enquête, nos interlocuteurs (parents d'élèves et enseignants) ont eu à relever les uns, ce qu'ils reprochent à l'école, les autres, pourquoi ils ont des difficultés à recruter des élèves. Ces derniers ont été interrogés sur l'historique de leur inscription et sur leurs souhaits post CFEPD. Nous détaillerons plus bas les résultats de tous ces entretiens. Cependant, on peut, tout de suite, s'étonner du fait que personne n'a parlé de problème de communication. La langue d'enseignement n'est pas perçue comme un frein à la scolarisation. Elle ne participe pas du refus de l'école.

Les maîtres pensent à l'ignorance des parents. Ils ne s'expliquent pas leur aveuglement devant les avantages certains de l'institution scolaire. Pour un directeur d'école, "ici, les gens n'aiment pas l'école, on a beau faire, pour eux c'est inutile, ça ne sert à rien". Quand on leur retourne la question, les parents brandissent ce constat : *Babu ci gaba* ("il n'y a pas de rendement") [Shama] dit un villageois. Un autre conclut en ces termes son analyse de l'école : *Yanzu misali ni ka ba ka, ka ga noman ga ko an ce mu bar shi, ba mu bari nai tunda mu na gamin anfaninshi. Koma in damana ta na juyawa* ("maintenant je te donne un exemple, tu vois l'agriculture là, même si on nous dit de la laisser, nous ne la laisserons pas parce que nous voyons son utilité. Même si l'hivernage change") [Habibou].

Le fait est là : l'école n'est pas un investissement rentable. Il n'y a pas de blocage dû à la langue. Il y a un rejet construit sur une longue observation de l'évolution des résultats de l'école depuis son implantation dans le village. À la limite, la langue de communication serait-elle le sanskrit que les populations accepteraient l'école pourvu qu'elles y trouvent leurs comptes (résultats satisfaisants, scolarité allégée et sanctionnée par un emploi salarié pour les élèves méritants, etc.).

- La question religieuse

On a trop souvent opposé l'école traditionnelle à l'école coranique. Ces deux systèmes, nous ne le nions pas, n'ont pas la même vocation, ni le même fondement et encore moins les mêmes méthodes pédagogiques et organisationnelles (cf. Souley *infra*). Certains ont même cherché à introduire l'enseignement coranique dans l'école traditionnelle. Des expériences ont été tentées parallèlement à l'introduction de la double vacation (cf. Barreau et Souley : 1997). À leur début, elles ont suscité un assentiment plus ou moins manifeste des parents mais ont soulevé des controverses dans les milieux enseignants. Depuis deux ans environ, on n'en parle plus, les tentatives de "délaïcisation" de l'école traditionnelle ayant "logiquement" échoué.

Les initiateurs de ces expériences voulaient "adapter l'école à son milieu", la rapprocher des réalités sociales. Sous le couvert, fallacieux, il faut le dire, d'activité extra-muros, on voulait instaurer un système parallèle d'enseignement. C'était sans compter les sectes et les médersas. Aujourd'hui, fort heureusement, les choses sont redevenues normales. De fait, il n'y a qu'en ville où les questions religieuses soulèvent les foules. Elles ont, nous semble-t-il, toujours un soubassement politique. Lorsqu'on est en campagne ce problème ne se pose pas. Il n'y a pas nécessité d'installer un maître d'école coranique à l'école traditionnelle. En effet, l'école coranique existe déjà, à côté de l'école traditionnelle. D'ailleurs, elle a toujours existé, sans aucunement pâtir des infrastructures modernes de

l'école traditionnelle.

Tous les enfants du village, que ce soit à Babban Katami ou à Gidan Tabi, vont "naturellement" à l'école coranique. Ils y vont dès l'âge de 5 ou 6 ans pour apprendre la prière, certaines règles de conduite sociale et bâcher le Coran. *Dole ne a tahi makaranta dan sanin hayar Alla, dan a iya salla* ("c'est obligé d'aller à l'école coranique pour savoir la voie de Dieu, pour apprendre à prier") [Ado Mayaki]. Tous, filles et garçons, n'y échapperont pas car c'est absolument prescrit, c'est un devoir sacré que d'islamiser son enfant. Les maîtres d'école coranique existent partout et acceptent sans contrepartie substantielle les élèves. De plus, l'école coranique ne pose aucune contrainte du genre administratif (horaire, programme, progression des cours, etc.).

La fréquentation de l'école coranique répond à une nécessité sociale, l'intégration de l'enfant à la communauté villageoise. Elle ne s'inscrit pas dans une logique d'opposition à l'école traditionnelle. Comme le dit un parent, *ko wane karuwa akai da shi* ("chacun [chaque système] on augmente avec lui [ou en tire bénéfice]") [Malam Hayya]. Il n'y a pas non plus d'idée de supériorité d'un système par rapport à l'autre. *Su duka biyu hujja ta. Ko wane da tashi hanya da ya ka bi. Amma, ko ina ka tahi, duka bidar yujja ta ka kai. Ku da taku hanya, da wada ku ka ganin duniya, mu ki da tamu hujja* ("tous les deux, c'est une référence [une source de savoir autorisée]. Chacun a sa voie qu'il suit. Mais partout où tu vas, tout, en tout cas, c'est la recherche de la voie que tu fais. Vous avec votre voie, avec comment vous voyez le monde, nous aussi avec notre voie") [Malam Sharho].

En outre, il n'y a aucun inconvénient à fréquenter à la fois l'école traditionnelle et l'école coranique. C'est une opinion largement partagée, même chez les maîtres d'écoles coraniques. Mieux, l'enfant qui travaille bien à l'école coranique réussit parfaitement à l'école traditionnelle et vice versa. *Yaro in ya iya mahamadiya, boko ba ta buwaya tai. In kuma ya iya boko, mahamadiya ba ta buwaya tai* ("l'enfant, s'il peut [connaît] l'école coranique, l'école traditionnelle ne lui résiste pas [ne lui pose pas de difficultés]. Si encore il peut l'école traditionnelle, l'école coranique ne lui résiste pas") [Malam Haya]. Ainsi donc, la fréquentation de l'école traditionnelle n'empêche pas celle de l'école coranique. Les enfants peuvent y aller le soir et les jours non ouvrables. Il semblerait que jadis les autorités scolaires aient déconseillé, voire empêché, cette pratique parallèle. Aujourd'hui, dans les deux villages visités, les deux systèmes coexistent pacifiquement, populations et enseignants (traditionnels et coraniques) semblent bien s'en accommoder.

Nos enquêtés ont également conscience que la réussite et l'échec ont partout pour origine l'intérêt ou le désintérêt de l'élève pour le travail. Selon un maître d'école coranique interrogé à ce sujet, "la réussite d'un élève, quel que soit le système qu'il fréquente, dépend de sa propre volonté. Ceux des enfants qui ont le courage et la volonté de réussir, réussissent toujours" [Abdoulahi dit Dile]. Il explique que la plupart du temps, dès que les enfants savent faire la prière, ils commencent à se faire tirer les oreilles avant de venir chez lui. Certains vont jusqu'à refuser d'aller ramasser les tiges de mil pour l'éclairage la nuit. D'autres n'attendent que la fin de l'étude du Coran pour abandonner définitivement. Dans tous les cas, il n'y a pas d'abandon définitif dû à la fréquentation de l'école traditionnelle.

- L'éternel problème des moyens humains et matériels

Contrairement à la langue et à la religion qui passionnent en raison de leurs implications politiques et culturelles, le problème des moyens préoccupe, uniquement dinons-nous, les enseignants sur le terrain. C'est pour eux un éternel problème. Il nous paraît être une sorte de couverture que tirent sur eux les inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'écoles pour justifier des résultats catastrophiques en fin d'année. On s'appuie aussi sur les parents jugés irresponsables : "la grande partie des échecs est

due ici à l'insuffisance du personnel en quantité et en qualité, au fait que les buts poursuivis sur le terrain par les éducateurs ne sont pas toujours défendus par les parents" (Fodi Massalatchi, 1990 : 2).

Au plan du matériel et pour le cas de Bouza, il convient d'écarter d'emblée la question des locaux. Leur nombre, quelle qu'en soit la nature, a toujours été inférieur à celui des enseignants de terrain, sauf en 1992-1993 et 1994). Dans le tableau suivant nous retraçons l'évolution du nombre de classes et des effectifs d'enseignants et d'élèves. On voit bien que les ratios élèves/classes et élèves/maîtres ont toujours été des plus favorables comparés à l'ambiance de travail qui prévaut dans les villes. Jamais, depuis dix ans au moins (en moyenne), un maître ne s'est retrouvé avec plus de 39 élèves dans une classe. Mieux au delà de ces considérations vérifiables, il faut reconnaître que les salles de classe, au Niger, sont en moyenne plus confortable que les chambres propres des élèves.

Tableau 13. Classes, personnel enseignant et effectifs de l'IEPD de Bouza

Années	Classes	Maîtres	Effectifs	Elèves/classe	Elèves/Maître
85-86	124	128	4 619	37,3	36,1
86-87	133	141	4 411	33,2	31,3
87-88	136	141	4 922	36,2	34,9
88-89	145	146	5 274	36,4	36,1
89-90	147	152	5 639	38,4	37,1
91-92	167	167	6 185	37	37
92-93	172	171	6 334	36,8	37
93-94	182	181	7 027	38,6	38,8

Source : IEPD de Bouza

Cependant, on peut parler d'insuffisance de fournitures scolaires et d'outils pédagogiques, surtout dans des milieux où on ne peut en trouver qu'à l'école. Même là, il est difficile d'établir l'impact réel de ces insuffisances sur les rendements scolaires. Au demeurant, s'il n'y a pas assez de livres, il y a toujours le tableau. De même, il faut noter que, comme partout au Niger, les livres ne sont pas destinés à être gardés définitivement par les élèves. D'où cette question : où sont passées les anciennes livraisons ? Quant aux fournitures, la consigne au niveau de l'Éducation Nationale a toujours été de servir en priorité les zones les plus reculées du pays. Alors, négligence ou démagogie ?

Au total, le refus de l'école n'est pas imputable à la langue d'enseignement qu'est le français, ni à un élan religieux hostile et encore moins à l'insuffisance du matériel et des hommes. Il faut aussi reconnaître, ici, que l'État n'est pas incapable de satisfaire la demande de scolarisation. Les projets éducation et les bailleurs de fonds, très soucieux de construire des classes et toujours des classes, doivent méditer cette réalité. Dans les coins reculés du Niger, l'État se trouve parfois obligé d'employer la force pour remplir les quelques classes qu'il a construites. Le recrutement et la fréquentation laissent à désirer, particulièrement chez les jeunes filles.

Alors, quels sont les motifs réels d'un tel refus de l'école ? C'est l'objet du chapitre qui va suivre.

3.2.2. Les motifs réels

- L'école n'est pas rentable

Ceux qui manifestent une certaine hostilité vis-à-vis de la scolarisation ne manquent pas de raisons pour se justifier. Ces raisons peuvent se résumer dans les expressions suivantes : *Babu ci gaba* ("Il n'y a pas de progrès [rendement]") [Shama] ou *Ba mu ga anfaninta ba* ("nous n'avons pas vu son utilité")

[Habibou]. Le manque de progrès fait référence à la quasi inexistence de personnes autochtones du village ayant été à l'école et occupant actuellement un emploi dans la fonction publique nigérienne. Par exemple, à Babban Katami, on ne compte à ce jour que trois personnes qui sont "arrivées" par l'école. Le village de Gidan Tabi est moins nanti : avec une école qui existe depuis 1979, il n'a produit qu'un seul "intellectuel", un fils du chef du village.

Pour les villageois donc, l'école n'est d'aucune utilité. Elle ne leur rapporte rien. Ils ne refusent pas qu'il existe des gens pour qui cette institution est utile : *Kamar kai yanzu, lakol ta kawo maka wani abu. Ba ga ka nan kana cin ciki ba ? Amma mu, yaranmuu, kaka za mu cewa tana da anfani ?* ("Comme [par exemple] toi maintenant, l'école t'a apporté quelque chose. Ne te voilà pas là en train de manger dedans ? Mais nous, nos enfants, comment pouvons-nous dire qu'elle a une utilité ?") [Agga]. Depuis l'avènement de l'école, c'est-à-dire depuis l'époque coloniale, ils n'observent que des échecs. Leurs enfants sont renvoyés soit au CM2, soit au Collège. *Dan gidan maigari dai ya hidda kai nai* ("le fils du chef de village seul a sorti sa tête [a réussi]") [Agga].

Alors, on se demande à la fin, s'il faut encore poursuivre l'expérience. Certains parlent de supercherie : *Muna ganin kamar rainin wayo na mutanenga ka yi muna. Mu, sun dauke mu mutanen kauye, kamar ba mu iya komi ba, ba mu san komi ba. To ba sai a bar mu su ba abunsu ?* ("Nous voyons comme si ces gens se moquent de nous. Nous, ils nous prennent pour des gens de la brousse, comme si nous ne pouvons rien, nous ne savons rien. Bon ne reste-t-il pas qu'à leur laisser leur chose ?") [Sharho]. D'autres s'interrogent : *Ta yaya za a cewa yaro, bayan karatun shekara shidda ko bakoy, bai san komi ba ? Sun san ba san komi ba sunka rike shi duka wanga lokaci ? Ai mun san da wadanda ba su iya komi ba, tunda sabko aka koro su. Ina ka ji batu nan ? Wagga gaskiya ta ?* ("Comment on va dire qu'un enfant, après six ou sept ans d'étude, qu'il ne connaît rien ? Ils savaient qu'il ne connaissait rien et ils l'ont quand même retenu tout ce temps ? Allons ! Nous savons que ceux qui ne connaissent rien, on les renvoie dès le début. Où as-tu entendu une parole ici ? Ça c'est la vérité?") [Shama]. La scolarité est donc jugée longue et les échecs aux CFEPD inadmissibles. On pointe alors un doigt accusateur vers les enseignants et on décide de leur "laisser" leur "chose", c'est-à-dire leur école.

Dans un sens, les propos des enquêtés ne sont pas gratuits. Ils se basent sur des résultats concrets. Nous avons déjà relevé le fait que, pour les deux villages enquêtés, il n'y a que quatre personnes ayant "réussi" grâce à l'école. L'analyse des résultats au CFEPD et à l'entrée en 6ème montrent une régression constante depuis 1985. En l'espace de 10 ans, par exemple, le taux de réussite au CFEPD a baissé de 13 points, passant de 34,7% en 1985 à 21,9% en 1995. L'admission à l'entrée en 6ème, qui a rarement atteint 30%, a connu des taux dérisoires en 1992 (16%) et en 1995 (18,1%). Les déperditions (redoublement et exclusions seulement) ont touché près de 29% des effectifs globaux en 1995. On trouvera ci-dessous l'évolution de ces différents paramètres de 1985 à 1995 (source : IEPD de Bouza).

Tableau 14. Résultats au CFEPD, entrée en 6ème et déperditions

Années	CFEPD	6ème	Déperditions ³
85-86	34,7	29	27,3
86-87	32	32	26,9
87-88	29,1	-	15,4
88-89	20,2	-	25,5
89-90	20,5	21,1	20,9
91-92	17,6	16	23,8
92-93	24,8	22,5	24,7
93-94	21,8	23,9	12,3
94-95	21,9	18,1	28,4

Ces résultats partent d'eux-mêmes. Ils interpellent au premier chef les inspecteurs, conseillers pédagogiques et directeurs d'école. Les parents, eux, n'ont pas l'occasion de feuilleter les rapports de fin d'année. En ont-ils vraiment besoin pour se faire leur religion sur l'école ? Devant eux, le constat se passe de tout commentaire : des générations d'enfants "donnés" à l'école leur sont retournés après six ou sept ans de calvaire. À quoi sert l'école ?

- L'exode : deux effets opposés

L'exode est une mode, voire une coutume, dans l'Ader. D'aucuns (cousins à plaisanterie des Adarawa) ont même dit qu'il est inscrit dans le sang des Adarawa. Cette boutade a quelque chose de vrai. " Le goût de l'aventure est un sentiment fort répandu dans l'Ader. Depuis mon jeune âge, je m'extasiais à l'écoute des récits d'aventures de nos aînés de retour des pays côtiers. Leurs récits, où le beau, le merveilleux et l'invraisemblable, tels de véritables contes de fée, m'émerveillaient et excitaient énormément ma curiosité d'enfant. Tous les jours je jurais de visiter tôt ou tard l'une de ces villes paradisiaques". (Halilou Sabo Mahamadou, 1978 : 8)

L'exode draine tous les ans des milliers de jeunes gens, parfois accompagnés de femmes et enfants, vers les centres urbains intérieurs et extérieurs. Les principales destinations sont, au Niger, Madaoua, Konni, Tahoua, Niamey, Maradi et Zinder ; à l'extérieur, les pays d'accueil sont le Nigéria, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, le Tchad et la Centre Afrique. L'exode hante les esprits : les garçons rêvant des mirages de la ville, les femmes qui perdent leurs fils et/ou époux durant des mois ou des années, les enfants en mal d'affection et d'autorité paternelle ou celle des aînés, les personnes âgées espérant vaillamment le retour des exodants qui réanimeront le village. "Ils revenaient au pays totalement transformés ayant perdu leur air campagnard. Ils conversaient parfois dans un français ou un anglais incohérent et scabreux. De temps à autre ils bredouillaient quelques bribes de dioula. Cela produisait toujours son effet et suscitait l'admiration de tous. Les jeunes filles surtout les appréciaient et composaient en leur honneur des chansons fort élogieuses. Ce rapide succès, ils le devaient à leur richesse. Eux-mêmes utilisaient tous les moyens pour confirmer leur supériorité sur le reste de la communauté" (Halilou Sabo Mahamadou, 1978 : 9).

Pour les exodants, c'est une aventure alléchante, un moyen de se faire quelques sous. L'argent servira à prendre une femme, à aider les parents quand les greniers sont épuisés, à payer l'impôt, à s'équiper de gadgets divers : chaises, postes radio récepteurs, etc. Il nous semble, également, que l'exode est une fuite, un échappatoire face à l'ennui. C'est la voie indiquée pour fuir l'ennui terrible qui

3 Le taux de déperdition est calculé comme suit : redoublement + exclusions sur effectif total.

s'abat sur les villages dès la fin de la saison pluvieuse. Il n'y a que cette fuite vers les attractions urbaines pour aider les hommes à passer la saison morte loin des palabres futiles et des commérages, loin des soirées monotones et moches, réalités quotidiennes des campagnes nigériennes. La terre de l'Ader est dure, elle ne nourrit pas ses fils, ces derniers sont encore plus têtus. Ils ne la quittent que pour la mieux occuper, s'y installer indéfectiblement.

Cet exil plus ou moins long hors des villages a deux effets opposés sur la scolarisation.

Il a un effet négatif quand des parents quittent leurs villages avec ou sans enfants. "La fréquentation connaît encore quelques problèmes et les abandons se multiplient du fait des parents qui vont en exode avec leurs enfants" (Ado Tangam, 1995 : 2). Lorsqu'ils les laissent au village, personne dans leur famille ne prendra la responsabilité d'inscrire l'enfant dont le père n'est pas à la maison. Un villageois s'insurge : *Abinda ba mu raida da shi ba wurin rubuta yaro lakol, sai ka ga mushe ya aiko takarda ya ce a ka mai yaro lakol. Sai ka tarda yaron ga babu ubanshi gida. To ni, ko yaro dan kane na ne, ko dan magaji na, ko jika na, in dai ba ni na haihe shi ba, ina da incin in ce ya tahi lakol ?* ("ce que nous n'acceptons pas dans le recrutement de l'enfant à l'école, tu vas voir le maître, il va envoyer un papier, il dit de lui amener l'enfant à l'école. Tu vas voir cet enfant, il n'y a pas son père à la maison. Bon moi, même si l'enfant est le fils de mon petit frère, ou le fils de mon frère aîné, ou mon petit fils, en tout cas si ce n'est pas moi qui l'ai mis au monde, ai-je le droit de dire qu'il aille à l'école ?") [Malam Sharho]. Les enseignants interrogés sur ce genre de réflexion ont confirmé ce refus de prendre la responsabilité d'inscrire l'enfant d'autrui. Alors, les maîtres attendront le retour éventuel du père concerné, c'est-à-dire, tout simplement la rentrée prochaine. En clair, l'enfant ne sera jamais recruté car, à la rentrée prochaine, il aura dépassé l'âge normal de recrutement (7 ans).

Autre problème pour les maîtres, c'est quand les scolaires eux-mêmes abandonnent l'école. "De mauvaises habitudes persistent cependant, surtout dans le départ en exode des scolaires" (Fodi Massalatchi, 1986 : 20). Ce sont les élèves du C.E.G. de Bouza qui sont en cause ici. À titre d'exemple, l'école de Gidan Tabi a enregistré huit admis à l'entrée en 6ème en 1994. Deux ans après, aucun d'entre eux ne se trouve au collège car ils ont tout bonnement renoncé à y aller. Ces abandons sont, en soi, des mauvais exemples pour les élèves des écoles primaires. Ils dévoilent les échecs de l'école, son manque de rentabilité. Le retour au village des collégiens perturbent les enfants. Il les conforte dans l'idée largement répandue que l'exode demeure la voie de Salut. C'est ce que laisse croire cet élève de 12 ans lorsqu'il dit : *Doli ko an kai ni Buza ma, sai na zo kondo* ("obligatoirement même si on m'amène à Bouza, j'irai en exode") [Assoumana Wahidou]. Lorsque nous lui demandons de se justifier, il sourit et nous explique que de cette aventure, il aura de l'argent pour se marier et aider sa famille. C'est cela l'exode qui entrave la scolarisation. Il sévit à Bouza, particulièrement dans l'est de l'arrondissement, partie la plus pauvre de la région.

En revanche, dans d'autres régions de l'arrondissement, notamment dans le centre et l'ouest, l'exode a un effet positif sur la scolarisation. Selon le conseiller pédagogique, ce sont des exodants qui incitent leurs parents restés au village à demander auprès des autorités la création d'écoles. Ils ont dû se rendre compte que la scolarisation est très chère ailleurs (sur leur lieu d'exode) et veulent rapatrier leurs enfants au pays pour les scolariser. C'est dire que l'exode, dans ce cas, favorise une certaine ouverture d'esprit, une prise de conscience de la nécessité de la scolarisation. Du reste, même ceux qui refusent de scolariser leurs enfants ne nient pas cette nécessité ; ils déplorent ses rendements qui ont toujours été décevants. Sur ce point, les faits et les résultats, comme nous l'avons montré, leur donnent entièrement raison : l'école produit des abandons, l'exode procure quelques gains substantiels.

- "Ventre vide n'a point d'oreille"

Il se pose un problème alimentaire chronique dans les zones enquêtées. Cette année, et depuis plusieurs années déjà, les récoltes ne sont pas satisfaisantes. À Babban Katami comme à Gidan Tabi, les paysans redoutent le jour fatidique où les greniers viendront à s'épuiser. Si on ajoute à cette hantise la difficulté de se procurer l'eau (nous avons observé à Babban Katami par exemple, que de l'aube au soir, il y a en moyenne 5 à 10 femmes, constamment, autour des trois puits du village), on comprend que la satisfaction des besoins fondamentaux soit la préoccupation des villageois.

Le chef de village de Gidan Tabi nous accueille par ces propos : "D'où venez-vous ? Qu'est-ce que vous nous apportez encore ? Allez-vous finalement nous creuser un puits ?" Ici, l'eau est un problème crucial. Il l'est à telle enseigne que le chef de village n'hésite pas à lancer : "Nous préférons la construction d'un puits au maintien de cette école. L'école ? Nous, nous cherchons à nous nourrir d'abord". C'est tout dire.

Dans ce village et dans presque tout l'arrondissement, les populations sont confrontées à des problèmes quotidiens de simple survie. L'existence est problématique. Les gens doivent fournir des efforts harassants jour et nuit pour, d'abord, se nourrir. Avec une alimentation mal assurée et une santé précaire, ils n'ont pas le temps de penser à l'éducation de leurs enfants. Ici, l'école n'est pas une préoccupation car elle ne rentre pas dans la satisfaction des besoins vitaux, immédiats et pressants, de la population. Bien entendu, ce n'est pas, nous dira-t-on, le problème de l'IEPD.

Dans tous les cas, ce désintérêt vis-à-vis de l'école a un rapport certain avec les problèmes "alimentaires" des populations. Cette hypothèse est confirmée par les résultats d'une enquête du projet micro-réalisations (coopération technique suisse) effectuée en 1991. Cette enquête, dans un de ses volets, portait sur les problèmes des populations ainsi que les actions de développement qu'elles souhaitent voir entreprendre.

Tableau 15. Préoccupations des Buzatawa et solutions proposées
(Source : RN/TA/Bouza/SAP/RA - Projet Micro-réalisation, 1995)

Préoccupation N° 1		Préoccupation N° 2		Préoccupation n°3	
Problème	Nbre de vil.	Problème	Nbre de Vil.	Problème	Nbre de Vil.
A	105	B	30	C	19
B	15	C	21	B	16
C	12	D	19	A	6
Solutions	Nbre de Vil.	Solutions	Nbre de Vil.	Solutions	Nbre de Vil.
X	18	X	19	Z	16
Y	17	Y	17	X	14
Z	14	Z	8	Y	12

Symboles	Problèmes	Nombre de villages
A	Insuffisance de points d'eau	111
B	Insuffisance d'infrastructures sanitaires	61
C	Problème d'infrastructures routières	52
D	Problème d'infrastructures scolaires	19
Solutions		Nombre de villages
X	Construction des puisards maraîchers	49
Y	Appui en intrants agricoles	46
Z	Création d'une boutique coopérative	38

Il ressort que, sur 146 villages enquêtés, 105 villages se préoccupent d'abord et avant tout de l'insuffisance de points d'eau ; viennent ensuite les problèmes d'insuffisance d'infrastructures sanitaires (problème n°1 dans 15 villages) et routières (problème n°1 dans 12 villages). Parallèlement, au nombre des actions de développement prioritaires, les populations réclament, respectivement, la construction des puits maraîchers, la création d'une boutique coopérative et l'appui en intrants agricoles. Là, sur un total de 150 villages enquêtés, seul un village a souhaité (comme action prioritaire) la réfection de ses classes en matériaux définitifs.

Les conceptions populaires du progrès vont dans le même sens que les résultats de l'enquête micro-réalisations. *Ci gaba, iyaka ka samu lahiya isassa, abinci, isashe. To komi ka ka so yana zowa in alla ya raida* ("le progrès, tout ce qu'il faut, tu as une santé suffisante, suffisamment de nourriture. Alors, tout ce que tu désires viendra si Dieu le veut") [Agga]. Les personnes interrogées sont unanimes à lier le progrès ou le bien-être à une autosuffisance alimentaire et une santé satisfaisante. Ce sont des préoccupations essentielles ; elle conduisent, leur manque oblige, les populations à manquer d'intérêt pour d'autres préoccupations, notamment pour l'école.

- Le cas de la scolarisation des filles

"Si vous voyez une fille à l'école, nous confie un enseignant, c'est que le père l'y a envoyée par pur respect pour le maître, après maintes insistances". À la question de savoir pourquoi il n'a pas inscrit une de ses filles à l'école, un père nous répond par cette question : *In ta tahi lakol, wa za shi daka ?* ("si elle va à l'école, qui va piler [le mil] ?"). En fait, la fille dont il est question est l'aînée de deux autres enfants, dont une fille, fréquentant encore l'école ; elle a abandonné l'école au CE2. Selon le père, il n'y avait plus personne à la maison pour aider la mère dans ses tâches ménagères.

Mu, in son samu ne, a bar yan mata gida zamansu. Mi za su tahiya bida lakol ? Amma to, tunda sunka ce a rubuta su, muna rubuta su ("nous, si on a le choix, il faut laisser les filles rester à la maison. Qu'est-ce qu'elles vont chercher à l'école ? Mais, bon, puisqu'ils ont dit de les inscrire, nous les inscrirons") [Malam Kadi]. Pour cet autre parent, maître d'école coranique, la scolarisation des filles est inutile. Elle n'est d'aucun intérêt et pénalise filles et parents.

À cela, il y a trois raisons. Premièrement, précise-t-il, les garçons eux-mêmes ne réussissent guère, donc ce ne sont pas les filles qui feront mieux. En tout cas, il n'y a aucun exemple de femme ayant réussi par l'école. Ici, l'école est plutôt considérée comme une voie de débauche pour les filles : *Wa za shi amen diyarka in ta zamna lakol* ("qui va épouser ta fille si elle reste à l'école") [Malam Kadi]. Deuxièmement, les filles restent la principale richesse d'une famille. Dès l'âge de cinq ans, elle assure une grande partie des tâches ménagères aux côtés de sa mère. Au cas où elle a des frères ou sœurs déjà inscrits à l'école, il faut qu'elle reste à la maison pour leur préparer la bouillie quotidienne. Troisièmement, vers l'âge de dix à douze ans, sa famille recevra, avec joie, sa dot et elle devra se rendre dans une autre famille pour continuer sa destinée, faite de labeur.

"L'affectation de jeunes filles dans ces écoles de campagne serait à nos yeux un tremplin à la scolarisation des filles parce que la femme fonctionnaire reste pour beaucoup de paysans quelque chose - pas d'inadmissible - d'impossible" (Daidouka Ousseini, 1994 : 7). Cet inspecteur saisit bien le problème lorsqu'il affirme que la femme fonctionnaire n'est pas quelque chose d'inadmissible mais plutôt d'impossible. Ce n'est pas que les populations ne conçoivent pas que la femme puisse devenir fonctionnaire. Elles ne rejettent pas d'emblée la scolarisation des filles. Pour elles, c'est simplement "non faisable".

Du reste, comment serait-ce possible si la femme devait continuer à avoir la destinée que nous avons décrite plus haut ? L'affectation de jeunes institutrices peut, en théorie, être un moyen de sensibilisation pour les villageois. Elle pourrait décider des filles à aimer l'école plutôt qu'à désirer précocement une dot. Elle pourrait encourager des femmes à envisager une autre destinée pour leurs filles, une destinée différente de celle d'aujourd'hui. En tout cas, l'idée de l'inspecteur n'a jamais été expérimentée à Bouza. Toutes les femmes affectées dans la circonscription ont toujours travaillé dans le chef lieu de l'arrondissement. Cependant, deux questions se posent : comment les villageois percevront-ils l'arrivée de jeunes filles *non mariées* pour instruire leurs enfants ? Quelle jeune institutrice accepterait d'être affectée dans des régions aussi reculées qu'hostiles ?

En attendant que ces questions trouvent réponse, le conseiller pédagogique de l'IEPD a prescrit aux enseignants des régions où la scolarisation est difficile de recruter un nombre égal de garçons et de filles. Nous ne commenterons pas ici cette décision qui a pris effet cette année. Rappelons, quand même, qu'en neuf ans, de 1985 à 1995, sur 9.837 enfants recrutés, il n'y avait que 23,9% de filles. Pour la même période, les effectifs de filles, tous niveaux confondus, représentent 24,4% des effectifs globaux. Cela signifie que sur quatre enfants scolarisés à Bouza, à peine un d'entre eux est une fille. Les pourcentages des effectifs globaux et ceux des recrutements en classe de CI pour les filles depuis 1985 sont repris ci-dessous :

Tableau 16. Rapport de féminité scolaire dans l'IEPD de Bouza

Année	Totaux	CI
85-86	27,6	29,3
86-87	27,6	29,6
87-88	26	21,7
88-89	25,7	24,6
89-90	25,1	22,7
91-92	23,7	20,6
92-93	22,4	22,9
93-94	22,1	24,3
94-95	22,4	26,3
Moyenne	23,9	24,4

CONCLUSIONS

1. L'école contre la tradition

Le refus de la scolarisation moderne est manifeste chez les Peuls dans la région de Say. L'école est perçue comme un système totalement étranger, allant à l'encontre de leur mode de vie, de leurs préoccupations économiques, des valeurs morales et culturelles de leur société. Les populations nomades, résidant dans des habitations isolées, loin des villages et des écoles, continuent d'ignorer totalement l'école. Les parents, se méfiant des autorités administratives, continuent à cacher leurs enfants par différents stratagèmes. Les réticences des Peuls à l'égard de l'école proviennent de la crainte de voir leur société se désagréger. Si les parents se montrent soucieux de l'avenir de leurs enfants, ils déplorent le fait que l'école soit complètement en porte-à-faux avec leur mode de vie.

Quelques signes encourageants viennent cependant nuancer ce tableau négatif : l'attitude de femmes et de jeunes non-scolarisés qui ont conscience d'être les exclus du monde moderne. Sont-ils condamnés à vivre en marginaux attardés dans leur pays ?

Face à cela, les responsables de l'éducation devraient s'interroger sur l'inadaptation du système éducatif moderne par rapport au mode de vie et aux valeurs de cette population. Comment le système éducatif du Niger pourrait-il prendre en compte la spécificité de ces populations pour que l'école ne soit plus perçue uniquement de manière négative ? Si les mentalités doivent être changées pour se mettre au diapason du monde moderne, il en va de même de l'attitude des responsables de l'éducation nationale qui devraient certainement être davantage à l'écoute de ceux qui ne se sentent pas concernés par ce système ou qui en ont été exclus (85% des enfants en milieu rural).

2. L'école isolée

La synthèse des différentes enquêtes menées auprès des îliens de Tillabéri fait ressortir clairement que le refus de l'école dans les îles (non fréquentation ou mauvaise fréquentation scolaire) est dû au fait que l'école ne va pas dans le sens des préoccupations essentielles des habitants. Les Wogo ont une longue tradition dans la culture du riz et du sorgho, deux céréales qui font leur fierté, tandis que les Sorko sont des pêcheurs de longue date. Dans ces régions, seul le travail permet aux hommes de se départager, il est devenu une valeur culturelle. La scolarisation des enfants, et particulièrement des garçons, est perçue comme un passe-temps non productif. Voilà pourquoi l'école est très mal perçue dans les îles.

Ainsi, le travail précoce des enfants constitue un obstacle à la scolarisation dans toutes les îles : les enfants travaillent dans les rizières, dans les champs de sorgho, dans les plantations de tabac ou bien hors de chez eux, ou encore ils doivent veiller à la surveillance des champs contre les oiseaux et les animaux.

De plus, le fleuve, par la possibilité qu'il offre de pratiquer les cultures hors saison, amène les parents à utiliser les enfants dans la lutte du mieux être. Dans un pays comme le Niger où l'homme est en perpétuelle lutte pour survivre dans un environnement hostile, le meilleur enseignement qu'on puisse donner aux écoliers est de leur apprendre le maniement des armes qui leur permettent de vaincre la faim.

Il faut reconnaître que la raison d'être du peuple wogo est le fleuve. On ne peut les imaginer sans l'eau. Le fleuve, source de bienfaits pour les cultivateurs comme pour les pêcheurs et les piroguiers, représente, paradoxalement, un véritable frein au développement de l'école du fait que ces populations sont de plus en plus accaparés dans des travaux sans fin. Le fleuve constitue aussi une véritable barrière linguistique et culturelle, qui n'est pas de nature à favoriser l'expansion de l'école. Les Wogo ne voyagent pas, ils restent sur place, ils n'ont pas tellement de contact avec l'extérieur, ce qui fait qu'ils n'ont pas pris conscience de la nécessité d'instruire leurs enfants dans un monde en pleine mutation. À côté de cela, les pêcheurs ont d'autres contraintes puisqu'ils sont en perpétuelle "transhumance" à la recherche de zones poissonneuses.

Contrairement à certaines régions du pays, dans les îles, l'exode rural ne constitue pas un facteur de blocage, mais le problème vient de l'entêtement des populations à ne pas s'écarter des traditions ancestrales. Or, l'école éloigne leurs enfants du travail agricole. En effet, l'une des sources de démobilisation envers l'école a souvent été les échecs massifs et successifs des

enfants qui, rendus à leurs familles, deviennent des fardeaux : moulés par une école qui leur a toujours fait miroiter un emploi salarié, ils n'ont guère été préparés à un retour au village dans lequel ils se sentent maintenant étrangers. S'estimant supérieurs aux paysans (leurs parents), ils méprisent la paysannerie d'une part mais, d'autre part, ne peuvent prétendre au statut social auquel ils aspirent.

Dans ces conditions, le système éducatif "moderne" ne répond pas aux besoins de ces populations constituées de paysans, d'éleveurs et de pêcheurs. Les populations souhaitent que leurs enfants prennent leur succession, qu'ils aient le même type d'activité, et donc, il n'y a pas lieu de rechercher des innovations qui n'apparaissent pas utiles. C'est ce qui fait que dans les îles l'école est bloquée dans son développement, hypothéquant ainsi lourdement les chances de promouvoir un développement durable.

Nous savons également que le comportement de certains enseignants est pour beaucoup dans la non fréquentation scolaire. Le comportement des enseignants détermine tout résultat. Il faut qu'ils en prennent conscience et acceptent de se remettre en cause en se mettant au niveau de compréhension des paysans, en cherchant à avancer avec eux sur la base de ce qu'ils sont et non de ce qu'ils devraient être. Les maîtres clament souvent que "les paysans sont difficiles" sans toutefois nous expliquer ce que eux ont fait pour amener les réfractaires à infléchir certaines positions extrémistes. Dès lors que l'on tire hâtivement et facilement des conclusions, on baisse les bras et cesse *de facto* toute action pour afficher soi-même des attitudes qui ne sont guère de nature à améliorer les choses. Ce danger guette nombre d'écoles dans les îles où les maîtres, retirés dans leur cour d'école, n'entretiennent que des rapports verticaux avec les populations au détriment de la nécessaire intégration de l'école dans le milieu.

Il est toujours facile d'accuser les parents, on leur met tout sur le dos, mais ces derniers ont aussi leur mot à dire. Comment en effet, comprendre qu'un enseignant prenne comme prétexte l'enclavement d'une école pour se permettre de ne pas être sur place les jours ouvrables ? On dit que l'école est le reflet de la société, elle est aussi le reflet de l'enseignant. Un éducateur qui ne prend pas son rôle au sérieux, qui ne cherche pas à améliorer constamment son rendement, contribue au rejet de l'école. Si l'école n'aboutit qu'à des échecs répétés, comment le milieu se sentirait attiré par elle ?

Enfin les moyens limités des collectivités font que les écoles ne sont pas inspectées. Il y a des maîtres qui peuvent faire une année entière sans avoir la visite d'un inspecteur, alors ils travaillent comme ils veulent. L'isolement intellectuel que provoquent ces zones à cause de l'enclavement fait que les maîtres ne sont pas motivés et ceci empêche une collaboration enseignant-parents d'élèves. Les espoirs déçus sont, tout comme les autres éléments déjà cités, un facteur de non intégration de l'école. Dans un premier temps, les populations fondent espoir dans le système scolaire mais au fil du temps, ils se rendent compte que l'école mène à l'impasse.

3. Les faux prétextes et les raisons profondes du refus de l'école

Dans le milieu hausa, au départ, nous pensions à trois facteurs pour expliquer le refus de l'école : la barrière linguistique qu'est le français favorisant le rejet de l'école alors perçue comme l'école des "Blancs", la présence et le rayonnement des écoles coraniques plus proches des réalités sociales et le manque de moyens matériels et humains entravant la percée de l'école. À l'arrivée, l'observation révèle autre chose : la non rentabilité de l'école, les difficultés économiques (lutte pour la survie dans un

contexte de sécheresse, de déficit alimentaire et d'exode rural) et des blocages sociologiques (statut social de la femme dans la communauté villageoise). Le refus de l'école ne s'explique pas par le décalage culturel, ni par l'intégrisme religieux et encore moins par le manque d'instituteurs et de matériels. L'école est rejetée par manque de résultats et, du fait de l'exode rural, parce que les gens doivent d'abord assurer leur survie. La mauvaise scolarisation des filles est dûe à des résistances de la société, compte tenu de la place traditionnelle de la femme dans la communauté.

Inutile de dire ici que ces facteurs menacent le fondement même de l'école. Face à ce péril, les enseignants de terrain sont laissés à eux-mêmes. Nous les avons rencontrés se demandant, deux mois et demi après la rentrée, quelle attitude adopter face aux parents des enfants inscrits mais non encore recrutés, "enrôlés". Ils nous ont exprimé toute leur lassitude, leur découragement total vis-à-vis des populations hostiles à l'école. Ils nous ont donné l'impression de personnes délaissées, oubliées : "L'année dernière, nous confie un directeur, nous n'avons reçu qu'une seule visite. Et ça même, c'était pour le CAP". Il n'y a pas d'association des parents d'élèves, ni dans les villages enquêtés, ni à Bouza même, pour épauler les enseignants. À Gidan Tabi, par exemple, le chef de village affirme clairement qu'il est l'association des parents d'élèves, seul interlocuteur des enseignants. Dans ces conditions et par ces temps d'amiérés de salaires et de bons du trésor, il y a des consciences qui ne manqueront pas de défaillir : "Certains maîtres cèdent au découragement surtout quand ils se trouvent dans des régions reculées où il peut n'y avoir qu'un nombre très limité de denrées alimentaires, pas de dispensaire ni voisinage cultivé, toutes situations liées à des conditions de vie relativement primitives" (Fodi Massalatchi, 1989 : 2).

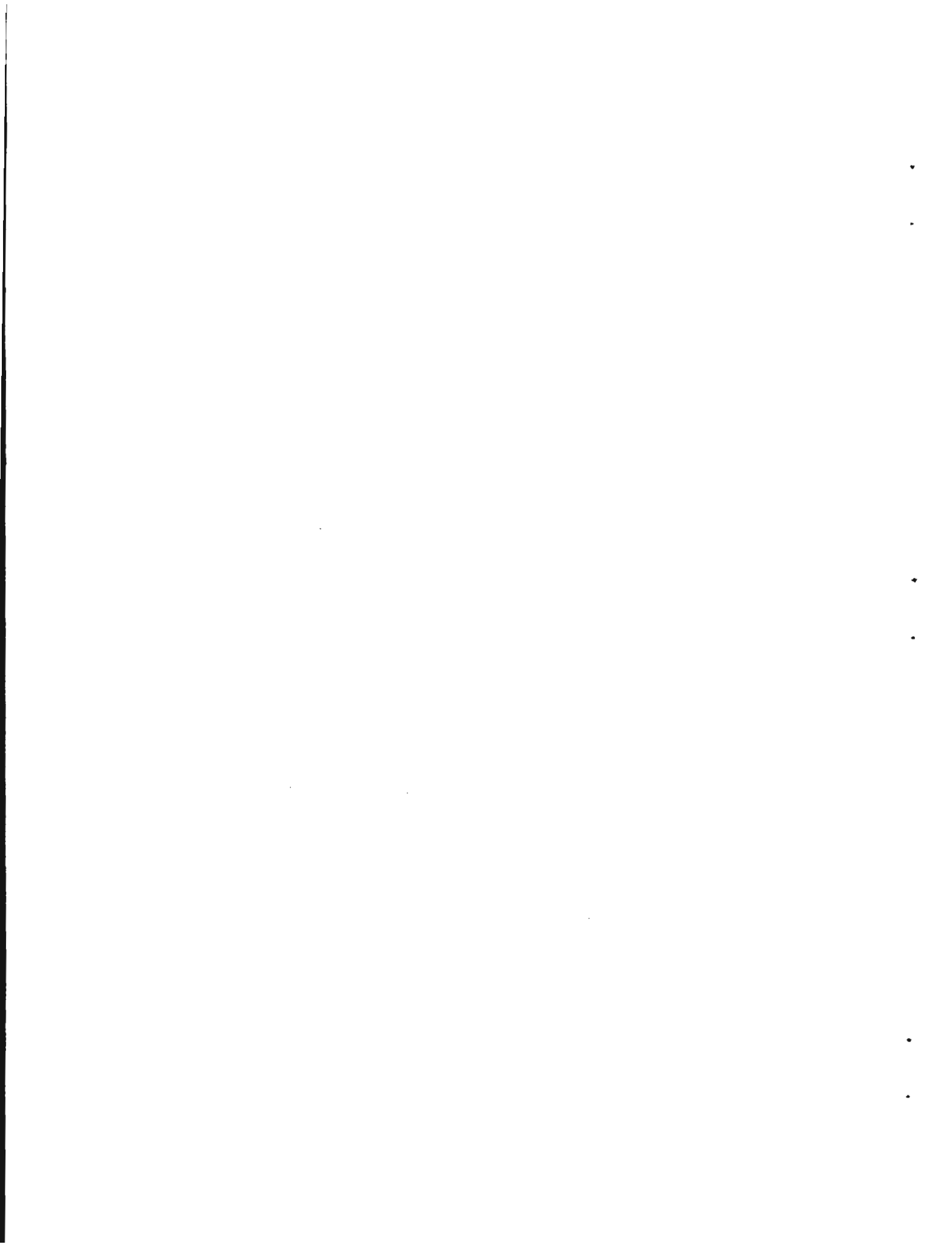
C'est là qu'intervient le chef de canton (par le biais de ses gardes) ou les forces de l'ordre (gendarmes ou gardes républicains) pour obliger les parents à inscrire leurs enfants. Or, sans même cette intervention, l'école procède déjà du même principe que le recrutement militaire. Il y a une action de dépossession des parents de leurs enfants par les enseignants, par l'État. L'État réclame des enfants, les parents lui en donnent. Ils placent leurs enfants sous la responsabilité des maîtres. Ces derniers ont réclamé des enfants, qu'ils les prennent... et en prennent soin. *Yaro ya koma ga haunun gomnati* ("l'enfant est retourné dans les mains de l'État") [Agga]. Voilà qui explique pourquoi les parents n'en reviennent pas quand leurs enfants sont renvoyés au bout de six ou sept ans (sans perspective d'emploi salarié). C'est aussi pourquoi, et paradoxalement les exclusions au primaire sont vécues par élèves et parents comme une délivrance et fêtées en conséquence. "Ici, les parents n'hésitent pas à utiliser des charmes magiques pour que leurs enfants soient renvoyés", nous affirme un enseignant.

Des quatre facteurs du refus de l'école évoqués ici, les mauvais résultats constituent à n'en point douter, le facteur le plus déterminant. Ces résultats interpellent directement les autorités scolaires : responsables de l'IEPD et directeurs d'école. L'hostilité des parents vis-à-vis de l'école s'est construite sur plusieurs années. Elle s'est renforcée au cours des années, sur la base des rendements observés. Ces rendements ont toujours déçu, l'école ayant des échecs chroniques et toujours en augmentation. Avec des effectifs très raisonnables et un minimum de matériel, on est en droit d'attendre des résultats, sinon satisfaisants, du moins moyens, acceptables ; on est en droit d'exiger moins d'échecs, plus de réussite. Sur dix ans, de 1985 à 1995, seuls 24,1% de candidats présentés au CFEPD ont été admis, soit plus de 75% d'échec. Au delà de l'hostilité des parents (et éventuellement du manque d'intérêt pour le travail des enfants), c'est la compétence des autorités éducatives qui est mise en cause. Le travail d'encadrement des maîtres se fait-il correctement ? Les examens pédagogiques suffisent-ils à évaluer la compétence d'un maître ? La formation à l'école normale est-elle sans reproche ? Quelle est l'utilité réelle du stage rural ? Les enseignants généralement affectés en campagne ne sont-ils pas trop

souvent les plus jeunes et les moins aguerris ? Au niveau des affectations, n'y a-t-il pas des maîtres oubliés, condamnés à vivre toute leur carrière en brousse, loin des concours et autres opportunités d'évolution professionnelle ? Ceux qui, à l'Éducation Nationale ou à la banque Mondiale, se préoccupent de multiplier les classes en matériaux définitifs et les fournitures scolaires devraient méditer ces questions. L'enseignement est, d'abord, surtout une question de formation et de... vocation.

BIBLIOGRAPHIE

- ADO Tangam, Bouza : IEPD., 1996, *Rapport de fin d'année*, 25 p.
- AMADOU ALI Ibrahim, 1994-1995, *Les choix des parents face aux questions d'éducation et de langues au Niger. Exemples de Say, Kollo, Niamey* (D. Barreteau dir.), Mémoire de maîtrise en linguistique, Université Abdou Moumouni de Niamey (Département de linguistique), 95 p.
- BARRETEAU Daniel, SOULEY Aboubacar, 1997, "Analyse des résultats scolaires du primaire dans la Communauté Urbaine de Niamey", *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger : Résultats scolaires, Double flux* (D. Barreteau et A. Daouda éd.), Paris : ORSTOM - Université Abdou moumouni, pp. 15-93.
- DAIDOUKA Ousseini, Bouza : IEPD, 1993, *Rapport de fin d'année*, 47 p. ; 1994, *Rapport de fin d'année*, 88 p.
- DALBÉRA Claude et DUMONT Bernard, 1995, *Étude d'orientation et de définition d'actions prioritaires pour une relance de l'éducation au Niger*, Niamey : Délégation de la Communauté Européenne, 113 p. + 61 p. d'annexes.
- DOGBE Alfred, 1995, "École nigérienne : Arrêter le gâchis", *Tribune du peuple*, n° 109 du 22 au 28 juin 1995, pp. 1 et 7.
- ÉCHARD Nicole, 1975, *L'expérience du passé, Histoire de la société paysanne hausa de l'Ader*, Études nigériennes n° 36, Niamey : IRSH, 232 p.
- FODI Massalatchi, Bouza : IEPD, 1986, *Rapport de fin d'année*, 34 p. ; 1987, *Rapport de fin d'année*, 46 p. ; 1988, *Rapport de fin d'année*, 37 p. ; 1989, *Rapport de fin d'année*, 34 p. ; 1990, *Rapport de fin d'année*, 48 p. ; 1992, *Rapport de fin d'année*, 56 p.
- HALILOU Sabo Mahamadou, 1978, *Aboki ou l'appel de la côte*, Dakar : Les Nouvelles Éditions Africaines, 57 p.
- RN/MFP/DSCN, 1991, *Annuaire statistique "Séries longues"*, Niamey : DSCN, 248 p.
- RN/MFP/DSCN/BCR, 1991, *Répertoire national des villages du Niger*, Niamey : BCR, 434 p.
- RN/MFP/MEH/AT, 1993, *Les Arrondissements du Niger : Images socio-économiques*, Niamey : MFP - MEH/AT, 28 p.
- RN/TA/BOUZA/S.A.P/R.A - Projet Micro-réalisation (coopération technique suisse : Projet T 311 CT 25, Axe recherche Action Bouza), 1995, *Données socio-économiques sur l'arrondissement de Bouza, Présentation par thèmes et tableaux (Données issues des enquêtes villageoises réalisées en 1991)*, Niamey : Projet Micro-réalisations, 128 p.
- SOULEY Aboubacar, 1997, "La perception du double flux par les partenaires de l'école", *Systèmes éducatifs et multilinguisme : Résultats scolaires, Double flux* (D. Barreteau et A. Daouda éd.), Paris : ORSTOM - Université Abdou Moumouni, pp. 125-154.



L'ÉCHEC SCOLAIRE ET LES DÉSCOLARISÉS

Yacouba TINÉ¹

Résumé

Les enquêtes qui ont conduit à cette étude sur les échecs scolaires dans le primaire et sur les déscolarisés se sont déroulées en 1995 dans les départements de Tillabéri et de Dosso.

Le travail comporte trois volets : une enquête sociolinguistique menée auprès de jeunes déscolarisés (et de quelques non-scolarisés), une enquête sociologique auprès d'élèves de CM2 et des tests de français auprès de jeunes déscolarisés. Dans l'enquête sociologique, deux techniques ont été utilisées : enquête par questionnaire et entretiens libres. Pour évaluer les niveaux de français, deux tests ont été administrés (dictée et rédaction), avec des méthodes de notation appropriées.

L'enquête sociolinguistique a touché 500 jeunes dont 32,4% de filles. Elle a permis d'identifier les caractéristiques individuelles des enquêtés et celles de leurs parents (sexe, âge, ethnie, résidence, profession, niveaux d'instruction et équipement audiovisuel), d'évaluer leurs compétences et pratiques linguistiques et littéraires, de déterminer les raisons de l'abandon ou de la non-fréquentation scolaire et d'analyser les besoins des jeunes par rapport à la formation et aux langues. Les entretiens libres avec les élèves et les directeurs d'écoles visaient à cerner les problèmes que rencontrent les élèves en situation d'échec ou les circonstances qui entraînent la réussite scolaire. À travers les tests de français, il s'agissait d'établir un lien entre la biographie individuelle d'un élève et sa compétence en français.

À la fin de ces différentes investigations, des conclusions sont tirées, l'étude se terminant par une série de recommandations.

Mots-clés : échec scolaire, déscolarisés, non-scolarisés, acquisition du français, alphabétisation, formation professionnelle, petits métiers, Baléyara, Birni N'Gaouré, Filingué, Kollo, Niamey, Niger.

INTRODUCTION

Cette étude vise à analyser les conditions sociolinguistiques qui conduisent à l'échec scolaire, dans le primaire, à caractériser ce que devient le produit de cet échec scolaire, à savoir les déscolarisés, et à décrire les raisons de la non assimilation, par certains, de la langue d'enseignement.

Recalés d'un système éducatif mal adapté et de plus en plus rigide, ils sont nombreux à quitter chaque année l'école avant même de terminer le cursus du primaire. Le choix de notre thème de

¹ Étudiant en maîtrise de linguistique, Université Abdou Moumouni de Niamey. Cette étude est une version remaniée de son mémoire de maîtrise : *Étude des variables sociolinguistiques de l'échec scolaire au Niger*.

recherche n'est pas un fait du hasard. Nous avons été guidé par la gravité de la situation actuelle. Depuis quelques années, l'échec scolaire est devenu un sujet de préoccupation pour tous les partenaires de l'école. Pourquoi assiste-t-on à des échecs scolaires aussi massifs ? Quelles sont ses causes et ses conséquences ? Le but de cette étude, de ce "diagnostic", est de décrire l'ampleur et les caractéristiques de l'échec scolaire à l'école primaire, d'essayer de dégager les variables explicatives de ce phénomène, qu'elles soient internes ou externes. Nous avons choisi de circonscrire ce sujet à l'école primaire parce que c'est le premier cycle où les abandons sont déjà très fréquents et où les résultats de l'examen du CFEPD² et de l'entrée en sixième sont en baisse depuis 1980. Il y a certainement urgence à trouver des solutions à ce problème car l'avenir des élèves se joue surtout à ce niveau.

Notre attention se portera tout particulièrement sur le produit de l'échec scolaire, les déscolarisés. De nos jours, ils sont nombreux à chercher un emploi dans le secteur informel, à "bricoler" comme on dit, pour uniquement survivre. C'est ainsi qu'ils viennent grossir le lot des chômeurs ou autres sans emploi. L'école, bien sûr, ne leur apprend aucun travail manuel, ce n'est pas sa vocation. C'est un véritable dilemme pour ces jeunes qui ont quitté l'école trop tôt, qui ne savent ni lire, ni écrire suffisamment le français, mais surtout qui ne sont nantis d'aucun diplôme, d'aucune formation professionnelle. Malgré tout, ils doivent faire face aux dures réalités de la vie. Qu'est-ce qu'ils envisagent de faire ? Quel genre de métier les intéresse le plus ? Quels compléments de formation leur seraient utiles ? Ce sont autant de questions qui ont suscité notre réflexion.

Le choix de ce thème de recherche se justifie également lorsqu'on sait que ces jeunes méprisent le travail de la terre, qu'ils considèrent comme un travail réservé aux analphabètes. L'école contribue à la déconsidération du travail manuel et développe des forces répulsives pour tout ce qui est autochtone, local. Cela a pour conséquence l'exode rural. De manière générale, les jeunes déscolarisés désertent la campagne et influencent même ceux qui n'ont jamais été scolarisés.

Notre hypothèse est que les échecs scolaires ne sont pas le résultat d'un seul déterminant, mais sont imputables à plusieurs facteurs. Sur le plan linguistique, les difficultés d'acquisition de la langue française (langue étrangère réputée difficile à maîtriser) représentent un facteur important dans les échecs scolaires. Sur le plan psychopédagogique, les relations maître-élèves, parfois conflictuelles, mettent souvent en péril la réussite de certains élèves. Ainsi, le type de relation enseignant-enseignés, les attentes et les attitudes de l'enseignant envers ses élèves jouent un rôle important dans le succès ou l'échec scolaire et déterminent le climat de la classe. Sur le plan pédagogique, de nombreuses études soulignent que l'efficacité d'un système éducatif dépend aussi de la qualité des infrastructures et des intrants scolaires. Le rendement s'avère en effet tributaire de plusieurs facteurs, notamment des équipements (classes, manuels, fournitures) et de la formation des enseignants ce qui, malheureusement, fait défaut et entrave la bonne marche de l'école. À toutes ces raisons, il faut ajouter la modicité des revenus, source de malnutrition, de sous-alimentation, de problèmes sanitaires, de travail précoce des enfants, sans compter les longues distances à parcourir, surtout en milieu rural, soit tout un ensemble de contraintes socio-économiques et culturelles qui pèsent sur les résultats scolaires.

La question linguistique s'est posée en Afrique depuis déjà fort longtemps. Les systèmes éducatifs des pays africains engendrent chaque année de nombreux laissés pour compte. Ce constat est le fruit d'une multitude de variables dont la langue d'enseignement, étrangère aux enfants. C'est ce qu'illustre Jean Dard, instituteur français sur les côtes de l'A.O.F., plus précisément à Saint-Louis du Sénégal, voilà plus de 170 ans. En 1821 déjà, il recommandait l'introduction de la langue maternelle dans les écoles africaines. Il reconnaissait que l'avenir de l'Afrique était dans le choix d'un "bilinguisme

2 Certificat de fin d'étude du premier degré.

fonctionnel équilibré". Après deux ans de pratique, il constatait que la méthode directe, c'est-à-dire l'enseignement du français comme langue maternelle était erronée.

Selon Tédga et Vincent (1995), "le problème de fond de l'école en Afrique demeure celui de la langue d'enseignement. Les systèmes éducatifs des pays africains sont les seuls au monde qui enseignent des savoirs nouveaux à partir d'une langue nouvelle pour les enfants. Dans tous les autres systèmes, on va du connu à l'inconnu. Autrement dit, on ne peut pas demander à l'écolier du village qui ne parle que sa langue maternelle d'intégrer des connaissances nouvelles dans une langue qu'il apprend en même temps, le français ou l'anglais."

Cette situation est une raison qui explique l'échec scolaire en Afrique, constate l'ancien Ministre de l'éducation nationale du Cameroun, Georges Ngango (cité par Tédga et Vincent). Selon lui, au Cameroun, "sur 100 enfants qui entrent en primaire, la moitié est laissée en route avant le cours élémentaire et un cinquième seulement achèvera le cycle primaire parce qu'ils ne parviennent pas à assimiler la langue dans laquelle ils apprennent à lire, à écrire et à compter".

Selon une publication de l'UNICEF, dans la région sud du Tchad, chaque année scolaire, 40% des élèves du primaire redoublent une classe et 17% abandonnent définitivement l'école ; avant d'accéder à la dernière classe du primaire (CM2), 62% des garçons et 90% des filles ont abandonné l'école. Autrement dit, pour 100 garçons entrant au primaire, 38 arrivent en CM2 et 4 entrent en 6ème (*Enfants et jeunes au Sahel*, UNICEF, p. 346).

Ce constat, qui pourrait sembler exagéré pour certains, reflète sans nul doute la situation des systèmes éducatifs des pays africains d'aujourd'hui. Parmi ceux-ci, le Niger est certainement celui qui répond le mieux à cette situation grave dans laquelle il ne fait que s'enfoncer chaque jour davantage. Selon des données du Ministère de l'éducation nationale : "sur 1000 enfants qui entrent en première année de l'enseignement primaire, 395 arrivent au CM2 sans aucun redoublement, soit 39,5%, 213 après avoir redoublé une fois et 71 après deux redoublements. 321 élèves ne franchiront pas le seuil du CM2, soit 32,1%. Des 679 élèves qui parviennent au CM2, seuls 197 seront admis au CFEPD sur 1000 de la cohorte de départ".

On pourrait se demander pourquoi l'Afrique d'une manière générale et le Niger en particulier se sont retrouvés dans une situation aussi critique. Sur ce point, beaucoup de chercheurs font souvent allusion à la langue d'enseignement. En effet, après l'indépendance, une grande partie des États africains a conservé la langue d'enseignement héritée de la colonisation et l'a même déclaré langue officielle. Mais au fil du temps, il a été admis de plus en plus que le français (pour les pays dits "francophones"), en tant que langue véhiculaire de l'enseignement dès la première année, était l'une des principales causes de la déperdition scolaire. Dès lors, la définition et la mise en place d'une politique linguistique adéquate fut l'une des préoccupations communes de la plupart des États africains, mais bien peu de projets ont été mis en exécution.

Au Niger, par exemple, la structure de l'enseignement dans son ensemble est calquée sur le modèle de la France. L'État est cependant conscient de l'inefficacité de ce système caractérisé par d'énormes déperditions. Ainsi, en 1972, la Commission nationale de la réforme de l'enseignement et en 1974 le Comité de la réforme ont été créés. Toutes ces démarches visaient à justifier la nécessité d'une réforme à donner à la formation scolaire. Depuis, des séminaires se tiennent régulièrement et présentent des recommandations et des suggestions qui, malheureusement, vont dormir dans les fonds de tiroirs, tandis que l'école nigérienne continue de se dégrader chaque jour davantage.

Notre étude s'articulera autour des points suivants : après cet exposé introductif, nous nous pencherons sur les résultats de l'enquête sociolinguistique menée auprès des jeunes déscolarisés à Niamey (NI), Baléyara (BA), Filingué (FI) et Bimi N'Gaouré (BG) ; dans la seconde partie, nous aborderons les résultats de rencontres avec des élèves (élèves en difficulté d'une part et "bons élèves", d'autre part) dans des écoles de Niamey (Koiratégui, Abidjan II et Talladjé II) ; dans la troisième partie, nous analyserons les résultats des tests de niveau de français (dictée et rédaction) administrés à des déscolarisés de Kollo ; enfin, dans la quatrième partie, nous tirerons les conclusions et proposerons quelques solutions.

1. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE SOCIOLINGUISTIQUE AUPRÈS DES DÉSCOLARISÉS

Cette partie est consacrée aux résultats de l'enquête sociolinguistique auprès des jeunes déscolarisés. Nous présenterons leurs traits caractéristiques (sexe, âge, résidence, ethnie) et ceux de leurs parents (ethnie, profession, niveau d'instruction, équipements à la maison). Par la suite, viendront les données relatives à la vie socioculturelle des enquêtés : profession, activités, pratiques et désirs culturels.

1.1. Identification des enquêtés

1.1.1. Caractéristiques des jeunes

Au total, l'enquête a porté sur 500 jeunes déscolarisés (et non-scolarisés) dont 338 garçons et 162 filles. Dans la population de notre enquête, il y a une forte représentation du sexe masculin, surtout en milieu rural. Ceci se vérifie surtout à Filingué et à Baléyara. En revanche, à Niamey, la différence est moindre. Plus de la moitié des enquêtés ont un âge compris entre 15 et 18 ans, soit 53,2%, le tiers entre 19 et 21 ans soit 30%. Viennent enfin ceux dont l'âge varie entre 22 et 25 ans avec un pourcentage de 16,8%. Ce sont ces jeunes que chaque année le système éducatif déverse dans les rues. Plus de la moitié des enquêtés est composée de citadins (69%). Ceci s'explique par le fait que l'enquête s'est déroulée dans des centres urbains et semi-urbains. Le faible taux de ruraux (31%) comprend des jeunes, scolarisés ou non, ayant quitté le village à la recherche d'un hypothétique emploi.

Les jeunes, scolarisés ou non, ne veulent pas rester au village. Pour eux, l'avenir est ailleurs, en ville, d'où leur afflux massif vers les centres urbains : 97,8% des jeunes enquêtés résident en ville contre seulement 2,2% qui sont restés au village. Le travail de la terre est jugé très pénible, le plus dur des travaux. Quand nous avons demandé aux jeunes ce qu'ils font au village, à chaque fois, ils répondent "rien". Cultiver pour eux ne représente donc "rien" dans la réussite sociale. Et comme à la campagne, il n'y a pas de métier, ils viennent alors en ville y chercher des métiers pour s'exercer afin de réussir dans la vie moderne.

En dehors des jeunes qui sont nés à Niamey, on a pu relever que certains connaissent Niamey pour y avoir passé des vacances ou un week-end chez un parent. Ces exclus de l'école tentent une expérience en ville qui peut durer six mois, un an et même deux ans ou plus. Certains vont dans les pays étrangers, mais nombreux sont les jeunes (86,2%) qui n'ont pas connu de pays étrangers ; cela est peut-être lié à leur âge relativement jeune. Seulement 13,8% sont allés dans certains pays limitrophes (Nigeria, Burkina Faso, Bénin) et quelques pays côtiers de la sous-région (Côte d'Ivoire, Togo, Ghana).

1.1.2. Caractéristiques des parents

Les Zarma sont majoritaires pour ce qui est de l'ethnie du père et de la mère (respectivement 41,8% et 40,6%), suivis des Hausa, où le chiffre est gonflé par Filingué (112 et 122 sur un échantillon de 150, ce qui donne 36,6% et 39,6%). On note également un nombre important de Peuls (7,4% et 9%) et de Touaregs (8,4% et 7,4%). Les Tubu et les Arabes ne sont pas représentés dans notre échantillonnage : d'une part, ils sont peu nombreux au Niger et, d'autre part, leur lieu d'implantation n'a pas été ciblé par l'enquête.

Les cultivateurs-éleveurs représentent presque la moitié du total, soit 40,8% avec ce fait marquant que même dans Niamey, 70 des 250 parents occupent ce secteur du fait de la récession économique qui a favorisé les compressions de personnel et de la stagnation des recrutements. Les parents sont dans l'informel, le commerce, l'artisanat, le transport (21,4%), à la retraite ou sans emploi (14,2%). Dans l'ensemble les femmes ne travaillent pas : on en dénombre moins d'une dizaine qui ont un emploi rémunéré. Il y a un nombre impressionnant de mères au foyer, les "ménagères" comme on les désigne couramment : 96%. Le commerce et les fonctions administratives sont quasiment nuls (1,6% chacun). Les autres activités censées apporter des revenus aux femmes ne sont pas représentées. Les déscolarisés sont donc issus de familles modestes voire défavorisées.

Du point de vue du niveau d'instruction du père, il y a un fort pourcentage d'analphabètes : 88,4% contre seulement 9% qui se sont arrêtés au primaire. Les pères qui ont suivi le secondaire sont encore plus rares : 2,6% représentés uniquement dans la capitale. Le pourcentage de pères sachant lire et écrire est faible ; c'est la conséquence de leur faible niveau d'instruction (12,8% en français contre 9,6% en arabe). Mais c'est la mère qui se trouve être la plus marginalisée du système scolaire, elle est même au bas de l'échelle avec un pourcentage insignifiant de 2% de scolarisées. On retrouve ce même pourcentage de mères qui sont scolarisées et qui savent lire (en français) : 2%. Phénomène bien connu de reproduction sociale : les parents analphabètes ont beaucoup de peine à intégrer le système éducatif "moderne", à inculquer le goût de l'école à leurs enfants. En tout état de cause, il est bien difficile pour eux de les guider et de les aider.

Les familles de ces démunis ne disposent d'aucun livre et rarement de téléviseurs, sauf dans la capitale. En revanche, il est devenu banal de disposer d'un poste de radio (77,2%). Ces familles entretiennent donc une "culture de l'oralité".

1.2. Situation socioculturelle des enquêtés

1.2.1. Activités économiques

Les jeunes déscolarisés et les non-scolarisés sont dans leur grande majorité sans emploi (29,2%) mais certains cherchent à évoluer dans le secteur informel. Il est à remarquer qu'à l'intérieur du pays, les jeunes s'adonnent à l'agriculture (24,4%), ce qui n'est pas le cas à Niamey où ils n'ont aucune autre activité que le bien triste rituel "thé-belote" dans les rues, devant les maisons. Les déscolarisés sont mineurs pour la plupart, ils sont donc à 98,8% à la charge de leurs parents (père et mère). Le système d'adoption par un parent ou tuteur n'est pas de règle surtout en cas d'inactivité de l'enfant.

Certains exercent une activité à temps partiel, de nature provisoire. Mais il y a une exception à Bimi-N'Gaouré où 17 des 50 personnes sur lesquelles ont porté l'enquête exercent une activité à temps plein et même permanente. Ceci s'explique par le fait que cette localité est située sur une route principale et traversée par le Dallol Bosso, nappe phréatique qui favorise le jardinage en toute saison.

1.2.2. Rapport aux langues

◇ Langues premières

	NI	BA	FI	BG	Total	%
hausa	93	6	125	10	234	46,8%
zarma	137	38	20	16	211	42,2%
fulfulde	15	1	3	24	43	8,6%
tamajaq	3	5	2	0	10	2%
kanuri	1	0	0	0	1	0,2%
autres	1	0	0	0	1	0,2%

Le hausa est la première langue utilisée (46,8%) du fait que Filingué est une région à dominance hausa ; vient ensuite le zarma (42,2%), puis le fulfulde (8,6%). Nous remarquons qu'à Baléyara, c'est le zarma qui est le plus parlé bien que la population soit touarègue en majorité.

◇ Langues parlées

	très bien	bien	un peu	total	%
zarma	353	23	43	419	83,8%
hausa	297	37	59	393	78,6%
français	0	11	262	273	54,6%
fulfulde	35	0	17	52	10,4%
tamajaq	8	3	7	18	3,6%
autres	8	0	2	10	2%
arabe	1	3	2	6	1,2%
kanuri	1	0	2	3	0,4%
gulmancema	1	0	0	1	0,2%

Tous les enquêtés parlent, en plus de leur langue maternelle, une ou deux autres langues : 83,8% parlent zarma, 78,6% parlent hausa. On notera que 37 locuteurs non natifs déclarent parler "bien" le hausa. À partir de ce tableau, on peut déduire que les deux langues majoritaires (hausa et zarma) permettent de se faire comprendre sur l'ensemble de la région. Quant au français, il est compris "un peu" par 262 personnes sans être bien maîtrisé.

◇ Langues parlées en famille

	très souvent	souvent	quelquefois	total	%
zarma	253	2	0	255	51%
hausa	213	0	0	213	42,6%
fulfulde	28	0	0	28	5,6%
tamajaq	8	0	0	8	1,6%

Les langues parlées en famille sont les langues premières donc "maternelles" sauf à Baléyara où le tamajaq tend à être "phagocyté" par le zarma. C'est ici que nous avons rencontré des enfants qui ignorent tout de leur langue maternelle. Le tableau fait ressortir également que deux enfants utilisent une langue seconde en famille. Ainsi plus de la moitié parle le zarma (soit 51%), le hausa est parlé à 42% et le fulfulde à 5,6%.

◇ Langues parlées avec les amis

	très souvent	souvent	quelquefois	total	%
zarma	286	55	57	398	79,6%
hausa	206	86	50	342	68,4%
fulfulde	10	17	4	31	6,1%
tamajaq	3	2	4	9	1,8%
kanuri	1	1	0	2	0,4%

Du point de vue des langues parlées avec les amis, le hausa et le zarma sont parlés "très souvent", "souvent" et "quelquefois" quand on sait que les amis peuvent ne pas être forcément de la même ethnie. Ici la langue comprise par le groupe est généralement utilisée. C'est ce qui ressort du tableau : 286 jeunes utilisent souvent le hausa. Si le zarma est parlé très souvent entre amis, cela procède des conditions de l'enquête qui s'est déroulée à l'ouest du pays où l'ethnie en question est majoritaire.

1.3. Maîtrise de la lecture et de l'écriture

1.3.1. Langues et lecture

Lecture	NI	BA	FI	BG	Total	%
bien	80	9	28	9	126	25,2%
avec difficulté	147	23	69	17	256	51,2%
pas du tout	23	18	53	24	118	23,6%

Les enfants sortis de l'école ne savent pas lire correctement en français, même si certains parviennent à le faire mais avec difficulté : 147 des exclus sur lesquels a porté l'enquête à Niamey ; 23 à Baléyara, 69 à Filingué soit un pourcentage de 51,2%. Nous constatons que 24 des enfants sur les 50 de Bimi N'Gaouré ne lisent pas du tout.

Langues	NI	BA	FI	BG	Total	%
français	191	26	72	20	309	61,8%
arabe	27	5	21	3	56	11,2%
zarma	8	1	0	0	9	1,8%
fulfulde	0	0	2	3	5	1%
hausa	0	0	2	0	2	0,4%
kanuri	1	0	0	0	1	0,2%

Ceux qui ont appris à lire le font en français : 191 à Niamey, 26 à Baléyara, 72 à Filingué, 20 à Bimi N'Gaouré, soit 61,8%. Quant aux langues nationales, leur maîtrise en lecture et en écriture est insignifiante sinon inexistante dans certains parlers.

Comme cela ressort du tableau suivant, il faut reconnaître que les enfants, une fois sortis de l'école, n'ont pas de contact avec le livre ou l'imprimé. Ils ne lisent pas, ce qui, à la longue, leur fait perdre le peu de connaissance acquise et ils risquent même de retomber dans l'analphabétisme. Finalement une question se pose : qu'est-ce que l'école leur aura rapporté après sept ou huit ans de scolarité ?

	régulièrement	parfois	jamais
des manuels scolaires	0%	17,5%	82,5%
des journaux	2,6%	14,9%	82,5%
des bandes dessinées	1,9%	9,4%	88,7%
des livres	0,3%	8,7%	91%
des affiches	0%	6,8%	93,2%
des histoires pour les enfants	0%	3,9%	96,1%
des prospectus publicitaires	0%	0%	100%

La plupart des personnes interrogées sur leur connaissance de livres ou de manuels dans une langue nationale ont répondu par la négative : 237 à Niamey, 49 à Baléyara, 136 à Filingué, 48 à Bimi-N'Gaouré, soit un total de 94%.

Il n'y a qu'un faible pourcentage (6%) de jeunes qui ont vu ou lu des écrits dans les langues nationales (cf. tableau ci-dessous pour les ouvrages connus). La quasi-totalité de notre population d'enquête (97%) n'a pas lu de livres ou de manuels dans une langue nationale. À l'exception de trois jeunes de Niamey, aucun d'eux, n'a jamais consulté un livre dans une bibliothèque. D'où leur désintérêt pour la lecture. Au Niger, les élèves n'ont pas accès au minimum de livres pour un enseignement efficace.

Janndi janndi	15
Hiro I, II, III	3
Jamila nda jamilou	6
Titre non précisé	2
Ganga	1
Adamou ga dondon zarma sanni	1
Lenio dryo	1
Jadare	1

Il serait donc urgent, et c'est le rôle de l'INDRAP et de la Direction de l'alphabétisation, d'adopter une politique de vulgarisation des livres ou autres manuels existants dans les langues nationales (ou en français de base). Il ne suffit pas de se contenter de les entreposer dans des endroits complètement inaccessibles à la population. Des distributeurs privés pourraient peut-être jouer un rôle dynamique dans ce sens.

1.3.2. Écriture

Sais-tu écrire	NI	BA	FI	BG	Total	%
bien	99	6	22	6	133	26,6%
avec difficulté	128	26	75	20	249	49,8%
pas du tout	23	18	53	24	118	23,6%

À propos de l'écriture, la situation reste la même que pour la lecture : à Niamey 128 jeunes sur 227 écrivent avec difficulté ; 75 sur 97 à Filingué. À Baléyara et à Bimi-N'Gaouré, presque la moitié des enfants n'écrivent pas du tout, d'où le déséquilibre entre les zones urbaines et les zones rurales.

Langues écrites	NI	BA	FI	BG	Total	%
français	191	26	72	20	309	81,8%
arabe	27	5	21	3	56	11,2%
zarma	8	1	0	0	9	1,8%
fulfulde	0	0	2	3	5	1%
hausa	0	0	2	0	2	0,4%
kanuri	1	0	0	0	1	0,2%

Certains déscolarisés sont capables d'écrire des lettres (surtout en français). C'est, en tout cas, ce qui nous a été rapporté : 28% savent écrire à un parent, un ami ou une copine. Ceci resterait à vérifier. Tous ont fait leur entrée à l'école complètement démunis, ne sachant aucun mot de français. C'est à l'école et à elle seule d'en assumer le rôle. Parmi ces jeunes défavorisés, aucune aide ne leur vient de leur milieu environnant.

1.4. Cours des scolaires

1.4.1. Types d'écoles fréquentées

	NI	BA	FI	BG	Total	%
N'a jamais fréquenté l'école	23	18	53	24	118	23,6%
A fréquenté l'école	227	32	97	26	382	76,4%

	NI	BA	FI	BG	Total	%
Ecole coranique	21	5	21	3	50	13,1%
Ecole franco-arabe	6	0	2	0	8	2,1%
Ecole expérimentale	2	1	2	3	8	2,1%
Ecole maternelle	7	0	0	0	7	1,8%
Ecole primaire traditionnelle	191	26	72	20	309	80,9%

Du point de vue des types d'écoles fréquentées, c'est l'école primaire de type classique qui a accueilli le plus grand nombre de jeunes soit 80,9%. Il y a ensuite l'école coranique (13,1%). Dans les zones rurales, les écoles coraniques sont souvent les seuls moyens de scolariser les enfants, du moins c'est une méthode d'éducation bien perçue par les populations. L'école franco-arabe (2,1%), l'école expérimentale (2,1%) et les écoles maternelles restent mineures.

1.4.2. Classes fréquentées

	NI	BA	FI	BG	Total	%
Ecole coranique	21	5	21	3	50	13,1%
Maternelle	7	0	0	0	7	1,8%
CI	191	26	72	20	309	100%
CP	191	26	72	17	306	99%
CE1	186	25	67	15	293	94,8%
CE2	182	23	59	15	279	90,3%
CM1	157	23	54	13	247	79,9%
CM2	148	20	44	13	225	72,8%

Comme le montre le tableau ci-dessus, les jeunes déscolarisés interrogés ont suivi dans l'ensemble toutes les classes, mais en CM2, ce pourcentage diminue pour tomber à 72,8%. Ceci est le fruit des

échecs et des abandons. En fait, l'enseignement est planifié dès le primaire de manière à séparer les enfants. Le support technique de cette division n'est ni plus, ni moins que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Les contenus des livres de lecture, les nombreuses difficultés de l'orthographe française et le choix de la seule langue étrangère comme véhicule de l'enseignement suffisent en effet à assurer la séparation des élèves dès les premières classes.

1.4.3. Classes redoublées

	NI	BA	FI	BG	Total	%
CI	8	1	0	0	9	2,7%
CP	13	0	5	2	20	6%
CE1	20	4	11	10	45	13,5%
CE2	29	4	7	3	43	12,9%
CM1	20	1	11	3	35	10,5%
CM2	135	13	60	16	224	67,1%

C'est en CM2 que plus de la moitié des élèves redoublent (67,1%) à cause du fameux barrage que constitue le C.F.E.P.D. Dans les autres classes, la situation est moins alarmante bien qu'inquiétante tout de même : 13,5% des élèves ont redoublé le CE1, 12,9% le CE2, 10,5% le CM1.

Les échecs des jeunes déscolarisés proviennent en grande partie, de leur échec dans l'assimilation des savoirs dispensés par le système scolaire (un tiers au moins des écoliers ne vont pas jusqu'au terme de la scolarité obligatoire). Mais un système éducatif qui produit tant de "déchets" ne devrait-il pas remettre fondamentalement ses méthodes en question ?

1.5. Cas des non scolarisés

1.5.1. Sont-ils alphabétisés ?

	NI	BA	FI	BG	Total	%
oui	0	1	0	0	1	0,9%
non	23	17	53	24	117	99,1%

Nous avons contacté également quelques jeunes qui n'ont jamais fréquenté l'école. Parmi eux, un seul avait suivi un stage d'alphabétisation, à Baléyara. Le stage était organisé par une coopérative, en 1992, à Baléyara même ; la langue de communication était le zarma et le stage avait duré deux mois. L'enquête en question n'a pas suivi le stage jusqu'au bout. Il s'en explique : « Au début, les gens venaient mais, vers la fin, ils ont abandonné. On a fermé ainsi le centre pour manque de motivation. »

Les jeunes non scolarisés ignorent tout des centres d'alphabétisation. Ils ne savent rien de leur existence et du rôle que peut jouer l'alphabétisation sur le devenir du pays. Les jeunes ne se soucient guère des centres d'alphabétisation, réservés aux "vieux analphabètes". Ils ne leur apporteraient rien de nouveau et d'utile.

Un effort devrait être fait à ce niveau pour amener les jeunes non scolarisés à être alphabétisés au moins dans leurs langues maternelles. Les politiques linguistiques et éducatives en vue de promouvoir l'utilisation massive des langues nationales demeurent cependant limitées voir absentes. Pourtant savoir lire et écrire, ne serait-ce que dans sa langue première constituerait un élément fondamental dans l'accomplissement de tout citoyen.

1.5.2. Des raisons de la non fréquentation scolaire

- Réponses des enquêtés à Niamey

- 11 Mon père m'a inscrit très tôt à l'école coranique.
- 1 Mon père était marabout. Il préfère initier ses enfants à l'école coranique.
- 1 Mon père a reçu l'ordre de ma mère qui était restée au Ghana de m'inscrire à l'école coranique.
- 2 Mes parents voient que l'école ne fait que des bandits et des voyous.
- 1 Lorsqu'on m'avait convoqué à l'école, mes parents ont proposé un cousin à ma place parce qu'ils ne voulaient pas que je fréquente à l'école.
- 4 Je ne comprend pas pourquoi mon père ne m'a pas inscrit à l'école.
- 1 Je ne connaissais pas l'utilité de l'école.
- 7 Je n'avais pas été convoqué.
- 2 Je n'avais pas d'acte de naissance permettant de s'inscrire.
- 1 J'étais malade au moment où on faisait le recrutement.
- 1 J'étais absent au moment du recrutement.
- 1 Je n'avais pas fréquenté à cause de la sécheresse qui s'est abattue dans la région. Le chef du village a même ordonné aux familles de ne pas inscrire leurs enfants.
- 1 Je n'avais pas fréquenté parce que nous n'avons pas un point fixe. On se déplace de temps en temps.
- 7 L'école se trouve à plusieurs kilomètres du village.
- 3 Je n'avais pas pu avoir de la place dans les écoles du quartier.

- Réponses des enquêtés à Baléyara

- 4 Je ne savais pas jusqu'ici pourquoi on ne m'a pas inscrit à l'école.
- 3 Il n'y a pas d'école dans le village. Là où l'école est implantée est très loin.
- 3 Je n'avais pas fréquenté à cause de la longue distance à parcourir. L'école se trouve à quinze kilomètres du village.
- 2 Mon père est décédé quand j'avais l'âge d'aller à l'école.
- 1 Mon père a préféré me garder à la maison pour ses travaux champêtres.
- 1 Dans notre village, le recrutement se fait tous les trois ans, ce qui a fait que lors du prochain recrutement, j'avais l'âge avancé.
- 1 Mon père m'a confié à un marabout.
- 1 Quand on m'avait convoqué à l'école, j'ai fui le village pour me cacher à Bonkoukou.
- 1 Lorsqu'on m'avait convoqué, je ne pouvais pas aller parce que je bégayais.
- 1 J'étais loin du village au moment du recrutement.
- 1 J'étais la seule fille. C'est pourquoi ma mère s'est opposée à ce que mon père m'inscrive à l'école.
- 1 Mon père n'envoie jamais ses filles à l'école.
- 1 Mon père a décidé d'envoyer mon demi-frère à ma place.
- 1 Ma mère est très vieille. C'est pourquoi elle s'est opposée à mon inscription à l'école.
- 1 Je n'avais pas été convoqué.

- Réponses des enquêtés à Filingué

- 13 Notre village manque d'école. C'est peut-être la raison pour laquelle on ne nous a pas inscrits à l'école.
- 12 J'ai fréquenté l'école coranique dès mon plus jeune âge.
- 6 Mon père n'a pas voulu que je fréquente parce que je conduisais les animaux. J'étais berger.
- 5 On ne m'a convoqué à l'école comme c'est le cas au village.
- 5 Mes parents ne m'ont pas inscrit pour des raisons de travaux champêtres.

- 3 Je ne savais pas pourquoi mon père n'a pas voulu que je fréquente.
- 3 Nos parents pensent que l'école fait des enfants des bandits.
- 3 J'avais plus de sept ans lors du recrutement. Le recrutement se faisait, à l'époque, tous les sept ans.
- 2 J'étais confronté à un problème d'âge au moment du recrutement.
- 2 J'étais le seul garçon.
- 1 Mon père est un marabout. Il se méfie beaucoup de l'école.
- 1 L'année où on avait implanté l'école au village, je n'avais pas l'âge de sept ans. C'est mon grand frère qu'on a inscrit. Au prochain recrutement, j'avais dépassé l'âge qu'il faut.
- 1 J'étais le seul garçon de la famille. C'est pourquoi mon père a préféré me garder à la maison.
- 1 Je n'avais pas fréquenté parce que mon père est décédé très tôt.
- 1 Je n'avais pas fréquenté parce que mon père se trouvait au Tchad.
- 1 J'étais élevée par une tante qui n'a pas voulu que j'aille à l'école.
- 1 J'étais loin de l'école. C'est pourquoi je n'avais pas fréquenté.
- 1 Je n'avais pas perçu très tôt l'utilité de l'école.

- Réponses des enquêtés à Birni N'gaouré

- 5 Je n'avais pas fréquenté parce qu'il n'y a pas d'école dans le village.
- 3 Je ne savais pas jusqu'ici pourquoi mon père ne m'a pas envoyé à l'école.
- 2 Mon père a préféré m'envoyer à l'école coranique parce qu'il a déjà envoyé un de ses enfants.
- 2 J'étais victime de l'âge avancé au moment du recrutement.
- 1 On m'a convoqué mais mes parents ont refusé de m'amener.
- 1 Mon père n'a pas voulu que je fréquente parce que j'étais très choyé.
- 1 On ne m'a pas convoqué. C'est la raison pour laquelle je n'avais pas fréquenté.
- 1 Mon père n'envoie jamais une fille à l'école.

Les raisons qui participent à la non fréquentation scolaire sont internes et externes. Il faut signaler que l'école moderne apparaît comme une grande inconnue avec tout ce que cela comporte d'angoisse et d'appréhension. Cette inquiétude se mesure par le refus, chez certains parents, d'envoyer leurs enfants à l'école. Les populations nomades semblent les plus réticentes. Du reste, les sédentaires aussi sont sceptiques face à cette institution qui déracine les enfants et ne leur inculque aucun savoir nécessaire au développement agricole.

Les raisons internes le plus fréquemment évoquées par les enfants sont le manque d'école, les longues distances à parcourir et le manque de place qui fait qu'ils ne sont pas convoqués à l'école. Parmi les raisons externes, il y a la résistance des parents. Ces derniers ne perçoivent pas l'opportunité de l'école qui éloigne les enfants de leur vocation ancestrale. Dès lors, ils préfèrent les envoyer à l'école coranique ou les garder à la maison, une façon d'assurer la relève. Quant à la scolarisation des jeunes filles, elle ne semble pas nécessaire (elles sont parfois échangées contre des garçons de la famille). L'éducation que lui donne la famille est largement suffisante. La fille doit se préparer uniquement à ses fonctions de ménagère, d'épouse soumise et de mère exemplaire, en attendant que vienne la chercher le conjoint éventuel chargé de répondre à tous ses besoins.

Ce sont donc toutes ces raisons qui font que beaucoup de jeunes ne vont jamais à l'école. À l'heure de la civilisation du son et de l'image, des multi-médias, des autoroutes de l'information, on ne peut comprendre que des considérations d'une autre époque continue encore d'exclure une grande partie des ressources humaines en ne les mettant pas en valeur.

1.5.3. Besoins en alphabétisation

Souhaiterais-tu apprendre à lire et à écrire ?	NI	BA	FI	BG	Total	%
oui	17	15	46	22	100	84,7%
non	6	3	7	2	18	15,3%

Si oui, dans quelles langues ?	NI	BA	FI	BG	Total	%
arabe	9	11	17	6	43	36,4%
français	14	7	36	18	75	63,6%

Quasiment tous les jeunes non scolarisés souhaiteraient apprendre à lire et à écrire. Ils regrettent de n'avoir pas fréquenté l'école parce que, selon eux, la réussite sociale passe par les bancs de l'école. C'est pourquoi 63,6% de ces non-scolarisés préféreraient apprendre le français, certains d'entre eux l'arabe ou les deux à la fois : le français et l'arabe. La raison est simple : le français est une langue de promotion sociale et l'arabe est la langue de la religion.

1.5.4. Facteurs de blocage à l'alphabétisation

a	tu es trop âgé(e)
b	cela coûte trop cher
c	tu dois travailler pour vivre
d	tes parents ne peuvent pas t'aider à payer
e	tu n'es pas assez doué(e) pour des études
f	tu as peur de ne pas réussir
g	tu as honte
h	tu penses que ça ne te rapporterait rien

	NI	BA	FI	BG	Total	%
h	19	20	31	8	78	71,5%
c	6	1	5	4	16	14,7%

Les enquêtés ne connaissent aucun centre d'alphabétisation. La majorité (71,5%) pense que suivre un stage d'alphabétisation ne leur apporterait rien. Ainsi, ils sont unanimes à reconnaître que savoir lire et écrire dans sa langue ne conduit pas à une promotion sociale, d'où leur crainte ou leur hésitation à se lancer dans une telle formation.

Cruel échec de la formation des adultes ! Les centres d'alphabétisation devraient impérativement changer de méthode, peut-être enseigner successivement dans les langues nationales et en français, former les adultes pour des activités motivantes.

1.6. Cas des déscolarisés

1.6.1. Perspectives d'emploi

À propos de ce qu'ils envisagent de faire à l'avenir, c'est l'apprentissage des petits métiers qui attire le plus les déscolarisés, surtout lorsque ces jeunes qui sortent de l'école primaire prennent conscience du fossé profond entre ce qu'ils ont appris à l'école et ce qu'ils devront faire pour gagner leur vie. Ils souhaiteraient devenir commerçants, mécaniciens, menuisiers, tôliers, chauffeurs... Ils sont prêts à faire

des petits travaux dans les villes afin de faire face aux nécessités de la vie. Les différents métiers cités par les enquêtés sont repris ci-dessous.

commerce	105
mécanique	83
chauffeur	69
tolerie	54
menuiserie	51
soudure	35
coiffure (tresse)	34
couture	32
dactylographie	23
électricité	11
pompiste	8
restauration	7
cultivateur	6

1.6.2. Besoin en formation professionnelle

Pour exercer ces métiers, 73,3% des jeunes estiment qu'ils auraient besoin d'une formation professionnelle. Ils sont 68,8% à penser que cette formation est bien possible. Ils veulent avoir une formation dans les garages, les ateliers, les auto-écoles et dans les foyers. Il suffit d'avoir la volonté pour faire ce que l'on veut, disent-ils. Mais est-ce que les capacités de formation sont vraiment à la hauteur des graves problèmes de chômage que connaît actuellement le Niger ?

La langue de formation préférée est le français. Il occupe la première place des langues utiles pour pratiquer les métiers avec 80,8%. Il y a ensuite, dans l'ordre, le hausa et le zarma qui représentent respectivement 66,8% et 53,8% des réponses. Grâce à ces langues, on peut se faire entendre sur l'ensemble du pays. Le français reste la langue de travail mais les jeunes n'écartent pas les potentialités offertes par le hausa et le zarma. Le tableau suivant retrace ces différents pourcentages selon les langues et les localités enquêtées.

	Ni	BA	FI	BG	total	%
français	203	43	146	12	404	80,8%
hausa	141	30	122	41	334	66,8%
zarma	155	37	32	45	269	53,8%
fulfulde	0	0	0	4	4	0,8%
tamajaq	0	2	1	0	3	0,6%
arabe	0	0	0	2	2	0,4%

Pour ce qui est des centres de formation, leur insuffisance à Niamey et leur inexistence dans les autres localités font que 78% des jeunes n'en ont pas près de l'endroit où ils habitent. La création de centres de formation (y compris des centres privés) réellement adaptés aux besoins actuels devrait être considérée comme une priorité nationale.

1.6.3. Facteurs de blocage à la formation professionnelle

a	tu es trop âgé(e)
b	cela coûte trop cher
c	tu dois travailler pour vivre
d	tes parents ne peuvent pas t'aider à payer
e	tu n'es pas assez doué(e) pour des études
f	tu n'as pas le niveau nécessaire pour t'inscrire
g	tu as peur de ne pas réussir
h	tu as honte
i	suivre une formation professionnelle est inutile

	NI	BA	FI	BG	Total	%
f	75	11	44	13	143	46,3%
d	59	8	13	5	85	27,5%
c	33	5	10	2	50	16,2%
e	24	2	5	0	31	10%

Les déscolarisés ont quitté l'école sans aucun diplôme. Il est bien évident qu'ils seront pénalisés à l'avenir : 46,3% d'entre eux ne peuvent s'inscrire pour une formation parce qu'ils pensent ne pas avoir le niveau requis et 10% estiment qu'ils ne sont pas assez doués pour des études. Les questions financières constituent également de sérieux facteurs de blocage (27,5% et 16,2%).

1.6.4. Raisons d'abandon de l'école

- Réponses libres des enquêtés à Niamey

J'ai abandonné par manque de suivi. Je faisais beaucoup l'école buissonnière. Je rentrais dans une petite mosquée du quartier pour attendre qu'on sonne la cloche de midi.

J'ai fréquenté l'école jusqu'au CM1 et c'est à partir de cette classe qu'un de mes oncles m'a demandé de lui suivre dans un département où il venait d'être affecté. C'est ainsi que je n'avais plus retrouvé le chemin de l'école.

J'ai abandonné parce que je ne savais pas lire au CE2.

J'ai abandonné parce que j'ai perdu le goût de l'école.

J'ai abandonné parce que j'étais trop indiscipliné.

J'ai abandonné à cause des grèves.

J'ai abandonné parce que ma mère était tombée malade et on a dû se déplacer pour la faire soigner à Niamey.

J'ai abandonné suite au refus de mes parents de me laisser retourner faire le CM2 pour des raisons de travaux champêtres.

J'ai abandonné à cause de la longue distance qui sépare l'école de mon village. En plus l'école se situe de l'autre côté du fleuve.

Le directeur de l'école m'a renvoyé parce qu'il a constaté que même les jours ouvrables, mon père m'utilisait dans ses parcelles de riz. Ce qui intéressait mon père, c'est le travail du riz et non l'école.

J'ai abandonné parce que nous avons quitté le Burkina où j'ai entamé l'école pour rejoindre le Niger et, au Niger, il s'est trouvé que je n'avais pas pu trouver de la place pour s'inscrire.

J'ai abandonné pour suivre mes camarades exodants à la ville. J'ai été entraîné par les copains.

J'ai abandonné parce que le maître se moquait de moi.

J'ai abandonné parce que j'ai peur de la maîtresse.

J'ai abandonné parce que ma mère ne voulait plus que je continue dans la mesure où elle préfère que je l'aide au ménage.

Yacouba Tiné

J'ai abandonné par manque de suivi et de soutien.

J'ai abandonné après avoir passé deux jours à l'école parce que, à l'époque, je ne connaissais pas l'utilité de l'école.

J'ai abandonné parce que, à chaque sortie des classes, mes camarades de même trajet me frappaient.

- Réponses libres des enquêtés à Baléyara

J'ai abandonné à cause de la sécheresse de 84. Je ne mangeais pas à ma faim.

J'ai abandonné de mon propre gré pour suivre les camarades de quartier qui ont déjà abandonné l'école.

J'ai abandonné l'école pour suivre un parent à Zinder qui m'a d'ailleurs inscrit à l'école coranique.

J'ai abandonné pour suivre mon oncle à Niamey qui m'a trouvé du travail dans une boulangerie.

J'ai abandonné à partir du CM2 pour cause de maladie qui a duré dix-huit mois.

J'ai entamé l'école. J'ai fait le Cl. Je devais passer au CP lorsque mon père m'a obligé à abandonner pour embrasser l'école coranique.

Mes parents ne voulaient plus que je fréquente l'école et ceci a joué sur moi. C'est ainsi que j'ai abandonné.

J'ai abandonné de mon propre gré parce que je n'avais pas le goût de l'école. La maîtresse est très méchante. Elle ne pardonnait pas les fautes des élèves.

J'ai déjà redoublé deux fois à l'école primaire.

J'ai abandonné parce que je ne voulais pas l'école. À l'époque, je ne savais à quoi l'école aboutit.

J'ai abandonné parce que mon père m'a confié à un parent qui ne m'a pas soutenu. Je ne mangeais pas à ma faim.

Je n'étais pas doué pour les études. C'est pourquoi j'ai abandonné.

J'avais peur du maître qui nous frappait.

- Réponses libres des enquêtés à Filingué

J'ai abandonné parce que j'ai suivi les copains du quartier qui ont déjà quitté l'école.

Je faisais l'école buissonnière à l'époque. C'est pourquoi on m'a renvoyé.

J'étais tombé malade.

J'ai abandonné parce que je me suis présenté deux fois à l'examen.

J'ai abandonné parce que j'ai eu un problème avec la maîtresse qui m'a sauvagement frappé de telle sorte que j'ai fait des mois sur le lit et mon père a ordonné que je quitte.

J'ai abandonné parce que je pensais que l'école ne sert à rien.

J'ai giflé la maîtresse. C'est pourquoi on m'a renvoyé.

J'ai abandonné à cause du bâton de la maîtresse.

Mon grand frère m'a dit d'abandonner pour rejoindre ma tante à Zinder.

On avait constitué un groupe pour casser la tête d'un élève. C'est pourquoi on nous a renvoyés.

On m'a renvoyé parce que je taquinais mes camarades de classe.

J'ai abandonné parce que, le jour, j'allais à l'école ; la nuit, je faisais l'école coranique.

On m'a renvoyé parce que j'ai insulté la maîtresse.

Je n'avais aucun goût pour l'école.

J'ai abandonné avec l'accord des parents parce que je somnolais tous les jours à l'école.

On m'a soupçonné de vol de craies. C'est pourquoi on m'a renvoyé.

On m'a renvoyé après avoir redoublé deux fois.

- Réponses libres des enquêtés à Birni N'Gaouré

On m'a renvoyé faute d'avoir obtenu l'entrée en 6ème.

J'ai abandonné parce que je connaissais pas, à l'époque, l'utilité de l'école.

Je faisais l'école buissonnière parce que j'avais peur du maître.

J'ai abandonné après deux redoublements à l'école primaire.

On m'a renvoyé après repris deux fois le CM2.

Ma mère n'a pas voulu que je continue parce que je suis sa seule fille.

J'ai abandonné parce que j'étais tombé malade de rougeole en début d'année.

Je me suis bagarré avec les enfants du maître. C'est pourquoi il a voulu me frapper et j'ai fui.

Depuis lors, je n'avais pas mis pied à l'école.

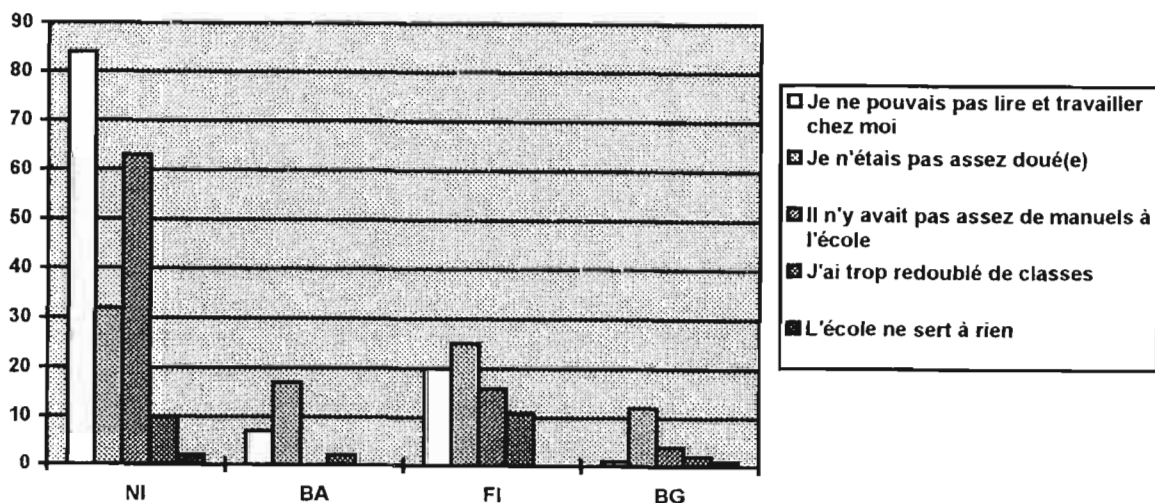
J'ai eu des problèmes avec l'enseignant. Il m'a insulté. Je l'ai insulté. C'est ainsi que j'ai été renvoyé de l'école.

- Réponses guidées selon les localités

a	Mes parents n'avaient pas les moyens
b	Mes parents ne voulaient plus que je fréquente l'école
c	Je n'étais pas assez doué(e)
d	J'ai trop redoublé de classes
e	Il n'y avait pas assez de place dans les écoles du quartier
f	Les maîtres étaient trop absents
g	Il y avait trop de grèves
h	Les maîtres enseignaient mal
i	Il n'y avait pas assez de manuels à l'école
j	Je ne pouvais pas lire et travailler chez moi
k	L'école ne sert à rien

	NI	BA	FI	BG	Total	%
j	84	7	20	1	112	36,2%
c	32	17	25	12	86	27,8%
i	63	0	16	4	83	26,9%
d	10	2	11	2	25	8,1%
k	2	0	0	1	3	1%

Figure 1. Raisons de l'abandon de l'école



Comme on peut le lire dans les réponses et à travers la figure ci-dessus, les raisons de l'abandon de l'école sont multiples et peuvent varier d'un endroit à un autre, d'un jeune à un autre. À Niamey, les

enfants sont très souvent employés, qui dans la vente de certains produits alimentaires (arachide, patate douce, igname, herbes à sauce), qui dans les travaux de ménage ou la garde de leurs frères et soeurs plus jeunes. Ils intègrent parfois l'idée fallacieuse qu'ils ne sont pas doués : "ay si wani no". La société les rejette, le système éducatif ne se soucie guère de ces "déchets", les jeunes en prennent conscience et se considèrent comme des "moins que rien". Certains jeunes reconnaissent que leur échec a été dû à des problèmes de santé, notamment des problèmes de malnutrition.

La quasi totalité des enquêtés (98%) pense que "ne pas avoir fréquenté l'école ou avoir arrêté l'école trop tôt" est un handicap réel pour trouver du travail. Dans la mentalité de ces jeunes, qui ont échoué, la réussite dans la société passe nécessairement par la moulinette de l'école.

De même que pour la question précédente, la grande majorité (94,2%) pense que "ne pas connaître suffisamment le français", c'est un handicap qui bloque dans la recherche d'un emploi. Comment la société nigérienne pourrait réagir à la crise actuelle en restant tellement extravertie, en attendant tout de l'extérieur, en comptant sur la seule maîtrise d'une langue qui n'est pas la sienne ?

1.6.5. Finalités de l'école

a	savoir lire, écrire et compter dans sa langue
b	savoir lire, écrire et compter en français
c	avoir des bases pour exercer un travail manuel
d	avoir un niveau suffisant pour espérer avoir un poste dans l'administration

	NI	BA	FI	BG	Total	%
a	2	0	0	0	2	0,4%
b	74	32	68	25	199	40%
c	21	2	0	1	24	4,8%
d	221	43	150	50	464	92,8%

À propos de la finalité de l'école, 92,8% répondent qu'on va à l'école non pas pour s'instruire mais pour devenir "quelqu'un", c'est-à-dire avoir un niveau d'étude suffisant pour espérer avoir un poste dans l'administration. Dans un pays aussi pauvre que le Niger, il faut bien reconnaître que la situation mirifique des fonctionnaires, par rapport au reste de la population, a de quoi entretenir un mythe qui survit de nos jours.

3. RESULTATS DE RENCONTRES AVEC DES ELEVES

Nous présenterons maintenant les résultats des entretiens ayant porté sur les raisons des échecs, pour les uns, de la réussite scolaire pour les autres. Il s'agit de données recueillies suite à des rencontres (séparées) avec les directeurs et les élèves (les "bons" d'une part, les élèves en difficulté d'autre part) de trois écoles de Niamey : Abidjan II, Koiratégui et Talladjé II. Les entretiens étaient libres et se sont déroulés aussi bien en français qu'en langues nationales (hausa et zarma). Pour chaque cas, nous essaierons de décrire les conditions de vie des élèves afin d'en dégager des déterminants.

Le choix de ces groupes cibles n'est pas un fait du hasard parce que le but de ce travail beaucoup plus diagnostique que "thérapeutique" est de décrire l'ampleur et les caractéristiques de l'échec scolaire à l'école primaire. Il s'agit d'étudier ce phénomène, de voir les éléments qui interviennent pour expliquer la déperdition scolaire, qu'ils soient internes ou externes.

3.1. Les élèves en difficulté

3.1.1. Koiratégui³

Au total, 26 élèves du CM2 étaient présents dans une salle de classe mise à notre disposition. Ils provenaient de deux classes de CM2. Leur âge varie de 13 à 16 ans.

âge	nombre d'élèves
13 ans	11
14 ans	7
15 ans	5
16 ans	3
Total	26

Ces élèves en difficulté sont déclarés "défaillants" ou "mauvais". Ils donnent l'impression générale de "débousolement". Manifestement, ils ne dominent pas les problèmes auxquels ils sont confrontés à l'école.

Les causes des échecs sont multiples mais surtout ils sont très liés les uns aux autres. Tout d'abord, le directeur interrogé sur les raisons des échecs, déplore les passages automatiques, la baisse des niveaux, tout cela étant aggravé par le manque de suivi de la part des parents. Il confie avoir l'impression de "faire de l'alphabétisation".

Les élèves évoquent la pénurie de manuels scolaires, reconnaissent qu'ils ont des difficultés. Ils aiment tous l'école mais ils ont presque tous redoublé, Koiratégui étant une école récente, fondée il y a deux ans. Les élèves en question ont tous connu un transfert, ce qui de toute évidence a dû jouer sur le travail des enfants. Ils ont débuté leur scolarité à Foulankoira ou Gamkallé II ; d'autres étaient jusqu'en CP à l'école Lazaret I ou jusqu'au CM1 à Dar-es-Salam et Bolbol (Dosso).

En ce qui concerne l'activité des parents, 18 enfants sont issus de famille de cultivateurs ; quelques-uns sont manoeuvres à l'INDRAP, à l'ORTN, à l'Hôtel Sofitel Gaweye, à l'Abattoir, à la Mairie. Les parents sont quasiment tous analphabètes, mais six ont un père qui sait lire et écrire le français et/ou le coran. Les élèves sont tous unanimes à reconnaître que l'école est difficile. À la question de savoir pourquoi l'école est difficile, ils répondent qu'ils ont des difficultés, qui en rédaction, en dictée, qui en calcul, en vocabulaire, en conjugaison ou en grammaire, bref dans toutes les matières ! Certains avouent éprouver des difficultés en lecture. Ils comprennent difficilement les questions posées par le maître. Il y a beaucoup de mots ou d'expressions qu'ils ne comprennent pas.

Sur les 26 élèves, les deux tiers ne parviennent pas à assimiler la langue dans laquelle ils apprennent à lire et à écrire : 23 ont des difficultés en dictée ; 2 ont des difficultés en rédaction. Aucun d'eux n'a lu un livre en dehors de l'école. Une fois que ces derniers quittent l'école, ils n'ont aucun contact avec l'imprimé.

Pour ce qui est des langues pratiquées : 18 ont comme langue maternelle le zarma, 7 le hausa, 1 le fulfulde. Un seul d'entre eux a vu un fascicule écrit en zarma au marché de Katakou.

Comme équipement socio-culturel à la maison, 6 familles possèdent un poste de radio, 1 famille seulement a la télévision. Huit élèves déclarent comprendre un peu le français à la radio.

Après l'école, lorsqu'ils rentrent à la maison, ils sont tous occupés par des tâches domestiques. Les filles préparent le repas (piler le mil, chercher de l'eau, balayer la case, laver les assiettes) ; les garçons

3 Les entretiens se sont déroulés le 24 juin 1995.

aident les parents dans les travaux champêtres. Leur premier réflexe a été de dire qu'ils révisaient leurs leçons à la maison mais les conditions de travail sont certainement loin d'être idéales : comment partager un manuel pour six élèves ?

Ces élèves sont désorientés lorsqu'on leur demande quel métier ils souhaiteraient faire plus tard s'ils étaient rejetés de l'école. Leur choix vont de la mécanique à la menuiserie pour les garçons, essentiellement la couture pour les filles. Il faut noter que les filles semblent plus résignées mais plus motivées que les garçons dans ce sens.

Le problème de la non fréquentation a été soulevé par les élèves de Koiratégui. Ils pensent que ceci est lié à l'analphabétisme des parents : pour le père, l'enfant doit participer au combat quotidien (la production) ; pour la mère, la fille doit, elle aussi, participer aux tâches courantes de la maison et assister leurs frères et soeurs plus jeunes. Dix parmi ces élèves ont un frère ou une soeur qui n'est jamais allé(e) à l'école.

Pour limiter les échecs scolaires, les élèves préconisent d'attribuer suffisamment de manuels scolaires à tous les élèves ; de mettre les enseignants dans des conditions favorables pour qu'ils puissent s'acquitter de leurs devoirs tous les jours ; d'éviter les grèves perlées ou sporadiques.

En conséquence, nous pouvons dire que l'échec scolaire n'est pas équitablement reparti et que ce sont toujours les enfants des familles défavorisées qui sont les plus touchés. N'ayant pas le minimum d'outils pour travailler (un livre pour six élèves), ils n'ont aucune chance d'échapper à la rue. Les chances de sortie de ce cycle infernal sont vraiment maigres.

3.1.2. Abidjan II⁴

Avant de commencer nous avons posé à la directrice la question des causes des échecs scolaires à l'école. Selon elle, les raisons sont multiples : il y a la négligence et le manque de suivi de la part des parents, les enfants sont laissés à eux mêmes ; la coopération enseignants-parents n'existe pas. Il y a également ce qu'elle appelle une responsabilité partagée de la part : des enseignants qui ne prennent pas à coeur leur métier surtout lorsque les salaires ne tombent pas à terme échu et qu'une démotivation s'installe, liée aux affectations arbitraires ; des élèves qui sont préoccupés par tout autre chose que l'école ; du politique qui adopte tout le temps des résolutions qui restent malheureusement sans suite ; des maîtres chargés d'enseigner le nouveau programme, ne sont pas préparés à cette fin et ne disposent pas de manuels adaptés.

Au total 35 élèves étaient présents, provenant de trois classes différentes. Leur âge varie entre 13 et 16 ans.

Âge	Nombre
13 ans	11
14 ans	16
15 ans	7
16 ans	1
Total	35

Parmi ces élèves, 11 ont connu des bouleversements dans leur cursus. Ils ont suivi l'école dans des endroits différents.

4 Les entretiens se sont déroulés le 8 juillet 1995.

Classe	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Bandabari	1					
Ecole mixte d'Agadez	1					
Balafon	3				1	
Dogaraoua			1			
Wadata	1	1				
Sarey	1	1				

Pour ce qui est des redoublements de classe, 12 d'entre eux ont au moins redoublé une fois.

CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
1	1	1	1	2	6

Leurs parents exercent soit dans l'informel (les petits métiers) quand ils ne sont pas manoeuvres, marabouts, cultivateurs, à la retraite ou sans emploi. Du point de vue du niveau d'instruction, sept seulement reconnaissent que leur père sait lire et écrire en français. Toutes les mères sont au foyer. Aucun d'eux ne possède de livres à la maison. Par contre, tous disposent de radio contre seulement quatre qui peuvent regarder la télévision chez eux.

Ils parlent le hausa, le zarma, le peul, le tamajaq, le kanuri et le bambara. Les élèves parlent, en plus de leur langue maternelle, le zarma comme seconde langue. Les langues parlées entre amis sont le plus souvent le zarma, quelquefois le hausa, mais la langue première est couramment utilisée en famille. Les enfants avouent n'avoir jamais vu un livre ou de manuels écrits en langue nationale.

Ils envisagent de se lancer dans l'apprentissage de petits métiers ; chauffeurs, dactylographes, tailleurs. Certains aimeraient aller plus loin : armée, douane.

Onze des 35 élèves interrogés ont fait savoir qu'ils ont des frères ou soeurs qui ont fréquenté l'école mais qui, finalement, ont été exclus de l'école. Pour ce qui est des difficultés, ils font savoir qu'ils ont des problèmes dans toutes les matières (lecture, expression écrite, dictée, rédaction, calcul) avec des difficultés d'assimilation en leçon. En général, ils ont des problèmes de compréhension et de mémorisation.

Une fois rentrées chez elles, les filles font le ménage ou vendent des produits préparés par leur mère. Les garçons, eux, sont dans la rue quand ils ne sont pas avec leur père au marché ou à l'atelier. À la maison, les élèves ne disposent pas de temps nécessaire pour se consacrer à leurs études. Le père, surtout lorsqu'il est en bute à d'énormes difficultés matérielles, ne reste pas toujours à la maison pour savoir ce que font les enfants. Ils sont ainsi abandonnés à eux-mêmes, sans ressources, souvent mal nourris.

Ces enfants ont-ils des chances de succès ? Nous ne le pensons pas. Ils seront de toute façon confrontés au tamis trop fin de la sélection qui fera chaque année beaucoup de victimes ou des déscolarisés sans défense.

3.1.3. Talladjé II⁵

D'entrée de jeu, nous avons demandé au directeur, ce qu'il pensait des maux qui minent le système éducatif nigérien, à savoir les redoublements de classe, les abandons et les échecs scolaires. Selon lui, la responsabilité incombe aux parents. Il poursuit en disant que la coopération école-famille n'existe pas

5 Les entretiens se sont déroulés le 3 octobre 1995.

et relève même de l'utopie. Absolument rien n'a été mis en oeuvre pour favoriser les rencontres enseignants-parents. Sans être caricatural, disait-il, on pourrait croire qu'à part le moment où ils inscrivent leurs enfants, si tout va bien, ils ne reviendront jamais. Si ce n'est pas le cas, ce sera pour répondre à une convocation et recevoir les reproches à propos du comportement perturbateur de leur progéniture. Enfin, la troisième fois, ce sera pour avoir la confirmation du renvoi de leur enfant. Les mauvais résultats s'expliquent par le fait que ces quartiers sont défavorisés. Ce sont des quartiers périphériques, pauvres. Les parents ont toutes les peines du monde à assurer le minimum vital pour leur famille. Ce sont pour la plupart des illettrés. Il leur est difficile de suivre le travail de leurs enfants.

Un effectif de 26 élèves en difficultés ou en situation d'échec scolaire, venant de toutes les classes de CM2 que compte l'école, a été mis à notre disposition. Leur âge variait de 13 à 16 ans.

Âge	Nombre d'élèves
13 ans	6
14 ans	12
15 ans	7
16 ans	1
Total	26

Ces élèves, qualifiés de "cancres", sont vraiment retardés, "dans la poussière" comme on dit, car manifestement ils ne dominent pas les problèmes qui les assaillent. Plus de la moitié sont des filles. Leur répartition ethnique est la suivante :

Hausa	10
Zarma	9
Fulfulde	2
Tamajaq	3
Kanuri	2

Sur 26 élèves, 10 ont connu un transfert. Ils viennent des endroits suivants :

Lontia Bery (Say)	1
Parakou	1
Say ville	1
Zinder	2
Sahel	1
Garbado	2
Tahoua	1

Il est à noter que le bouleversement que constituent les transferts n'est pas de nature à favoriser la réussite des élèves parce que l'environnement, le milieu et les rythmes scolaires vont changer et joueront sûrement sur les études des élèves.

Sur les 26 élèves, 18 ont déjà redoublé :

CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
1	5	2	2	4	4

La moitié déclare que leurs pères sont allés à l'école tout en ignorant leur niveau atteint. Aucun d'eux ne dispose de livres à la maison, alors que tous ont un récepteur de radio. Du point de vue des langues, ils connaissent tous une autre langue en plus de leur langue première.

Quant à la profession des parents, nous avons relevé un nombre important de mères au foyer et une part importante de cultivateurs, de commerçants et d'employés. Il faut noter la présence de quelques cadres moyens, le nombre de salariés étant dérisoire à tous les niveaux. Les cadres supérieurs ne sont quasiment pas représentés. Dans l'ensemble les femmes ne travaillent pas.

Au niveau de la lecture et de l'écriture, les élèves sont unanimes à reconnaître qu'ils arrivent à s'en sortir mais avec beaucoup de peine. Quant à la fréquentation des bibliothèques, la question les laisse perplexes car rien n'a été mis en oeuvre pour les motiver dans ce domaine.

Ces enfants, bien qu'ils soient sur les bancs de l'école, apportent également leur soutien à la famille : les filles font la vaisselle, puisent de l'eau, balayent la maison, pilent le mil, préparent le repas ; les garçons s'amuse ou aident (mais rarement) leurs parents. On voit donc que leur temps libre est largement absorbé par les occupations familiales (pour les filles) ou par la simple oisiveté (pour les garçons). Les enfants consacrent peu de temps à leurs études, compte tenu de la misère et de l'ignorance dans lesquelles végètent les familles.

Les enfants le disent : comment étudier avec un livre par table (de trois à quatre élèves) aussitôt ramassé et déposé dans une armoire après le cours. Les parents n'ont pas les moyens pour acheter les livres et les fournitures scolaires indispensables à leurs enfants. Une fois rentrés chez eux, ils n'ont pas de contact avec l'imprimé en dehors de celui dispensé par le maître. L'école ne profite qu'à ceux dont le père ou surtout la mère est déjà allé(e) à l'école ou qui dispose de moyens.

Quelle inégalité de chance pour ces enfants issus de familles défavorisées ! Ces enfants se heurtent incontestablement aux difficultés de l'apprentissage des connaissances dispensées, de surcroît, dans une langue qui n'est pas la leur. Or il est admis que tant que la langue que l'enfant entend à l'école n'est pas celle qui est utilisée en famille, il lui sera difficile d'avancer ; c'est ce qui explique aussi l'échec scolaire. Ces élèves déboussolés, qui sont sur le point d'être exclus de l'école, viendront partager les souffrances de leurs prédécesseurs. Ils seront les victimes d'un système éducatif mal adapté aux réalités sociolinguistiques du pays par le fait qu'ils n'ont pas pu assimiler l'enseignement dispensé en français et qu'ils ne sont pas "armés" parce que n'ayant aucun diplôme pour affronter le marché de l'emploi, ils seront les déchets de l'école ou les déscolarisés de demain.

3.2. Les "bons élèves"

Après avoir effectué des rencontres auprès des élèves de CM2 en situation d'échec scolaire, nous avons jugé utile de mener la même démarche, cette fois-ci, auprès des meilleurs élèves de ces mêmes écoles pour tenter de cerner les raisons de leur réussite. L'enquête a porté sur un total de 30 élèves, venant de trois classes de CM2 à Abidjan II et de trois classes de CM2 Talladjé II. Ces élèves nous ont été proposés sur la base du rang qu'ils ont occupé aux deux premiers trimestres de l'année 94-95. C'est ainsi que les cinq premiers de chaque classe ont été retenus⁶.

Les directeurs de ces écoles que nous avons abordés ont tous avancé que les succès de ces élèves sont liés à l'importance que leurs parents attachent à l'école. Les parents sont toujours à l'écoute de l'évolution scolaire de leurs enfants. Ils viennent s'enquérir du travail de leur progéniture. En plus, les maîtres affirment que ces enfants viennent régulièrement à l'école.

6 Les entretiens ont eu lieu les samedi 7 et 14 novembre.

Ces enfants, dont l'âge est presque identique (14 ans), sauf deux qui ont 13 ans, n'ont jamais connu de redoublement ni de transfert.

année de naissance	Talladjé II	Abidjan II
1981	13	15
1982	0	2

Au niveau de la profession des parents, onze d'entre eux sont des enfants d'enseignants ; trois sont des enfants des gardiens d'écoles ; les autres sont des enfants de policiers, de chauffeurs et de revendeurs.

Dix-sept de ces élèves disent avoir des cartes de lecteur du Centre culturel franco-nigérien (surtout à Abidjan II). Ils ont même des frères ou soeurs qui sont déjà dans les collèges et lycées, qui leur servent de répétiteurs à la maison. En plus, dix-neuf d'entre eux possèdent la télévision à domicile et tous disposent de poste de radio. Les parents s'investissent en leur fournissant les fournitures de travail : bics, crayons, cahiers, livres...

À les entendre, ils apprennent leurs leçons avant de dormir. On ne leur accorde pas de temps pour s'amuser dans la rue. Ce sont des enfants bien nourris et bien habillés que nous avons rencontrés. Comme tous les autres enfants, ils aident leurs parents à la maison mais ils sont bien surveillés.

Aucun d'eux n'a appris à lire dans sa langue maternelle. Ils n'ont pas non plus manifesté un tel engouement envers l'utilisation des langues nationales à l'école. Ceci est dû au fait qu'ils ne perçoivent pas l'opportunité d'être alphabétisés dans leurs langues maternelles.

La majorité de ces écoliers avancent que leurs parents, en tous cas leurs frères et soeurs, parlent souvent le français à la maison. L'école n'est donc pas le seul lieu où ils entendent le français, contrairement à beaucoup d'autres qui, une fois rentrés à la maison, sont coupés de tout contact avec la langue utilisée à l'école. On peut dire que l'école a un langage accessible à une certaine classe, c'est-à-dire à celle à qui le milieu social a déjà donné la clé.

Concernant la profession ou le métier qu'ils envisagent de faire plus tard, nous avons remarqué que ce sont des enfants qui ont de l'ambition. Ils souhaitent aller au collège et au lycée comme leurs frères et soeurs, comme quoi l'effet de démonstration est salutaire. Ils aimeraient devenir enseignants, infirmiers... comme ils ont eu à le dire eux-mêmes.

Malgré leur âge, ils sont unanimes à reconnaître que ne pas avoir fréquenté l'école, avoir arrêté l'école trop tôt ou ne pas connaître suffisamment le français constitue un handicap en vue de trouver du travail. Ils font ainsi allusion au travail au sein de l'administration (des "commis" selon les termes qu'ils utilisent, *iri ga ba ir ma te comi*).

Pour tous ces jeunes gens, l'école devrait apporter le progrès, le bien-être, ce qui suppose un niveau d'étude suffisant pour espérer ainsi avoir un poste dans l'administration. Ces élèves actifs que nous avons réunis avancent qu'ils viennent à l'école pour apprendre le français et devenir "quelqu'un".

Au terme de ces rencontres, il ressort que le niveau d'instruction des parents est déterminant dans la réussite de l'élève. En plus, il est évident que les élèves qui disposent de fournitures, d'encouragements et de suivi de la part des parents, sont plus susceptibles de réussir dans leurs études. Un enfant peut se trouver à l'aise à l'école si la langue qu'il apprend à l'école est celle utilisée le plus souvent en famille, dans sa maison. C'est pour toutes ces raisons que l'élève peut être avantagé ou désavantagé à l'école.

4. TESTS D'ACQUISITION DU FRANÇAIS AUPRÈS DES DÉSCOLARISÉS

Ces tests se sont déroulés à Kollo auprès de 25 jeunes déscolarisés (dont 13 filles), de niveau CM2. Ils comportaient deux épreuves : une dictée et une rédaction. Après la présentation des résultats de chaque épreuve, nous comparerons les deux tests. Cependant, et avant tout cela, il n'est pas inutile de présenter les sujets proposés, d'une part, et d'exposer les caractéristiques biographiques individuelles de nos enquêtés, d'autre part.

Le texte de la dictée (choisi avec des maîtres) correspondait au niveau CM2.

Les criquets pèlerins

Les criquets solitaires sont peu dangereux contrairement aux criquets pèlerins qui, eux, peuvent se reproduire jusqu'à devenir des milliards. Les jeunes criquets marchent en rangs serrés. Les criquets adultes volent en nuages épais, ne s'arrêtant que la nuit.

Après le passage d'un nuage de criquets, les feuilles des arbres sont totalement dévorées, les champs entièrement dévastés. Feuilles, fleurs, fruits, tout disparaît. Chaque criquet mange quotidiennement l'équivalent de son poids.

Le sujet de rédaction était : "Tu écris à un ami. Tu lui expliques ce que tu as fait depuis que tu as quitté l'école".

4.1. Caractéristiques biographiques des jeunes déscolarisés

n°	sexe	âge	redoublement	père	médias
1	m	18	CM2	cultivateur	radio
2	f	16	CE1, CM2	cultivateur	-
3	f	15	CM2	cultivateur	radio
4	m	16	CM2	mécanicien	-
5	f	16	CM2	cultivateur	radio
6	f	17	CE2, CM2	chauffeur	radio
7	f	18	CM1, CM2	cultivateur	radio
8	m	16	CI, CM2	cultivateur	radio
9	f	17	CM2	cultivateur	radio
10	m	17	CE1, CM2	cultivateur	radio
11	m	18	CE1, CM2	mécanicien	-
12	m	17	CM2	cultivateur	radio
13	m	16	CE1, CM2	artisan	-
14	m	18	CM2	cultivateur	radio
15	m	17	CM2	commerçant	radio & télé
16	f	15	CM2	entrepreneur	-
17	f	15	CM2	entrepreneur	-
18	f	18	CE2, CM2	cultivateur	radio & télé
19	f	16	CM2	cultivateur	radio
20	f	15	CM2	transporteur	radio
21	m	18	CM1, CM2	cultivateur	-

22	m	16	CM2	cultivateur	-
23	f	15	Cl, CM2	cultivateur	radio
24	m	17	CM1, CM2	cultivateur	radio
25	f	16	CM2	commerçant	radio & télé

Ces enfants dont l'âge varie de 15 à 18 ans sont tous issus de mère ménagère. Leurs pères sont pour la plupart cultivateurs ; toutefois, certains sont commerçants, mécaniciens, artisans... Ce sont des Zarma en majorité (à l'exception d'une fille peule, n°2, et d'un Malien, n°23). Ils parlent tous la langue zarma. Ils ont appris le français à l'école. Ils prétendent comprendre, lire et écrire un peu le français mais aucun ne lit des livres à la maison et ne fréquente de bibliothèque. Les équipements audio-visuels à la maison se limitent souvent à un poste de radio. Il est à noter que tous ont redoublé le CM2 (le redoublement de la dernière chance) tandis que onze d'entre eux avaient déjà redoublé une autre classe.

La préoccupation fondamentale de leurs parents est la lutte pour la survie. De ce fait, dans ce milieu, l'enfant aussi est très tôt associé à ce combat quotidien. L'origine sociale est un facteur déterminant de l'échec scolaire. De nombreuses enquêtes confirment la liaison entre échec scolaire et l'origine sociale. Dans une recherche réalisée par l'UNESCO citée par Laïlaba Maïga, il est fait cas de la liaison entre échec scolaire et l'origine sociale. Dix grands facteurs de l'inégalité de chance ont été relevés. Nous allons en retenir cinq. Un enfant peut se trouver désavantagé :

- "s'il vient d'une famille qui est pauvre" ;
- "s'il n'a que peu de possibilité pour développer ses aptitudes intellectuelles et son langage" ;
- "si les valeurs de sa famille et de son entourage sont trop différentes de celle de l'école" ;
- "si la langue d'enseignement n'est pas sa langue ou son dialecte maternels" ;
- "s'il est de sexe féminin ou appartenant à un groupe religieux particulier".

À la lecture de chacune des biographies, on se rend compte que tous les enfants, dont il est question ici, cadrent bien avec les arguments développés par Laïlaba. Il ressort que les parents sont pauvres parce que pratiquant une agriculture d'autoconsommation. Ils n'ont pas d'équipements socio-culturels indispensables (livres, jouaux, télévision...) permettant de développer l'intelligence et le langage de leurs enfants. Ils entretiennent une culture de l'oralité. Ces familles sont analphabètes, elles n'ont pas, à ce titre, les mêmes valeurs que celles de l'école et de la classe. La langue que les enfants apprennent à l'école n'est pas celle utilisée en famille ou entre copains.

Enfin, le fait que l'on doit former les filles pour faire autre chose que la cuisine, s'occuper des enfants, de la maison et des champs, dépasse l'entendement (13 sur les 25 jeunes testés sont des filles). Il faut ajouter également que ces enfants qui gravitent autour des établissements ruraux sont caractérisés par une absence quasi totale d'ambitions scolaires. Leur niveau d'aspiration est faible. En plus, l'effort qu'on leur demande est disproportionné par rapport à leurs capacités. Généralement mal nourris, ils doivent se rendre à l'école distante de plusieurs kilomètres ; à cela s'ajoutent, le réveil très matinal et la fatigue du trajet à la merci des intempéries. Il est évident que dans ces conditions, leur motivation et leurs capacités de concentration seront sérieusement ébranlées. Ainsi ces années de courage téméraire aboutissent à l'échec scolaire.

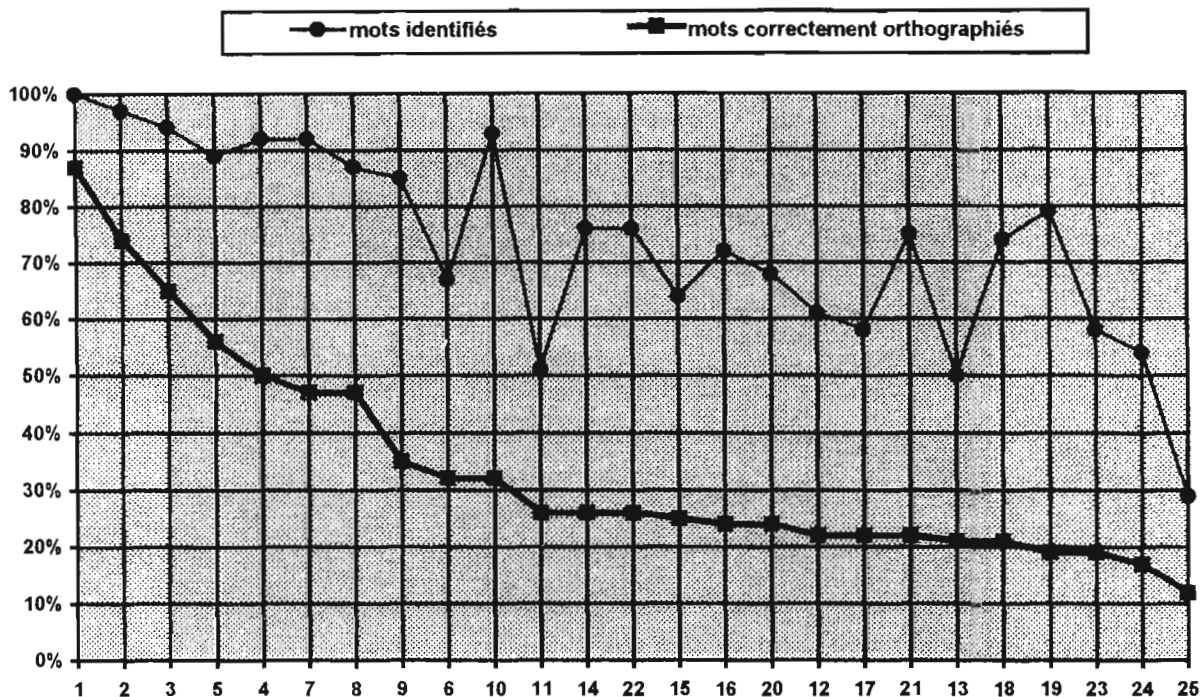
4.3. Résultats de la dictée

Dans le tableau suivant, les "mots identifiés" sont des mots qu'on peut reconnaître, sans qu'ils soient nécessairement bien orthographiés. Les mots "correctement orthographiés" sont toujours inclus dans les "mots identifiés".

4.3.1. Classement d'après les mots correctement orthographiés

n°	mots identifiés	%	mots correctement orthographiés	%
1	72	100%	63	87%
2	70	97%	53	74%
3	68	94%	47	65%
5	64	89%	40	56%
4	66	92%	36	50%
7	66	92%	34	47%
8	63	87%	34	47%
9	61	85%	25	35%
6	48	67%	23	32%
10	67	93%	23	32%
11	37	51%	19	26%
14	55	76%	19	26%
22	55	76%	19	26%
15	46	64%	18	25%
16	52	72%	17	24%
20	49	68%	17	24%
12	44	61%	16	22%
17	42	58%	16	22%
21	54	75%	16	22%
13	36	50%	15	21%
18	53	74%	15	21%
19	57	79%	14	19%
23	42	58%	14	19%
24	39	54%	12	17%
25	21	29%	9	12%
TOT	1327		614	
MOY	53	74%	25	34%

Figure 2. Résultats de la dictée (classement d'après les mots corr. orthographiés)



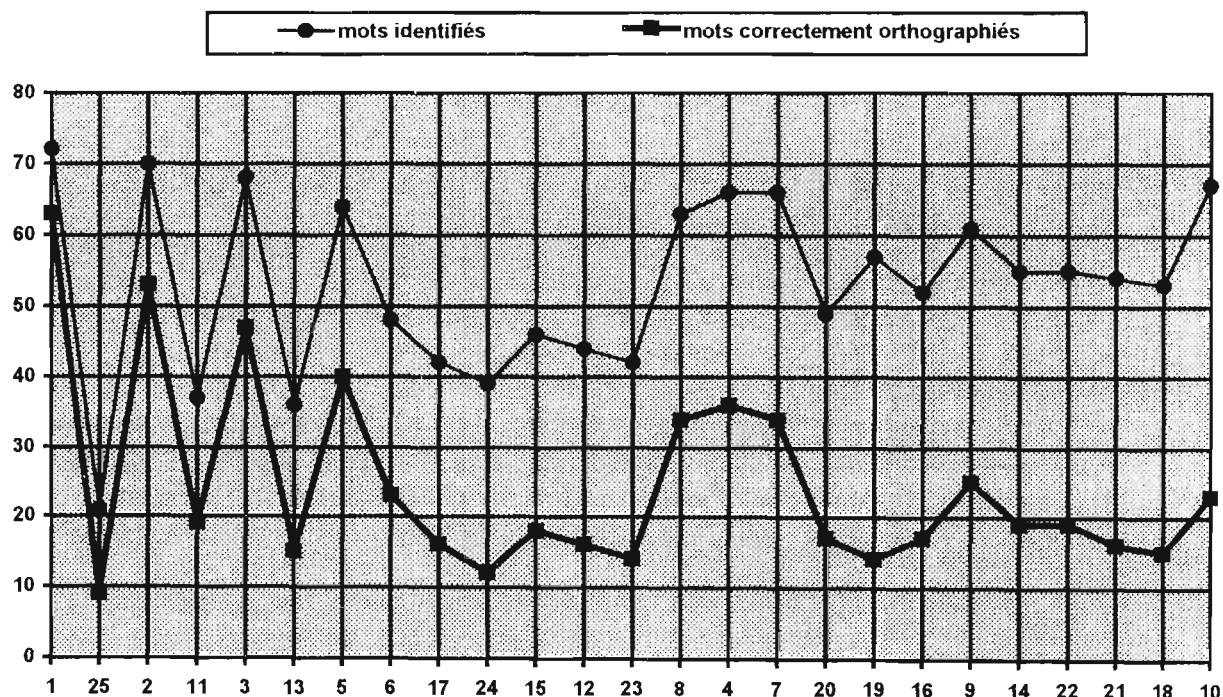
Il ressort que les élèves de CM2, dans leur ensemble, parviennent à identifier les mots : 13 élèves peuvent identifier plus de 75% des mots ; 11 élèves identifient entre 50 et 75% des mots. En revanche, ils ont beaucoup de problèmes du côté de l'orthographe : seulement 5 élèves sont parvenus à orthographier correctement 50% des mots ou plus ; 9 élèves totalisent entre 25 et 50% de mots correctement orthographiés ; 11 élèves sont en-deçà du seuil de 25% de mots correctement orthographiés. Ceci s'explique par le fait qu'ils ne sont pas parvenus à une maîtrise suffisante du vocabulaire et de la grammaire, outils indispensables pour la maîtrise du français.

4.3.2. Différences entre les mots identifiés et les mots correctement orthographiés

n°	mots identifiés	mots correctement orthographiés	différences
1	72	63	9
25	21	9	12
2	70	53	17
11	37	19	18
3	68	47	21
13	36	15	21
5	64	40	24
6	48	23	25
17	42	16	26
24	39	12	27
15	46	18	28
12	44	16	28
23	42	14	28

8	63	34	29
4	66	36	30
7	66	34	32
20	49	17	32
19	57	14	33
16	52	17	35
9	61	25	36
14	55	19	36
22	55	19	36
21	54	16	38
18	53	15	38
10	67	23	44
TOT	1327	614	703
MOY	53	25	28

Figure 3. Différences entre les mots identifiés et les mots correctement orthographiés



L'irrégularité de cette courbe montre qu'il n'y a pas de corrélation entre les pourcentages de mots identifiés et de mots correctement orthographiés. Les écarts peuvent être aussi bien importants que minimes pour les uns ("bons en orthographe") et les autres ("mauvais en orthographe"). Ainsi, par exemple, les écarts sont minimes pour le n°1 et le n°25 ; en revanche, ils sont importants pour les n°23 et 4, par exemple. Le total des "mots identifiés" semble plus aléatoire que le total de "mots correctement orthographiés". Il est du reste bien difficile de déterminer avec précision si les élèves ont effectivement bien compris les mots ou s'ils ne les ont

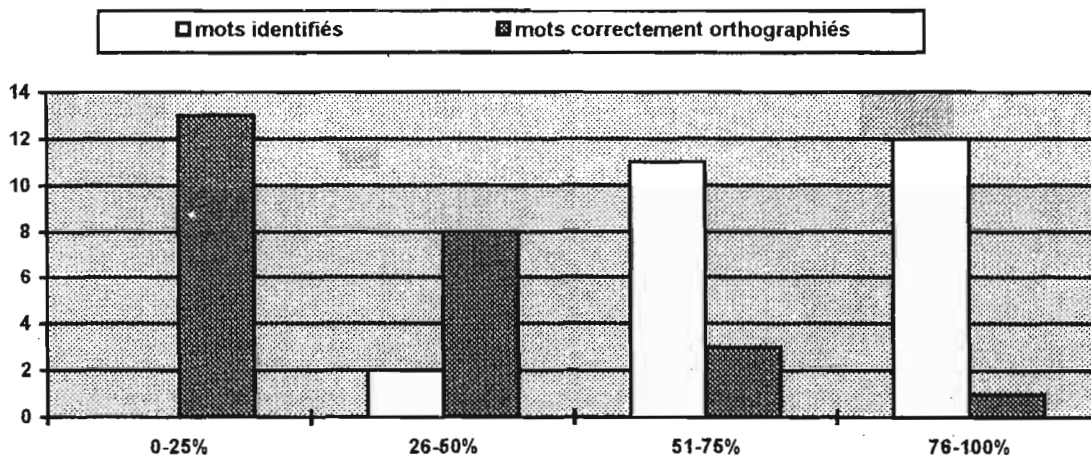
pas simplement transcrits phonétiquement. Par ailleurs, l'adéquation entre "mots correctement orthographiés" et mots "compris" mériterait également un examen plus approfondi.

4.3.3. Résultats de la dictée d'après les pourcentages de réussite

% de réussite	mots identifiés	mots correctement orthographiés
0-25%	0	13
26-50%	2	8
51-75%	11	3
76-100%	12	1

Ce tableau se lit de la manière suivante : aucun élève n'a identifié entre 0 et 25% des mots ; 2 élèves ont identifié entre 26 et 50% des mots... ; 13 élèves ont correctement orthographié entre 0 et 25% des mots ; 8 élèves ont correctement orthographié entre 26 et 50% des mots... Ces résultats peuvent être illustrés par le graphique ci-après.

Figure 4. Résultats de la dictée d'après les pourcentages de réussite



Il est bien naturel que les résultats soient inversement proportionnels : l'identification des mots est évidemment beaucoup plus facile que leur graphie. On voit bien que les élèves ont butté sur les difficultés de la langue française.

4.3.4. Analyse des fautes

L'orthographe peut être définie comme l'art d'écrire correctement les mots et les signes d'une langue selon la manière imposée par l'usage ou les règles. Très peu de mots français s'écrivent exactement comme ils se prononcent. Les fautes les plus nombreuses commises par les élèves sont les suivantes.

1. Confusion entre homonymes

son	→	sont
peut	→	peu
pois	→	poids.

2. Inversion de consonnes (métathèse)

kirquet	→	criquet
---------	---	---------

Les groupes consonantiques CrV, inexistant dans les langues nigériennes, sont reproduits avec métathèse : CVr.

3. Confusion entre consonnes ou entre voyelles

niage	→	nuage
sonitère	→	solitaire
habults	→	adulte
debasté	→	dévasté.

Les enfants confondent les consonnes n et l, b et d, b et v, et les voyelles i et u. On remarquera que la consonne /v/ et la voyelle /u/ ne sont pas attestées dans le système phonologique des langues (zama notamment). On peut soupçonner chez les enfants des troubles auditifs et articulaires en plus d'une mauvaise assimilation du système phonologique et orthographique du français.

4. Confusion au niveau des accents. Il y a une tendance à croire qu'il est indifférent d'orienter l'accent dans un sens ou dans un autre : pèlerin, pèlerin, pèlerin. L'opposition entre les phonèmes /é/, /è/ et /e/, n'existe pas non plus dans les langues locales.

5. Confusion entre le pluriel de l'adjectif qualificatif et celui du verbe, comme dans : "les criquets peuvent se reproduire".

6. Confusion dans les accords des verbes (sing./plur.) : "Les jeunes criquets marche".

7. Confusion entre les consonnes q et c :

jusca	→	jusqu'à
-------	---	---------

8. Problème de segmentation. Un même mot s'écrit en deux mots comme :

a dulte	→	adulte
pe vent	→	peuvent
de venir	→	devenir.

Il faut signaler enfin beaucoup de fautes d'inattention et des fautes qui ne sont pas faciles à appréhender (ou du moins à classer).

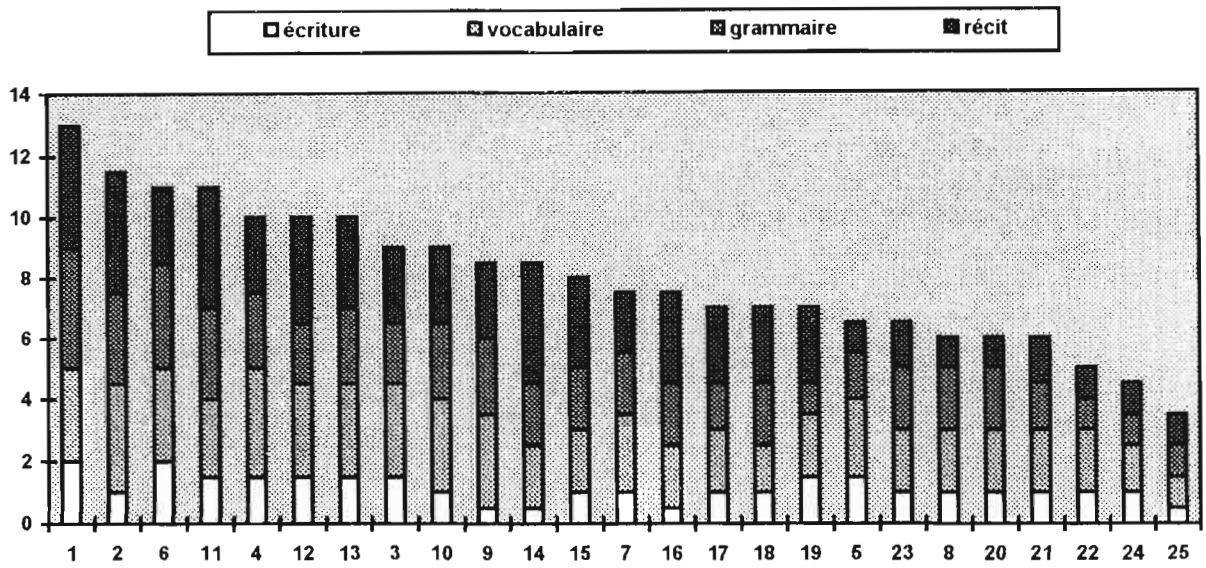
4.4. Résultats de la rédaction

Un sujet de rédaction était proposé aux jeunes déscolarisés : "Tu écris à un ami. Tu lui expliques ce que tu as fait depuis que tu as quitté l'école." Ils avaient 45 minutes pour rédiger leurs textes.

Afin d'analyser les résultats d'une manière plus ou moins "objective", nous avons établi une grille d'analyse avec les coefficients suivants, le total étant sur 20 : écriture (2), vocabulaire (6), grammaire (6), récit (6). Nous présenterons ci-après les résultats de chacun avec tous les détails.

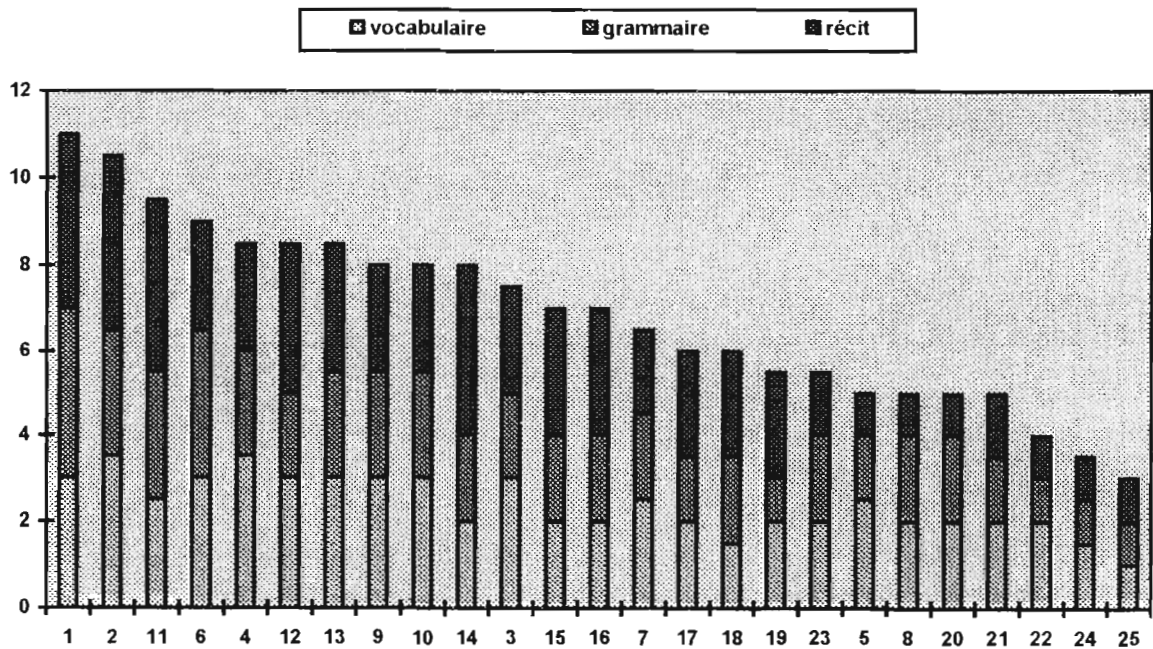
n°	écriture	vocabulaire	grammaire	récit	total rédaction
1	2	3	4	4	13
2	1	3,5	3	4	11,5
6	2	3	3,5	2,5	11
11	1,5	2,5	3	4	11
4	1,5	3,5	2,5	2,5	10
12	1,5	3	2	3,5	10
13	1,5	3	2,5	3	10
3	1,5	3	2	2,5	9
10	1	3	2,5	2,5	9
9	0,5	3	2,5	2,5	8,5
14	0,5	2	2	4	8,5
15	1	2	2	3	8
7	1	2,5	2	2	7,5
16	0,5	2	2	3	7,5
17	1	2	1,5	2,5	7
18	1	1,5	2	2,5	7
19	1,5	2	1	2,5	7
5	1,5	2,5	1,5	1	6,5
23	1	2	2	1,5	6,5
8	1	2	2	1	6
20	1	2	2	1	6
21	1	2	1,5	1,5	6
22	1	2	1	1	5
24	1	1,5	1	1	4,5
25	0,5	1	1	1	3,5
total	28,5	59,5	52	59,5	199,5
moy.	1,1	2,4	2,1	2,4	8

Figure 5. Résultats globaux de la rédaction



D'après le tableau et le graphique ci-dessus, il ressort que 7 élèves ont obtenu une note globale en rédaction de 10/20 ou plus ; 10 élèves ont entre 7 et 9/20 ; 8 élèves sont en-deçà de ce seuil.

Figure 6. Résultats de la rédaction (vocabulaire, grammaire et récit)



Dans le graphique ci-dessus, on n'a retenu que les notes en vocabulaire, grammaire et récit, à l'exclusion de la note attribuée en écriture (moins discriminante). On constate que 10 élèves ont 8/18 ou plus. On peut déjà en conclure que le tiers des déscolarisés est plus ou moins apte à rédiger un texte en français, bien qu'ils aient été exclus prématurément du système scolaire.

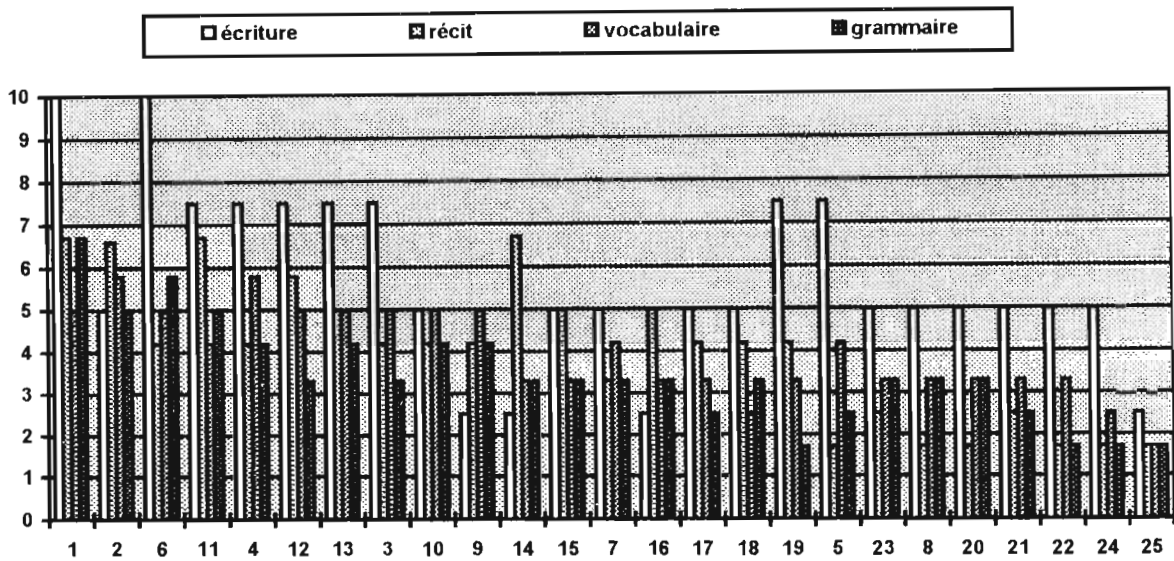
4.4.1. Résultats de la rédaction : Moyennes sur 10 (dans chaque rubrique)

n°	écriture	vocabulaire	grammaire	récit	moy. réd.
1	10	5	6,7	6,7	6,5
2	5	5,8	5	6,6	5,7
6	10	5	5,8	4,2	5,5
11	7,5	4,2	5	6,7	5,5
4	7,5	5,8	4,2	4,2	5
12	7,5	5	3,3	5,8	5
13	7,5	5	4,2	5	5
3	7,5	5	3,3	4,2	4,5
10	5	5	4,2	4,2	4,5
9	2,5	5	4,2	4,2	4,2
14	2,5	3,3	3,3	6,7	4,2
15	5	3,3	3,3	5	4
7	5	4,2	3,3	3,3	3,7
16	2,5	3,3	3,3	5	3,7
17	5	3,3	2,5	4,2	3,5
18	5	2,5	3,3	4,2	3,5
19	7,5	3,3	1,7	4,2	3,5
5	7,5	4,2	2,5	1,7	3,2
23	5	3,3	3,3	2,5	3,2
8	5	3,3	3,3	1,7	3
20	5	3,3	3,3	1,7	3
21	5	3,3	2,5	2,5	3
22	5	3,3	1,7	1,7	2,5
24	5	2,5	1,7	1,7	2,2
25	2,5	1,7	1,7	1,7	1,7
Total	137,7	95	83	97	109
Moyenne	5,5	3,8	3,3	3,8	4,4

	moyenne en rédaction	nombre d'élèves ayant 5/10 ou plus
écriture	5,5	21
récit	3,8	8
vocabulaire	3,8	9
grammaire	3,3	4

On constate que les moyennes générales sont meilleures en "écriture" ; les résultats globaux sont assez comparables dans les autres "rubriques" : "passables" en récit et en vocabulaire (3,8/10 de moyenne) et moins bons en grammaire (3,3/10).

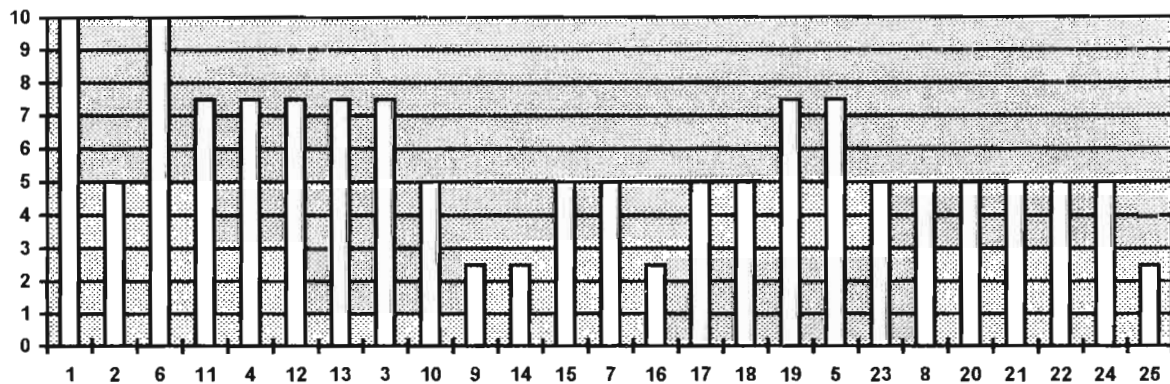
Figure 7. Notes en rédaction (ordre des élèves d'après le classement de la rédaction)



À partir de ce graphique, il est assez clair que, pour la majorité des élèves, l'ordre des notes obtenues respecte l'ordre général : écriture, récit, vocabulaire, grammaire. Il y a bien sûr des exceptions que nous allons examiner plus loin.

3.4.2. Écriture

Figure 8. Écriture (ordre des élèves d'après le classement de la rédaction)

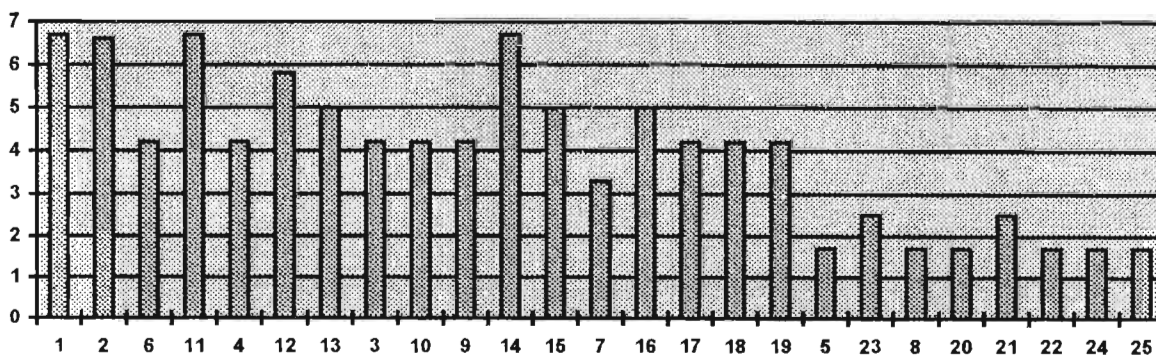


L'écriture n'est pas un critère très pertinent par rapport au total général : selon nos coefficients, l'écriture ne compte que pour 2/20 par rapport à la note globale en rédaction. Les résultats en "écriture" sont, dans l'ensemble, meilleurs que dans les autres domaines : moyenne générale 5,5/10, 21 élèves ont 5/10 ou plus. Les élèves, ayant tous le niveau CM2, n'ont plus guère de problèmes dans ce domaine.

Par rapport au classement général de la rédaction, la "hiérarchie" est plus ou moins respectée, la courbe descendante étant relativement régulière. Il est à noter toutefois quelques irrégularités par rapport au classement des élèves. Les n° 3, 19 et 6 obtiennent de meilleures notes en écriture par rapport à leur résultat général en rédaction. En revanche, les n° 2, 9, 14, 16 ont des résultats faibles en écriture par rapport aux résultats qu'ils obtiennent par ailleurs. Seulement quatre élèves (les n° 14, 9, 16, 25) semblent avoir des difficultés sérieuses en écriture (moins de 3/10). Les n° 14, 9 et 16 ont pourtant des résultats moyens par ailleurs.

3.4.3. Récit

Figure 9. Récit (ordre des élèves d'après le classement de la rédaction)



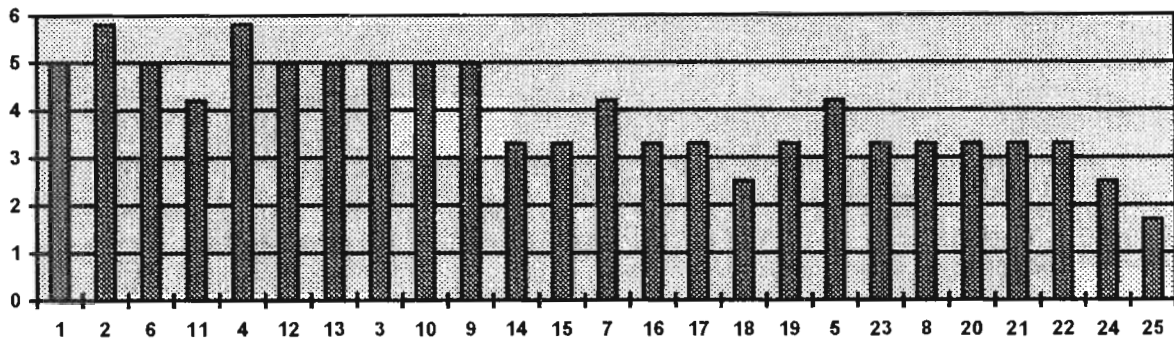
Les résultats obtenus en construction du "récit" sont comparables aux acquis en "vocabulaire" : moyenne générale de 3,8/10, 8 élèves ont 5/10 ou plus, contre 17 élèves qui n'atteignent pas ce score. La hiérarchie est respectée par rapport au classement global de la rédaction, mais il y a toutefois quelques surprises :

- à la hausse pour les n° 11, 12, 13, 14, 15, 16
- à la baisse pour les n° 6, 4, 7, 5, 8.

On retiendra que 8 élèves ont une moyenne de 5/10 ou plus en construction du récit, 8 autres s'en sortent honorablement dans ce domaine.

3.4.4. Vocabulaire

Figure 10. Vocabulaire (ordre des élèves d'après le classement de la rédaction)

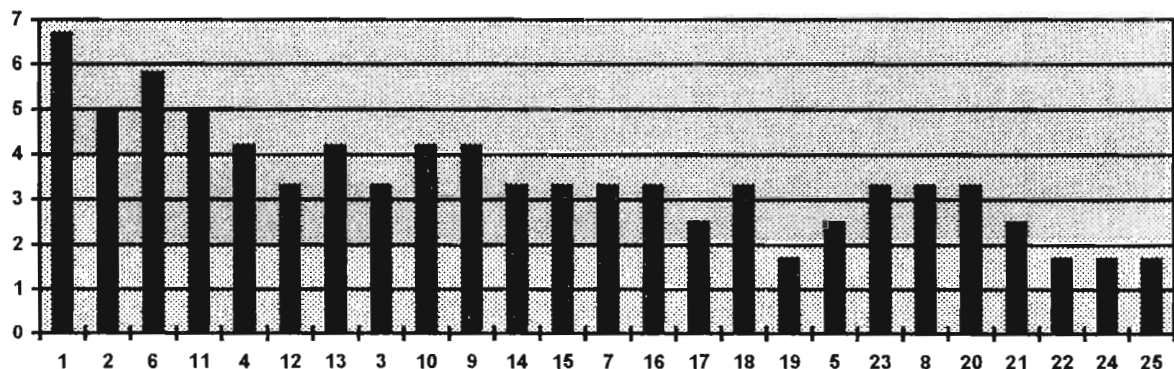


Les résultats en "vocabulaire" sont manifestement plus faibles qu'en écriture : moyenne générale de 3,8/10 ; 9 élèves ont 5/10 ou plus, contre 16 qui n'atteignent pas ce score. Il y a de petites irrégularités dans la courbe, mais pas de grands écarts par rapport au classement de la rédaction et même par rapport au classement général. À côté de l'écriture, ces écarts sont minimes.

On peut supposer que la richesse ou la faiblesse en vocabulaire se répercute à la fois sur la dictée, la grammaire et le récit. Les notes reflètent assez bien la hiérarchie établie. Toutefois, quelques élèves ont des notes plus élevées que leur moyenne attendue (n° 2, 4, 7, 5). En revanche, les n° 11 et 18 ont des scores plus faibles. Si l'on place la barre à 4/10, on constate que 13 élèves semblent avoir des difficultés sérieuses en vocabulaire, puisqu'ils n'atteignent pas ce score.

3.4.5. Grammaire

Figure 11. Grammaire (ordre des élèves d'après le classement de la rédaction)



Les résultats en "grammaire" sont les plus faibles dans l'ensemble : 3,3/10 de moyenne générale, 4 élèves ont une note de 5/10 ou plus, contre 21 qui n'atteignent pas ce score. Les résultats obtenus en grammaire correspondent peu ou prou à la courbe générale de la rédaction à quelques exceptions

près : le n° 6 a une note meilleure qu'attendue, les n° 12, 3 et 11 d'une part, les n° 17, 19 et 5 d'autre part, ont des résultats faibles par rapport aux résultats qu'ils obtiennent par ailleurs. On retiendra que 21 élèves ont des problèmes en grammaire, 17 élèves n'ayant même pas la note de 4/10.

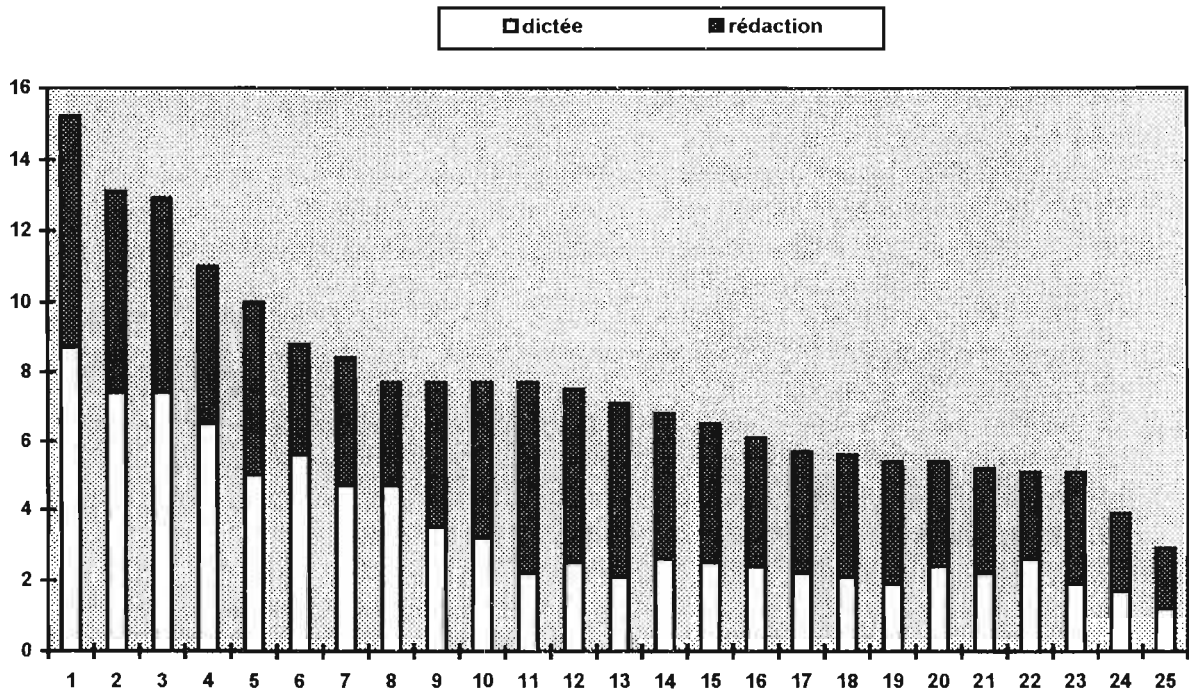
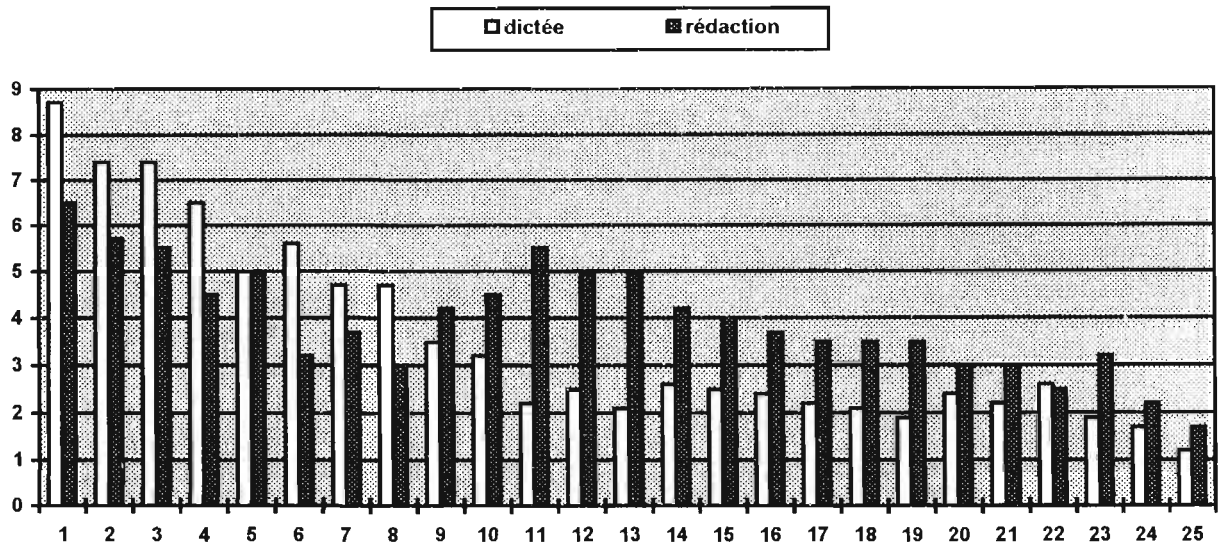
3.5. Comparaison des résultats de la dictée et de la rédaction

On totalisera les résultats de la dictée (note sur 10) et de la rédaction (note sur 10) pour donner un total (note sur 20), qui nous a servi à établir les numéros d'ordre des élèves.

La note de la dictée est obtenue en prenant le nombre de mots correctement orthographiés qu'on divise par 72 (le nombre de mots que compte le texte de la dictée) et qu'on multiplie par 100. Quant à la note en rédaction, elle est calculée sur le total des notes en écriture, vocabulaire, grammaire et récit.

n°	dictée	rédaction	total
1	8,7	6,5	15,2
2	7,4	5,7	13,1
3	7,4	5,5	12,9
4	6,5	4,5	11
5	5,0	5	10
6	5,6	3,2	8,8
7	4,7	3,7	8,4
8	4,7	3	7,7
9	3,5	4,2	7,7
10	3,2	4,5	7,7
11	2,2	5,5	7,7
12	2,5	5	7,5
13	2,1	5	7,1
14	2,6	4,2	6,8
15	2,5	4	6,5
16	2,4	3,7	6,1
17	2,2	3,5	5,7
18	2,1	3,5	5,6
19	1,9	3,5	5,4
20	2,4	3	5,4
21	2,2	3	5,2
22	2,6	2,5	5,1
23	1,9	3,2	5,1
24	1,7	2,2	3,9
25	1,2	1,7	2,9
	3,4	4,4	7,8

Figure 12. Notes comparées en dictée et en rédaction



Si l'on compare les résultats obtenus en dictée et en rédaction, on constate que les meilleurs élèves obtiennent de meilleurs scores en dictée qu'en rédaction (du n°1 au n°8), seul le n°5 faisant exception. Les autres sont dans une situation inverse (particulièrement les n° 25, 23, 18, 19, 21). On remarque que 17 élèves sont plus faibles en dictée qu'en rédaction, c'est là que le bât blesse, du côté de l'orthographe et de la grammaire.

Si l'on place un seuil à 4/10, on constate qu'il y a 4 élèves qui atteignent ce score à la fois en dictée et en rédaction (n° 20, 22, 24, 13) ; 4 autres élèves y parviennent seulement en dictée (n° 3, 6, 9, 5) ; 7 élèves atteignent ce score en rédaction (n° 8, 10, 25, 23, 18, 19, 21) ; les 10 derniers n'ont pas ce résultat ni en dictée, ni en rédaction.

Si l'on place un seuil à 5/10, on constate que 6 élèves atteignent ce score en dictée ; 7 élèves en rédaction.

Si l'on examine la note globale (dictée + rédaction), seulement 5 élèves s'en sortent avec une note de 5/10 ou plus, 2 élèves ont une note de 4/10 ou plus et 18 élèves ont une note inférieure à 4/10.

En conclusion, sur les 25 élèves testés, 7 élèves (soit 28%) obtiennent des résultats "moyens" contre 18 élèves (72%) qui ont des résultats faibles. On le constate aisément : dans les exclus du système scolaire, une partie d'entre eux seraient "récupérables" si le système était aménagé pour cela. L'exclusion coûte trop cher à l'État pour qu'on les ignore purement et simplement.

4. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

À travers cette étude, nous avons suivi le parcours de jeunes déscolarisés et de quelques non-scolarisés afin de les situer sociologiquement et culturellement. Nous les avons rencontrés à travers les rues de Niamey mais aussi à l'intérieur du pays, à Kollo, Baléyara, Filingué et Bimi N'Gaouré. Au total, notre enquête a porté sur 500 personnes (sans compter les 25 déscolarisés de Kollo). Cet échantillonnage est sans doute imparfait et insuffisant mais, néanmoins, il nous a permis de tirer quelques conclusions que l'on espère utiles.

Il est apparu très clairement que l'échec scolaire est étroitement lié aux difficultés que rencontrent actuellement la société nigérienne et particulièrement les couches défavorisées de la population. Parmi tous les jeunes que nous avons abordés et qui ont échoué dans le système scolaire où qui n'y ont pas eu accès, ce n'est pas un hasard si aucun ne provient des classes privilégiées (cadres supérieurs, industriels, gros commerçants...). Ce sont les enfants des pauvres qui ont le plus de difficultés pour réussir, et cela dès l'école primaire. Ces enfants manquent de tout support : pas de livres, pas de cahiers, pas de crayons. Les parents ne peuvent pas acheter les fournitures pour leurs enfants. À cela s'ajoute le fait que ces enfants sont souvent mal nourris, mal soignés, qu'ils doivent travailler dès qu'ils sont de retour à la maison. Pour eux s'applique directement le proverbe : "Ventre affamé n'a point d'oreilles". Face à une démographie galopante et à la récession économique, l'État ne peut plus satisfaire tous les besoins en éducation de type moderne. Les plus favorisés s'en sortent car ils trouvent les moyens pour pallier les insuffisances de l'État, mais les pauvres "trinquent".

À ces difficultés économiques et matérielles s'ajoute la "pauvreté socioculturelle" du milieu familial. Cette étude nous a rappelé que l'analphabétisme des parents est pour beaucoup dans l'échec scolaire des enfants. Les élèves, matériellement démunis, ne disposent guère de soutien de la part de leurs parents, surtout lorsque ceux-ci ne comprennent rien, ou si peu, à ce qui se passe au sein de "l'école des Blancs". L'école "moderne" est un autre monde. Comment inciter ses propres enfants au travail lorsqu'on ne peut nullement les suivre ? À travers nos enquêtes, on a remarqué que la possession de "biens socioculturels" à la maison (comme la télévision ou les livres) apportent un plus à l'éducation des enfants. Par ailleurs, parmi les enfants qui "réussissent", on a recensé, par exemple, des enfants de

gardiens d'école. C'est dire que la réussite scolaire n'est pas liée uniquement à la richesse des parents mais aussi à leurs motivations, à l'environnement.

Face aux inégalités économiques, sociales et culturelles qui marquent ce pays, que fait l'école nigérienne ? Comment un système éducatif peut-il perdurer avec d'aussi piètres résultats ? Par "résultats", il faut entendre les résultats "internes" (réussites aux examens) et "externes" (débouchés dans la vie active). Plutôt que de rejeter la faute sur quiconque, force est de reconnaître que l'école nigérienne n'a pas su évoluer avec le temps. Répéter à l'envi que les tares de l'école nigérienne sont des séquelles de la colonisation ne résout rien si l'on n'en tire pas les véritables leçons. La crise socio-économique que traverse actuellement le Niger doit trouver ses propres remèdes et l'école se doit d'accompagner cette mutation. Le Niger n'a plus tellement besoin de "bureaucrates" pour faire tourner une administration devenue pléthorique mais plutôt "d'entrepreneurs" dans les domaines agricole, industriel, commercial... Bien sûr, il ne faut pas surévaluer le rôle de l'école de base : on ne pourra pas enseigner des métiers à l'école primaire mais, en revanche, on devrait tout faire pour que l'école ne soit pas "un autre monde", le monde des "intellos", des "cols blancs" (opposé au monde des *talaka*). Ce pays a besoin maintenant de jeunes gens imaginatifs et productifs. De manière à insérer l'élève dans son milieu, la création ou l'extension des jardins scolaires devrait être encouragée, surtout en milieu rural, afin que les jeunes écoliers apprennent à repiquer, à biner, à labourer...

Parmi les recommandations susceptibles d'améliorer les rendements du système scolaire et de lutter contre l'échec scolaire, on pourrait avancer les propositions suivantes :

1. L'État se doit de faire de l'école primaire la priorité des priorités en ayant à l'esprit que l'avenir des enfants se joue surtout à ce niveau. Sur ce plan, nous lançons un appel pressant pour que chaque discours, chaque séminaire et toute autre réunion engageant le sort de l'école nigérienne fassent l'objet de réflexions muries et d'applications concrètes.

2. Les enseignants devraient assurer les cours pendant les neuf mois de l'année scolaire, se surpasser dans toute la mesure du possible pour éviter les grèves. Il faut développer des mesures incitatives à tous les niveaux : perfectionnement de la formation des formateurs, suivi régulier des inspections, recyclage des directeurs d'établissement, formation continue des maîtres, encouragement envers les meilleures écoles et les meilleurs enseignants, conseils aux directeurs d'écoles et aux enseignants moins performants.

3. Les parents d'élèves devraient s'engager dans le suivi de leurs enfants. Une trop grande liberté ne devrait pas être laissée aux enfants surtout à un âge où ils ne perçoivent pas l'utilité de l'école. Les parents devraient leur laisser une grande place à la lecture, aux leçons plutôt que de les accaparer dans des travaux domestiques sans fin. Il faudrait instaurer un dialogue, une sorte de coopération maîtres-parents qui permettrait, grâce à des contacts réguliers, de suivre de près l'évolution de la scolarité des élèves. Il est bien clair que l'école ne devra sa survie et ne pourra progresser que si les parents s'engagent en participant pleinement à l'éducation des enfants.

4. Enfin, la lutte contre l'échec scolaire pourrait être envisagée sur le double plan pédagogique et linguistique. Sur le plan pédagogique, on devrait faire en sorte que l'apprenant puisse se servir des connaissances qui sont dispensées à l'école. Ceci nécessiterait de repenser le mode d'enseignement en axant la pédagogie sur la communication, en accordant plus d'importance à l'oral, au lieu de surcharger l'esprit de l'enfant en lui faisant emmagasiner des règles qui peuvent le dérouter. Il faudrait également organiser des séances de rattrapage pour les élèves en difficultés. La deuxième solution, à notre sens, consisterait à enseigner les langues nationales à l'école. Il est bien connu que la langue maternelle

facilite les acquisitions et maintient la formation plus près des réalités de l'environnement de l'enfant. Or telle est bien la problématique : réduire les échecs scolaires et intégrer l'école dans le milieu.

Ce travail nous a permis de rencontrer un nombre important de jeunes qui abandonnent l'école trop tôt, sans pouvoir mettre véritablement à profit leur "petite" scolarisation. Ils sont nombreux à se poser des questions sur leur devenir. Il faudrait tout faire pour ne pas les rejeter, pour les accueillir, les réorienter, les perfectionner dans un domaine ou dans un autre, en un mot les rendre "aptes à la vie active".

BIBLIOGRAPHIE

Afrique éducation n°13, septembre 1995, 50 p.

Afrique éducation n°15, novembre 1995, Spécial francophonie, 6e sommet, 50 p.

Aide et action n°56, septembre 1995, Spécial éducation pour tous. Des initiatives locales efficaces, 15 p.

BARRETEAU Daniel, SOULEY Aboubacar, 1997, "Analyse des résultats scolaires du primaire dans la Communauté Urbaine de Niamey", *Système éducatif et multilinguisme au Niger, Résultats scolaires; Double flux* (D. Barreteau et A. Daouda éd.), Paris-Niamey : Orstom - Université de Niamey, pp.15-93.

BASTIN G., ROOSEN A., 1990, *L'école malade de l'échec*, Bruxelles : Éd. Universitaires, 143 p.

BLAT GIMENO José, 1984, *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire : Moyens de le combattre*, Paris : UNESCO, 128 p.

BONNET Francis, GODIN André, HUGET Georges, PAILLOLE Colette, SANDI Nana Aïcha, 1990 (3ème éd.), *L'école et le ménagement*, Bruxelles : De Boeck, 244 p.

BOURDIEU Pierre et Jean-Claude PASSERON, 1983, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éd. de Minuit, 246 p.

CALVET Louis-Jean, 1981, *Les langues véhiculaires*, Paris : PUF (Que sais-je ?), 128 p.

CONFEMEN, 1986, *Promotion et intégration des langues nationales dans les systèmes éducatifs : bilan et inventaire*, Paris : Librairie H. Champion.

COSME Agbidinoukoum, 1995, "Comment enseigner les langues nationales à l'école ?", *Afrique éducation* n°15, 2 p.

ENDA, 1980, *Enfants et jeunes au Sahel*, Dakar : UNICEF, 643 p.

FOULQUIÉ P, 1971, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris : PUF, 778 p.

HALLAK Jacques, 1990, *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris : L'Harmattan, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 345 p.

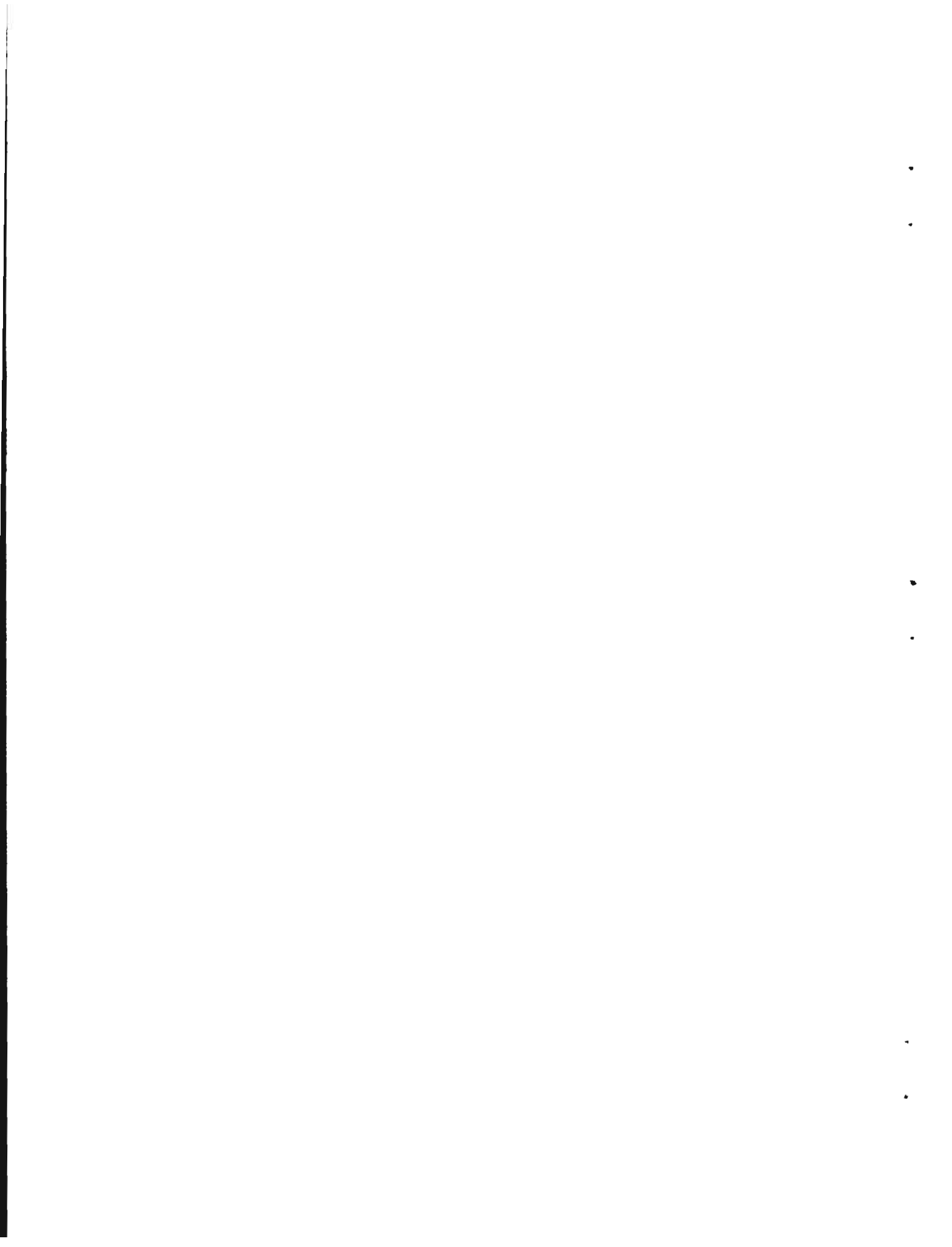
HASSIMI Sidi Imadoudini, 1987, *Le secteur informel et la formation d'un prolétariat urbain : le cas des tabliers et des vendeurs d'articles divers de Niamey*, Abidjan, Mémoire de maîtrise en sociologie.

HUGON Philippe, GAUD Michel, PENOUIL Marc, 1994, *Crises de l'éducation en Afrique*, Paris : La documentation française, 303 p.

LAÏLABA Maïga H., 1979, *Enfant, famille, école et inégalités de réussite scolaire : Éléments de constat, de recherche théorique et d'étude critique*, Niamey, 57 p.

LEFORT François et Monique NÉRY, 1985, *Émigré dans mon pays*, Paris : CIEM - L'Harmattan, 187 p.

- LEGRAND Louis, 1988, *Les politiques de l'éducation*, Paris : PUF, Que sais-je ?, 126 p.
- MAMOUDOU Adama, 1995, *Les déperditions scolaires au niveau secondaire : manifestations et perspectives. Exemple du collège et lycée Lako de Niamey*, Mémoire de licence en sociologie, Fac. des lettres et sciences humaines, Université Abdou Moumouni de Niamey, 41 p.
- MANNONI P., 1979, "Troubles scolaires et vie affective chez l'enfant", Paris, E.S.F. (cité par Stéphane).
- MARGUERAT Yves et Danièle POITOU, 1994, *Marjuvia [Marginalisation des jeunes dans les villes africaines] : À l'écoute des enfants de la rue en Afrique noire*, Paris : UNICEF, 622 p.
- MINSEL Beate, PERREZ Meinrad, WIMMER Heinz, 1990, *Ce que les parents devraient savoir*, Bruxelles : Éd. Labor, 238 p.
- ORPWOOD Graham, WERDELIN Ingvar, 1987, *Science et technique dans l'enseignement primaire de demain*, Paris : UNESCO, 246 p.
- PAULI L. et BRIMER, 1971, "La déperdition scolaire : un problème mondial", *Les conditions de la réussite éducative*, Montréal : CONFEMEN, 1982, 119 p.
- POURTOIS Jean-Pierre, 1990, *Sociologie de l'éducation (2ème partie)*, Presses Universitaires de Mons, Édition des cours, 266 p.
- RAFFESTIN, 1973, "La réussite et l'échec scolaire étudiés sous l'angle social", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 304 p.
- SANDI Nana A., 1992-1993, *Analyse théorique et expérimentale de quelques déterminants du décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire au Niger*, Thèse de Doctorat de 3e cycle, Université de Mons, Hainaut, Facultés des sciences psycho-pédagogiques, Tome 1, 371 p.
- SCHWARTZ P., 1977, *Une autre école*, Paris : Flammarion, 257 p.
- STEPHANY Marc, 1985-1986, *Le décrochage scolaire potentiel*, Mémoire de licence de psychopédagogie, Université de Mons, 116 p.
- TEDGA Paul, VINCENT Thierry, 1995, "Enseignement en français et en langues nationales : complémentarité ou concurrence ?", *Médias France Intercontinents - Radio France Internationale*, n° 281, 2 p.
- TINÉ Yacouba, 1994-1995, *Étude des variables sociolinguistiques de l'échec scolaire au Niger*, Université Abdou Moumouni de Niamey, Mémoire de Maîtrise en linguistique, 102 p.



LES JEUNES DÉSCOLARISÉS EXERÇANT DES PETITS MÉTIERS À NIAMEY

Salé ALI¹, Yacouba TINÉ²

Résumé

Cette étude fait suite à un mémoire de licence en sociologie, présenté par Ali Salé (1994), portant sur "Les déscolarisés et les petits métiers à Niamey". À la suite de ce mémoire, des enquêtes ont été menées à Niamey, en novembre 1995. Elles visaient à enrichir et à compléter les données rassemblées lors de la première enquête sur les problèmes de réinsertion socio-économique des jeunes déscolarisés dans la ville de Niamey. Ainsi, la première étude de Ali Salé portait sur un groupe très réduit de personnes alors que la présente enquête a touché 100 jeunes (garçons et filles). Dans l'ensemble, les résultats des deux enquêtes sont assez comparables, si bien que ce sont uniquement les résultats de l'enquête de 1995 qui seront présentés ici.

La présente étude commence par une description de la population d'enquête : renseignements généraux sur les enquêtés et situation socioprofessionnelle de leurs parents. Les petits métiers qu'ils exercent seront inventoriés et les difficultés liées aux activités informelles seront analysées. Enfin, une problématique de la réinsertion sociale des déscolarisés sera ébauchée.

Mots-clés : petits métiers, déscolarisés, secteur informel, économie, activités pratiques et productives, langues, Niamey, Niger.

INTRODUCTION

Au Niger comme un peu partout dans la sous-région, la rue fait vivre plus de la moitié de la population urbaine. L'informel est constitué de divers petits métiers qui assurent à leurs détenteurs leur subsistance.

Les rapports sociaux entre les "gens de l'informel" et les citadins sont flous et assez contradictoires. Les citadins les considèrent comme des exodants, donc des citoyens de seconde zone. Cela en fonction de leurs conditions d'insertion sociale précaires qui sont liées à leur souci d'existence quotidienne mais surtout d'épargne en vue de retourner au village ou au pays.

1 Étudiant en Maîtrise de sociologie, Université de Cotonou.

2 Étudiant en Maîtrise de linguistique, Université Abdou Moumouni de Niamey.

Leurs conditions de vie étant modestes, les acteurs du secteur informel vivent dans les quartiers les moins urbanisés, à la périphérie de la ville. Il faut dire également que d'autres sont hébergés dans les maisons de leurs patrons. Certains restent même sans logement, sans domicile. Ce sont de véritables "squatters" ou des "sans domicile fixe" (les S.D.F.), se réfugiant dans les mosquées ou sur les trottoirs des rues. Ces conditions de vie les exposent bien entendu à toutes sortes de dangers : maladie, criminalité, vol, etc. C'est pourquoi, entre autres, leurs rapports avec les autres citoyens sont ambigus. On estime généralement que ce sont eux les auteurs des cambriolages et autres vols dont sont victimes les citoyens. D'où la crainte (souvent injustifiée) qu'ils inspirent.

L'autre ambiguïté, dans les relations entre "citadins" et "gens de l'informel", est que les premiers profitent des services rendus par les seconds tout en les considérant comme des gens dangereux. Le secteur informel, c'est un terrain de conflits entre les "nomades urbains" et les pouvoirs publics. Ils font souvent l'objet de rafles de la police. On les assimile trop facilement aux vagabonds et autres délinquants qui, eux, sont issus de la communauté urbaine même.

L'apport économique du secteur informel aux caisses de la Communauté Urbaine de Niamey est non négligeable. Cependant, ne disposant pas de chiffres précis dans ce domaine, il est difficile de se prononcer avec exactitude. Des études concernant le secteur informel ont été ainsi entreprises en 1981, puis en 1987 par le Ministère du Plan avec l'appui du Programme des Nations Unies pour le Développement (P.N.U.D.). Ces enquêtes ont révélé la place importante qu'occupe le secteur informel dans l'économie nationale. Les autorités ne reconnaissent pas cette variable comme une réalité avec laquelle il faut compter. Elles ont de tout temps négligé le secteur informel ou non structuré, de sorte que l'estimation de son apport réel à l'économie nationale est toujours entachée de grandes hésitations et surtout d'approximations.

Définissant le secteur informel, la Direction Générale des Impôts (D.G.I.) estime qu'il concerne tous les "agents économiques qui, soit n'acquittent pas d'impôts, soit acquittent des impôts, qui différenciés selon la profession sont de toute manière très inférieurs à ceux acquittés par le secteur moderne, ou ne sont pas progressifs, l'impôt étant fixe quel que soit le niveau de revenu." ³ Cette direction estime également que le secteur informel est une structure économique qui ne se plie pas aux exigences fiscales.

L'informel englobe, pour certains, à la fois des activités dites urbaines mais également rurales. De manière générale, l'informel intervient pour "plus du tiers du P.I.B." ⁴ au Niger. Aussi malgré les insuffisances notées dans la maîtrise du secteur informel, celui "non agricole représentait 12,8% du P.I.B. et 14,7% du P.I.B. marchand en 1987... "En 1987, cette contribution est passée respectivement de 16,3% à 22% du P.I.B. et, en 1988, la part du secteur informel dans le P.I.B. était de 34%, ce qui explique la tendance à l'informalisation de l'économie nigérienne mais aussi la prépondérance du secteur informel."⁵ Aujourd'hui, grâce à ces études entreprises sur le secteur informel sous la direction des pouvoirs publics (voir, par exemple, Augeraud 1987), les responsables politiques ont pris conscience de la place importante qu'occupe le secteur informel dans la formation de la richesse nationale. C'est pourquoi ils cherchent à l'organiser pour combler le manque à gagner que constituait sa sous-fiscalisation ou sa non fiscalisation.

À travers la présente étude, nous tenterons de découvrir la place des jeunes déscolarisés dans le secteur informel à Niamey. Ce secteur absorbe les migrants saisonniers, les sans-emploi, les

3 *Antani*, du 16 au 30 Juin 1994, p. 11.

4 *Ibid.*, p. 11

5 *Ibid.*, pp. 11-12

travailleurs "compressés" du secteur moderne, les non-scolarisés et les déscolarisés. Les jeunes trouvent dans ces "petits métiers" de quoi atténuer les souffrances liées au chômage dont ils font l'apprentissage.

La plupart des jeunes exclus du système scolaire (tous niveaux et cycles confondus) se retrouvent dans la rue, en proie aux incertitudes de lendemains improbables. Confrontés aux difficultés d'accès à la fonction publique ou même à des emplois de niveau intermédiaire dans le secteur moderne, ils viennent grossir le lot de chômeurs et autres sans-emploi de la ville de Niamey, la plupart d'entre eux considérant, encore et toujours, la capitale comme l'endroit idéal pour leur réinsertion socio-économique. Mais la capitale nigérienne, comme toutes les grandes villes africaines, est confrontée à des problèmes d'urbanisation et de démographie galopante. C'est dans ce contexte que les jeunes tentent de se frayer un chemin vers la réussite sociale. L'obtention d'un travail serait utile non seulement pour l'individu lui-même mais pour toute sa famille, voire pour toute une communauté nécessitée restée au village.

Les jeunes victimes de la sélection rigoureuse du système scolaire sont aujourd'hui nombreuses. Nous avons voulu savoir qui ils sont, comment et pourquoi ils ont quitté l'école, quels genres de petits métiers les attirent le plus, lorsqu'on sait le mépris que les Nigériens scolarisés affichaient à l'égard des travaux manuels... Quelles sont les difficultés auxquelles ils font face ? La quête d'un métier par les jeunes déscolarisés est-elle la manifestation définitive d'un changement de mentalité, gage de toute réussite sociale ?

Cette enquête entre dans le cadre de la problématique de l'encadrement et de la réinsertion sociale des jeunes déscolarisés dans les centres urbains. Le thème "jeunes-ville-emploi" est une préoccupation majeure de tous les gouvernements des pays en voie de développement, même si peu de solutions ont vu le jour. Les jeunes s'en sortent par leur propre moyen, par la "débrouillardise".

On procédera tout d'abord à une présentation générale des jeunes déscolarisés que nous avons identifiés (renseignements généraux, situation socioprofessionnelle des parents, cursus scolaire, rôle des activités pratiques et productives) avant de décrire les petits métiers qu'ils exercent et les difficultés qu'ils rencontrent. En conclusion, nous évoquerons les mesures qu'ils préconisent pour faciliter l'insertion des jeunes dans le monde du travail.

1. IDENTIFICATION DES ENQUÊTÉS

1.1. Renseignements généraux

◇ Sexe

Au total, l'enquête a porté sur 100 personnes, dont 24 filles et 76 garçons. L'importance de l'écart ne correspond pas à une plus faible représentation des femmes à Niamey mais se justifie du fait que les femmes sont moins nombreuses à exercer des petits métiers, du moins ceux qui paraissent visiblement à travers la ville.

◇ Âge

	F	%	G	%	E	%
15 à 20 ans	11	45,8%	19	25%	30	30%
21 à 25 ans	11	45,8%	31	40,8%	42	42%
26 à 30 ans	2	8,3%	25	32,9%	27	27%
plus de 30 ans	0	0%	1	1,3%	1	1%

Les jeunes déscolarisés que nous avons rencontrés sont, en majorité, âgés de 21 à 25 ans. On notera que les filles sont plus jeunes que les garçons : 45,8% d'entre elles ont entre 15 et 20 ans, tandis que 32,9% des garçons ont entre 26 et 30 ans. Cela s'explique peut-être par le fait que les femmes de 26 à 30 ans ne sont plus tellement "dans la rue" mais plutôt à la maison où elles s'occupent surtout de leurs enfants.

◇ Situation maritale

	F	%	G	%	E	%
célibataire	21	87,5%	65	85,5%	86	86%
marié(e)	3	12,5%	11	14,5%	14	14%

Les jeunes déscolarisés sont célibataires dans leur grande majorité. Il convient de signaler ici que la vie en communauté a perdu toute sa valeur du fait de l'urbanisation. Autrefois, un célibataire, homme ou femme, était mis à l'index, c'est-à-dire considéré comme une personne asociale, surtout en milieu villageois. Aujourd'hui, avec la surpopulation en milieu citadin, les mentalités ont changé. Dans une ville comme Niamey, avec un taux de croissance annuelle de 3,6% et une population de près de 500.000 habitants, certaines valeurs sociales (moralité, code de bonne conduite), observées au village, ne sont plus considérées comme des normes pouvant régir la vie en communauté. Certaines solidarités ont disparu. Avec la crise économique, la société est en train de changer. Les difficultés de la vie entraînent la disparition de certaines contraintes sociales. Les jeunes peuvent rester ou sont contraints de rester plus longtemps célibataires.

1.2. Situation socioprofessionnelle des parents

L'enquête s'est intéressée à la résidence des parents des enquêtés, à la polygamie ou monogamie des parents, au nombre d'enfants par famille et surtout à la situation socioprofessionnelle du père.

◇ Lieu de résidence des parents

	F	%	G	%	E	%
milieu rural	1	4,2%	32	42,1%	33	33%
milieu urbain	23	95,8%	44	57,8%	67	67%

L'enquête ayant été menée à Niamey, il est bien naturel que les personnes enquêtées résident surtout en milieu urbain. On notera toutefois une différence remarquable entre les filles et les garçons : les filles sont beaucoup plus stables. Les garçons, présents à Niamey, proviennent, pour une grande part, de l'exode rural. Autrement dit, leurs parents sont restés au village tandis qu'eux viennent en ville chercher de quoi nourrir la famille, contrairement aux filles qui vivent avec leurs parents, en ville.

◇ Êtes-vous issu(e) d'une famille polygame ?

	F	%	G	%	E	%
oui	20	83,3%	33	43,4%	53	53%
non	4	16,6%	43	56,6%	47	47%

Les déscolarisés que nous avons rencontrés sont issus, pour la plupart, de familles polygames. Cela se vérifie surtout chez les filles (est-ce surtout un phénomène urbain ?). Il est bien connu que les familles pauvres, analphabètes surtout, pensent que l'importance d'un homme se mesure au nombre de femmes qu'il possède. Ils se cachent derrière des arguments, qui ne font plus recette de nos jours, déclarant que plus on a de femmes, plus le nombre d'enfants s'accroît et plus grande sera la chance qu'un des enfants réussisse dans la vie et constituera pour eux une sorte de sécurité sociale, un bâton de vieillesse. Or ces familles nombreuses oublient que, corrélativement, les enfants seront mal nourris, mal logés, mal soignés, et tous ces facteurs joueront en leur défaveur dans l'éducation. Les jeunes déscolarisés, objet de notre étude, font partie de ceux-là : ils n'ont pas pu s'accrocher à l'école. Ils cherchent malgré tout à voler, vaille que vaille, de leurs propres ailes.

◇ Nombre de frères et soeurs, au total, dans la famille

	F	%	G	%	E	%
entre 2 et 5	1	4,2%	6	7,9%	7	7%
de 6 à 10	11	45,8%	47	61,8%	58	58%
de 11 à 15	5	20,8%	15	19,7%	20	20%
de 16 à 20	6	25%	4	5,3%	10	10%
20 et plus	1	4,2%	4	5,3%	5	5%

Les enfants, issus de familles polygames, sont nombreux. On a même recensé une famille de 35 enfants et une autre qui dépasse peut-être ce chiffre car le jeune a refusé de nous dire combien ils étaient exactement de frères et soeurs ; il a préféré se contenter du terme "beaucoup". Ces chiffres reflètent la réalité nigérienne. Autrefois, la richesse se mesurait à l'importance des enfants pouvant mettre en valeur les terres cultivables. Ce phénomène survit encore de nos jours chez de nombreux parents mais les réalités socio-économiques ont bien changé.

◇ Situation socioprofessionnelle du père

cultivateur-éleveur	29
retraité	27
fonctionnaire, employé	16
revendeur, commerçant	15
artisan	10
sans emploi	3

Beaucoup de pères occupent des fonctions modestes. Le nombre de fonctionnaires ou d'employés est faible. Il semble donc ressortir que les parents des déscolarisés font partie des classes défavorisées de la population de Niamey, ce qui nous autorise à croire, en paraphrasant Bourdieu, que l'école favorise ceux qui sont favorisés ; elle exclut, repousse et dévalorise les autres. On comprend pourquoi les parents fondent beaucoup d'espoir dans l'insertion sociale de leurs enfants qui ont eu la chance d'apprendre à lire et à écrire en français.

◇ Situation de résidence

	F	%	G	%	E	%
en famille	20	83,3%	41	53,9%	61	61%
auprès d'un ami	0	0%	20	27,3%	20	20%
seul (en location)	4	16,7%	15	19,7%	19	19%

Malgré les conditions de vie difficile que connaissent les parents des enquêtés, l'esprit de cohésion familiale demeure intacte : la majorité des jeunes déscolarisés vit en famille (83,3% des filles et 53,9% des garçons). On remarque que certains garçons (mais non pas les filles) vivent auprès d'amis. Leurs revenus ne leur permettent pas de prendre des maisons individuelles, vu le prix des locations à Niamey. Il y a aussi une question de mentalité : une fille qui vit seule est mal considérée par son entourage. La société la condamnerait même si elle avait les moyens de mener une telle vie. Ce n'est pas son niveau d'étude qui apporterait des modifications à cet état d'esprit.

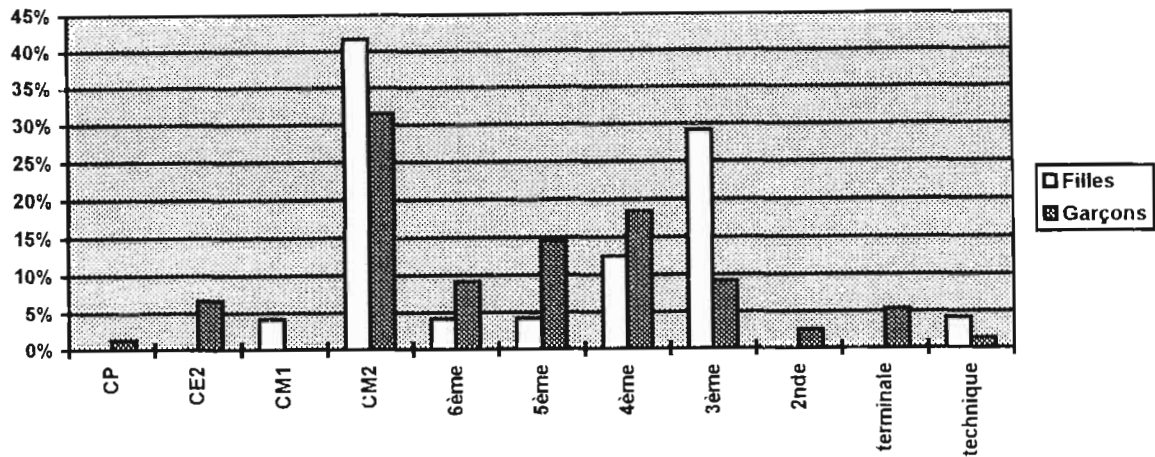
1.3. Cours scolaire et exercice des activités pratiques et productives (A.P.P.)

◇ Niveaux scolaires

	F	%	G	%	E	%
primaire	11	45,8%	30	39,5%	41	41%
secondaire	12	50%	45	59,2%	67	67%
technique	1	4,2%	1	1,3%	2	2%

	F	%	G	%	E	%
CP	0	0%	1	1,3%	1	1%
CE2	0	0%	5	6,7%	5	5%
CM1	1	4,2%	0	0%	1	1%
CM2	10	41,7%	24	31,6%	34	34%
6ème	1	4,2%	7	9,2%	8	8%
5ème	1	4,2%	11	14,5%	12	12%
4ème	3	12,5%	14	18,4%	17	17%
3ème	7	29,2%	7	9,2%	14	14%
2nde	0	0%	2	2,6%	2	2%
terminale	0	0%	4	5,3%	4	4%
technique	1	4,2%	1	1,3%	2	2%

Figure 1. Niveaux scolaires des filles et des garçons



Tous les jeunes que nous avons rencontrés ont fréquenté l'école. Certains ont quitté l'école au primaire (41%), d'autres ont atteint le secondaire (57%) ; un seul a été admis dans un collège technique et professionnel.

Les examens constituent des blocages évidents : beaucoup ont abandonné l'école après le CM2 ou la 3ème. Des différences apparaissent tout de même entre les garçons et les filles : les garçons abandonneraient peut-être davantage en cours de cycle. Nous avons recensé six garçons qui ont atteint le niveau du lycée mais aucune fille.

◇ Raisons des abandons

	F	%	G	%	E	%
insuffisance de travail	17	70,8%	40	52,6%	57	57%
difficultés financières des parents	4	16,7%	13	17,1%	17	17%
abandon volontaire	1	4,2%	15	19,7%	16	16%
indiscipline	0	0%	5	6,6%	5	5%
volonté des parents	1	4,2%	1	1,3%	2	2%
autres raisons	1	4,2%	2	2,6%	3	3%

Les raisons des échecs scolaires sont bien connues : environnement peu incitatif, difficultés de tous ordres liés à la pauvreté, manque de perspectives, désintérêt pour l'école de la part des parents et des élèves.

Les élèves ont tendance à s'accuser eux-mêmes "d'insuffisance de travail" (70,8% des filles et 52,6% des garçons). Ils ont été confrontés à des problèmes d'assimilation et de compréhension. L'évaluation des connaissances ne leur a pas permis de passer dans les classes supérieures. Les difficultés financières des parents sont aussi évoquées : la pauvreté des parents se répercute inévitablement sur les études des enfants. Les parents pauvres ne peuvent pas assurer le minimum indispensable pour une formation de qualité et, surtout, l'entretien d'un enfant scolarisé pèse lourdement sur les familles (achat d'habits, de fournitures scolaires, argent de poche pour la

récréation destiné aux galettes, boissons et autres coupe-faim que des femmes vendent dans la cour de l'école). L'enfant devient une charge et, dans ces conditions, beaucoup d'écoliers sont contraints d'abandonner l'école avec l'accord tacite des parents. Une part des "abandons volontaires" est probablement à ajouter à cette rubrique d'abandons pour difficultés financières.

✧ Exercice des activités pratiques et productives (A.P.P.) à l'école

	F	%	G	%	E	%
oui souvent	13	54,2%	41	53,9%	54	54%
oui parfois	5	20,8%	8	10,5%	13	13%
non jamais	6	25%	27	35,5%	33	33%

Ayant constaté l'échec massif des écoliers nigériens et leurs difficultés de réinsertion sociale, les pouvoirs publics avaient cherché des solutions à travers les "activités pratiques et productives". C'est ainsi que la majorité des enquêtés déclarent avoir exercé des A.P.P. à l'école. Il faut noter que les A.P.P. n'ont pas été appliquées partout. À leur place, certains enseignants faisaient autre chose : leçons, éducation physique et sportive... Les A.P.P. ont été supprimées à partir de 1989 et n'ont eu que quatre ou cinq ans d'application, avant d'être remises à l'ordre du jour récemment.

✧ Contenu des A.P.P.

- Filles

jardinage	11	45,8%
tricot	9	37,5%
couture	8	33,3%
cuisine	4	16,7%
sport	3	12,5%

- Garçons

jardinage	33	43,4%
maçonnerie	12	15,8%
sport	8	10,5%
tissage	1	1,3%
travaux	1	1,3%

Au moment où les A.P.P. avaient cours, le jardinage et le sport étaient des activités communes aux filles et aux garçons. Les filles ont bénéficié d'activités particulières (tricot, couture, cuisine), distinctes de celles des garçons (maçonnerie, tissage et autres travaux). Le jardinage était l'occupation la plus fréquente.

Les objectifs étaient tout à fait louables (ne pas couper l'enfant de son milieu, partir de l'observation pour en tirer des leçons...), mais les résultats ont été très mitigés selon les circonstances (mauvaise compréhension des objectifs, mauvaise volonté de la part des enseignants, absence totale de matériel...). Cette expérience a échoué du fait que les enfants n'étaient pas motivés par ce qu'on leur apprenait. Les enfants auraient souhaité apprendre des choses nouvelles et non pas simplement... arroser en groupe un maigre jardin qui ne leur

rapportait rien. De même, le personnel chargé de dispenser le programme des A.P.P. n'avait pas la qualification, ni les moyens pour mener à bien une telle politique.

◇ Cela a-t-il contribué à vous lancer dans votre travail présent ?

	F	%	G	%	E	%
oui	14	58,3%	13	17,1%	27	27%
non	9	37,5%	62	81,6%	71	71%
sans réponse	1	4,2%	1	1,3%	2	2%

De manière générale, les A.P.P. ne semblent pas avoir eu un impact significatif quant au lancement des jeunes déscolarisés dans leur travail actuel. Cela est particulièrement vrai pour les garçons (81,6%). En revanche, chez les filles, une majorité pense que ce qu'elles font actuellement se situe dans le prolongement de ce qu'elles ont appris à l'école, dans les A.P.P. Il est donc possible que l'exercice des A.P.P. ait pu motiver, un tant soit peu, certains jeunes dans le choix d'un "petit métier".

2. TYPES DE PETITS MÉTIERS, DIFFICULTÉS ET RÉINSERTION SOCIALE

2.1. Les pratiquants des petits métiers à Niamey

À Niamey, à chaque coin de rue, aux portes des édifices publics, dans les bureaux, certaines femmes revendent à leurs collègues des articles divers ; dans les bistrotts et autres lieux publics, l'on rencontre des vendeurs qui vous abordent en vous proposant leurs marchandises. La gamme de produits est variée : tissus, montres, cassettes (radio, vidéo), cigarettes, cola, accessoires électriques, "médicaments pharmaceutiques", joumaux, etc. Ces vendeurs ambulants qui circulent toute la journée et parfois même une partie de la nuit, sont de véritables "nomades urbains". Les activités dites "sédentaires", par contre, sont constituées de services comme la restauration, les vendeuses de *hura* ou boule de mil, les vendeurs de café ou *maï shayi*, de légumes, de céréales, de poissons, etc.

Ces acteurs sont souvent des patrons indépendants, mais nombreux sont de simples revendeurs. Ils font partie d'une sorte de chaîne dont ils ne sont que de simples maillons. De ce fait, on tend à dire qu'ils sont exploités par leurs patrons qui sont les détenteurs de grands magasins (les Libanais) et de gros capitaux (les Alhazai). D'où l'explication de la prolétarianisation de ces acteurs qu'a faite Hassimi (1987) dans son étude sur le secteur informel et la formation d'un prolétariat urbain.

Dans le monde de l'informel, on rencontre également une couche formée d'apprentis, de manoeuvres, d'ouvriers et de domestiques. En général, ce sont des jeunes qui proviennent de l'exode rural.

À part cette catégorie d'acteurs sociaux, constitués surtout de nationaux, il existe d'autres spécialités typiques de certains groupes d'étrangers. En fait les capitales africaines sont les lieux de rencontre de toutes les nationalités, de toutes les ethnies. À Niamey, on rencontre des Béninois, des Togolais, des Ghanéens mais aussi des Maliens, des Sénégalais, des Burkinabè, etc. Les Togolais et les Béninois sont des migrants pluriannuels. Ils quittent leurs régions d'origine à cause du manque de débouchés dans leurs pays, profitant du peu d'intérêt que les Nigériens accordent à certaines branches d'activités manuelles, qu'ils considèrent comme déshonorantes. Ce sont donc ces étrangers qui occupent leurs

places. Par ailleurs, il est certain que le Niger manque de cadres qualifiés dans certains secteurs tels que la mécanique, le froid, l'électricité, la plomberie... En ce qui concerne la mécanique, il est très rare (même actuellement) de trouver des garages tenus par des Nigériens uniquement. Néanmoins, ceux-ci envoient leurs enfants comme apprentis. Ces jeunes, dont l'âge varie entre 14 et 16 ans (parfois plus), sont dans leur grande majorité analphabètes ou ont un niveau équivalent au niveau primaire.

Un autre domaine, celui de la restauration de rue, est le quasi monopole des femmes togolaises (les "yao" dans le langage populaire). Celles-ci jouent également le rôle de bonne ou de gardienne d'enfants. Dans ce domaine les femmes nigériennes sont rares. Cela est dû à certaines considérations d'ordre religieux et traditionnel. Or ces activités sont une source de revenu non négligeable qui, de ce fait, leur échappe et va gonfler les épargnes des ressortissants étrangers. Un autre secteur délaissé par les femmes nigériennes est celui de serveuses de bar. Là également, pour des raisons de religion, de tradition et surtout d'éthique, celles-ci sont rares voire totalement absentes. Ce sont les "côtières" qui y font office. Mais ce comportement n'est pas propre aux Nigériennes seulement. Ailleurs également, certains domaines sont réservés aux étrangers.

Les coiffeurs constituent également une catégorie socioprofessionnelle du secteur informel. En dehors des coiffeurs traditionnels nigériens (les "wanzammai"), les spécialistes de la coiffure moderne, ce sont les Togolais, les Béninois et surtout les Ghanéens. Les Maliens et les Sénégalais occupent une place importante notamment dans la couture, l'artisanat (spécialistes du travail de l'argent et de l'or).

À Niamey, les Maliens sont les spécialistes du lavage du linge. On les voit en activité au bord du fleuve Niger. Ce sont des blanchisseurs ambulants appelés les "gao boro". On a également une petite représentation de Burkinabè. Ce sont les Gurmance qui assurent le jardinage au bord du fleuve (fleuristes, tondeurs de gazon auprès des Européens au quartier Plateau, cuisiniers...). Les Yoruba s'occupent de la vente de la quincaillerie et d'objets divers.

En somme il s'opère une spécialisation selon les ethnies. Cette reproduction socioprofessionnelle des petits métiers a été montrée également à Abidjan par Touré (1985 : 10) : "les Guinéennes, les Maliennes et les Ivoiriennes, dit-il, coifferont Madame et Mademoiselle, les Ghanéens vous teindront les cheveux quel que soit votre sexe, et les Nigériens, sans discrimination sexuelle non plus, vous couperont les ongles."

Mais, qu'est-ce qui explique cela ? On peut d'abord remarquer que les ressortissants étrangers, à leur arrivée à Niamey (voire, pourquoi pas, à Abidjan), sont accueillis par leurs compatriotes déjà anciennement installés. Ce sont ces derniers qui leur assurent le fonds de démarrage dans telle ou telle activité. Généralement, ils se lancent dans le même domaine d'activités que leurs prédécesseurs. D'où la reproduction (à la longue) socio-ethnique de l'activité. Il naît tout naturellement une solidarité beaucoup plus forte et plus facile entre des ressortissants d'un pays, souvent d'une même ethnie, qu'entre des étrangers venant de pays différents.

Le choix et l'exercice d'un petit métier par les déscolarisés ne sont pas un fait du hasard. Pratiquer un petit métier signifie que l'on cherche à se réinsérer dans la vie sociale après une expérience scolaire avortée. Cette entreprise comporte des difficultés mais les jeunes arrivent à les surmonter, chacun à sa manière.

2.2. Typologies des petits métiers

◇ Les types de métiers

- Filles

couture	12	50%
petit commerce (nourriture, divers)	5	20,8%
tressage	4	16,7%
coiffure	3	12,5%
total	24	100%

- Garçons

petit commerce	26	34,2%
mécanicien (auto-moto, vulcanisation)	12	15,8%
cireur	7	9,2%
menuisier (bois et métal)	7	9,2%
tailleur	6	7,9%
artisanat (cuir, bijouterie, forge)	5	6,6%
libraire (par terre, journaux)	5	6,6%
domestique (gardien, cuisinier)	3	3,9%
jardinage	2	2,6%
laveur de voitures	2	2,6%
teinturier	1	1,3%
total	76	100%

Les jeunes déscolarisés que nous avons rencontrés sont, pour la plupart, dans l'informel et particulièrement dans le petit commerce : 26 des 76 garçons sont des revendeurs (oranges, gomme arabique, articles divers, boissons, tissus, tickets de tombola, produits pharmaceutiques...). Les produits à vendre et les profits qu'ils en tirent peuvent varier selon les périodes. Les jeunes s'intéressent également à des métiers : mécanique, électricité, vulcanisation, menuiserie. Ces exclus de l'école ne rechignent devant aucune activité pour faire face aux nécessités de la vie citadine : cireurs, libraires ("par terre"), employés de maison, laveurs ou gardiens de voitures.

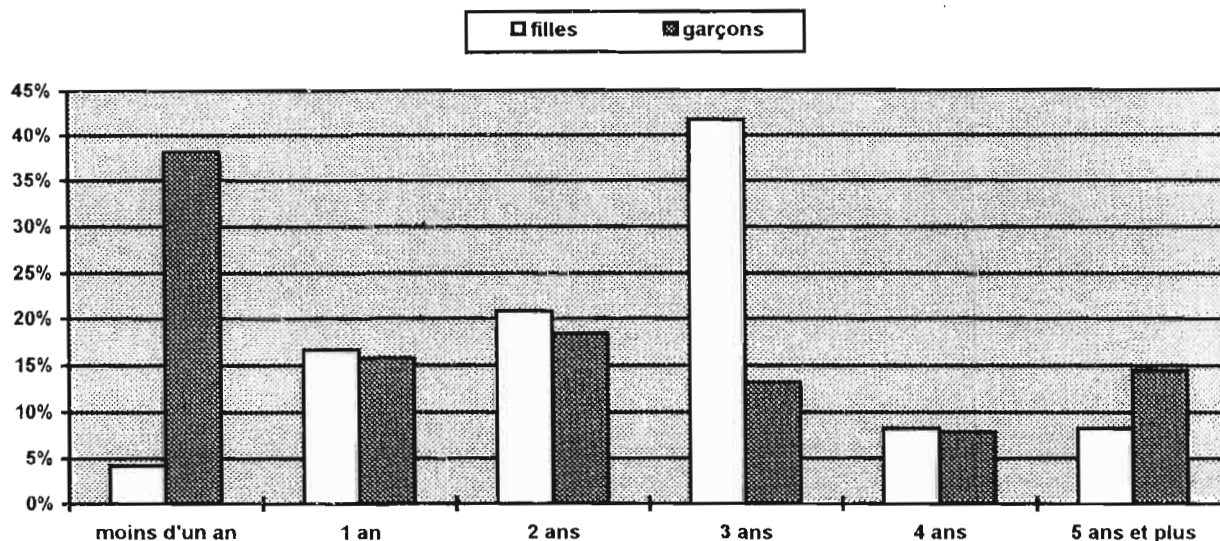
Les filles s'adonnent surtout à la couture et à la coiffure. Elles participent également à la vente d'articles divers, notamment de produits alimentaires (beignets, condiments, nourriture préparée).

De toutes ces activités, c'est le travail de la terre qui attire le moins les déscolarisés citadins (2,6% pratiquent le jardinage). C'est le lieu d'attirer ici l'attention des autorités compétentes sur l'urgente nécessité d'intéresser les jeunes à ce secteur. Il ne sert à rien d'évoquer, dans les déclarations politiques, que le Niger est un pays agricole si les bras valides exclus de l'école ne se sentent pas concernés.

◇ Durée de pratique

	F	%	G	%
moins d'un an	1	4,2%	29	38,2%
1 an	4	16,7%	12	15,8%
2 ans	5	20,8%	14	18,4%
3 ans	10	41,7%	10	13,2%
4 ans	2	8,3%	6	7,9%
5 ans et plus	2	8,3%	11	14,5%

Figure 2. Temps de pratique du métier par les filles et les garçons



On notera une différence entre les garçons et les filles : en majorité, les garçons en sont venus à leur occupation depuis un an, tandis que les filles seraient plus stables puisqu'elles peuvent garder les mêmes activités pendant trois ans.

◇ Moyen de transport vers le lieu de travail

	F	%	G	%	E	%
à pied	17	70,8%	60	78,9%	77	77
en vélo	2	8,3%	11	14,5%	13	13
en taxi	4	16,7%	2	2,6%	6	6
déposé par un parent	1	4,2%	2	2,6%	3	3
en bus	0	0%	1	1,3%	1	1

La majorité des jeunes (garçons et filles) se rendent à pied sur les lieux de travail. Ceci s'explique, évidemment, par la misère environnante. Il est clair que les parents, démunis, ne peuvent aider leurs enfants pour leurs moyens de transport. Certains seulement disposent d'un vélo.

◇ Conditions de travail

	F	%	G	%	E	%
pour un patron	11	45,8%	37	48,7%	48	48%
pour votre propre compte	11	45,8%	34	44,7%	45	45%
en association avec quelqu'un	1	4,2%	3	3,9%	4	4%
autre cas	1	4,2%	2	2,6%	3	3%

Les plus nombreux travaillent soit pour un patron (48%), soit à leur propre compte (45%). Lorsqu'ils travaillent pour un patron, les garçons sont apprentis mécaniciens ou menuisiers, les filles sont couturières ou coiffeuses. Le travail en association est très peu développé (4%), soit que ces jeunes démunis n'ont pas les fonds nécessaires pour de telles initiatives, soit que les mentalités n'y sont pas préparées. Ils gagneraient pourtant à s'organiser en coopératives, ce qui leur permettrait de solliciter l'appui d'O.N.G. ou de toute autre association pour la promotion de libres entreprises. La politique de chacun pour soi ne saurait les tirer d'affaires, les aides étant surtout dirigées vers les groupements de personnes.

◇ Durée entre l'abandon de l'école et l'exercice d'un métier

	F	%	G	%	E	%
moins de 1 an	12	50%	31	40,7%	43	43%
1 an	9	37,5%	28	36,8%	37	37%
2 ans	3	12,5%	7	9,2%	10	10%
3 ans	0	0%	4	5,3%	4	4%
4 ans et plus	0	0%	6	7,9%	6	6%

Les difficultés économiques qui se répercutent au niveau des entreprises et du secteur informel ne sont pas de nature à favoriser l'insertion des jeunes. Ils sont nombreux à attendre avant de trouver du travail. On remarquera tout de même que la majorité attend moins d'un an, surtout chez les filles. Les difficultés d'embauche iront certainement en s'aggravant avec l'avènement d'une nouvelle catégorie de déscolarisés, si l'on peut dire : les diplômés au chômage.

◇ Avez-vous fait autre chose (un autre travail) avant d'exercer votre métier ?

	F	%	G	%	E	%
oui	4	16,7%	26	34,2%	30	30%
non	20	88,3%	50	65,8%	70	70%

Si oui, lequel ?

- Filles

couture	2
tricot (dans un foyer)	1
école du musée	1

- Garçons

commerce	12
chauffeur de taxi	2
apprenti tailleur	2
agent recenseur	1
élève secouriste	1
gardien de voiture	1
manoeuvre mécanicien	1
agent de saisie	1
planton	1
moulin à grain	1

Une minorité déclare avoir fait autre chose avant d'exercer leurs activités actuelles (16,7% des filles et 34,2% des garçons). On remarque que les garçons ont davantage de peine à trouver un travail qui leur convient. Certaines filles ont appris la couture ou le tricot (dans les foyers), l'une d'elles était inscrite à l'école du musée. Les garçons ont surtout tenté le petit commerce (objets en plastique, kola, cigarettes), ont fait du transport ("kaya-kaya", chauffeur de taxi), ont été apprentis (mécaniciens, menuisiers, etc.) ou manoeuvres.

◇ Motifs d'exercice du métier

	F	%	G	%	E	%
pour aider mes parents	13	54,2%	37	48,7%	50	50%
pour éviter le chômage	5	20,8%	33	43,4%	38	38%
pour être indépendant	4	16,7%	10	13,2%	14	14%
pour ne pas être à la charge de ma famille	1	4,2%	8	10,8%	9	9%
autre réponse	1	4,2%	4	5,3%	5	5%

Les filles comme les garçons ont les mêmes préoccupations : éviter le chômage à tout prix et aider les parents en difficulté (soit, au total, 75% des filles et 92,1% des garçons). On notera des différences entre les sexes : les filles pensent surtout à aider leurs parents tandis que les garçons sont plus soucieux d'éviter le chômage. Ce tableau traduit bien la réalité socio-économique du pays : les parents considèrent la scolarisation de leurs enfants comme un investissement qui doit être rentabilisé. C'est pourquoi les enfants, à leur tour, cherchent à leur "rendre le coup", comme on dit.

◇ Difficultés rencontrées dans le travail

	F	%	G	%	E	%
oui	1	4,2%	31	40,8%	32	32%
non	23	95,8%	45	59,2%	68	68%

Dans l'ensemble, les jeunes déscolarisés n'ont pas de grandes difficultés dans l'exercice de leur travail. Parmi les filles, une seule fait valoir qu'elle cherche des fonds pour ouvrir son propre atelier. La situation est ressentie comme plus difficile pour les garçons : 40,8% éprouvent des difficultés, parlent de conditions difficiles liées à la crise généralisée. Les mêmes problèmes reviennent souvent : rareté des clients pour les petits commerçants, tracasseries dues aux impôts

et taxes fiscales, manque de salaire, incompréhension de la part des "patrons", vol,...

◇ Gains mensuels

	F	%	G	%	E	%
5.000 à 10.000 F	3	12,5%	27	35,5%	30	30%
10.000 à 30.000 F	10	41,7%	33	43,4%	43	43%
30.000 à 50.000 F	2	8,3%	11	14,5%	13	13%
50.000 à 100.000 F	3	12,5%	1	1,3%	4	4%
rien	6	25%	4	5,2%	10	10%

Les jeunes gagnent quelques sous pour survivre. Certains sont du reste satisfaits de cela malgré les difficultés qu'ils rencontrent. Les revenus sont plutôt maigres : ils se situent surtout entre 10.000 et 30.000 F. Très peu de jeunes gagnent davantage.

◇ Êtes-vous satisfait avec ce que vous gagnez ?

	F	%	G	%	E	%
non, pas du tout	2	9,4%	22	29,3%	24	24%
oui, à peu près	4	19%	39	52%	43	43%
oui, très bien	15	71,4%	14	18,7%	29	29%

Contrairement aux filles qui affirment être très satisfaites de ce qu'elles gagnent (71,4%), les garçons, quant à eux, ne raisonnent pas de la même manière : 29,3% ne sont pas du tout satisfaits et 52% sont "à peu près satisfaits".

Il faut signaler que les questions sur les revenus soulèvent toujours des discussions. Les gens n'aiment pas exhiber ce qu'ils gagnent. Lorsqu'ils le font, ils n'osent pas dire les montants exacts et manifester de la satisfaction. Ceci est un trait caractéristique de tous les hommes et des Nigériens en particulier.

2.3. Exercice des petits métiers et emploi des langues

Au cours de cette enquête, nous avons voulu savoir quelles langues les jeunes déscolarisés utilisent dans le cadre de leur travail, ceci afin de déterminer les problèmes linguistiques auxquels ils pourraient être confrontés s'ils souhaitaient avoir des compléments de formation.

◇ Langues parlées

- Langues premières

	F	%	G	%	E	%
zarma	16	66,7%	41	53,9%	60	60%
hausa	8	33,3%	31	40,8%	39	39%
tamajaq	0	0%	4	5,3%	4	4%
fulfulde	0	0%	2	2,6%	2	2%

La langue zarma est la langue première la plus parlée, surtout chez les filles (résidant à Niamey dans leur grande majorité).

- Langues secondes

	F	%	G	%	E	%
français	24	100%	76	100%	100	100%
hausa	13	54,2%	31	40,8%	44	44%
zarma	7	29,2%	30	39,5%	37	37%
anglais	1	4,2%	6	7,9%	7	7%
fulfulde	0	0%	3	3,9%	3	3%
autres	0	0%	2	2,6%	2	2%
kanuri	0	0%	1	1,3%	1	1%
arabe	0	0%	1	1,3%	1	1%

En dehors du français et l'anglais, langues acquises sur les bancs de l'école, on constate que le hausa est la langue la plus adoptée comme seconde langue (surtout pour des locuteurs natifs zarma). Dans notre enquête, cela est vrai particulièrement pour les filles, issues de milieux zarma. Le zarma, langue régionale, est apprise comme seconde langue par des non Zarma d'origine.

- Total des langues parlées

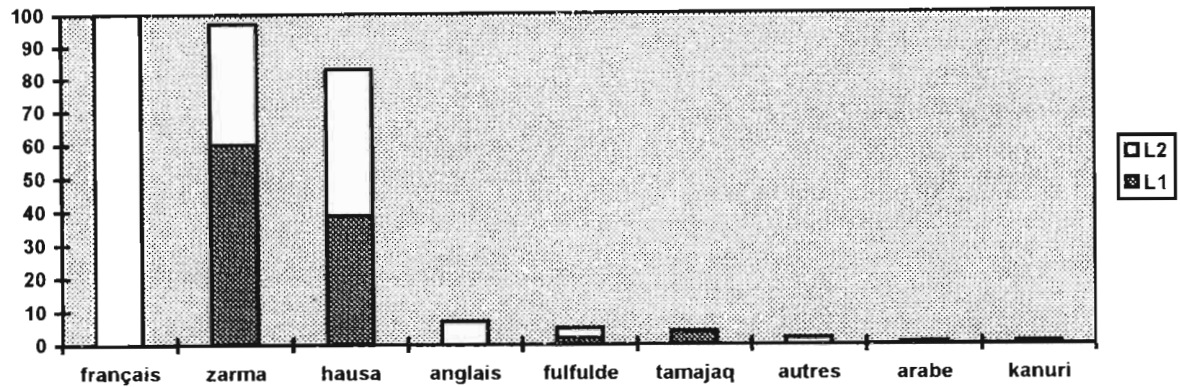
	F	%	G	%	E	%
français	24	100%	76	100%	100	100%
zarma	23	95,8%	71	93,4%	94	94%
hausa	21	87,5%	62	81,6%	83	83%
anglais	1	4,2%	6	7,9%	7	7%
fulfulde	0	0%	5	6,6%	5	5%
autres	0	0%	2	2,6%	2	2%
kanuri	0	0%	1	1,3%	1	1%
arabe	0	0%	1	1,3%	1	1%

Dans l'aptitude à parler telle ou telle langue, on constate que le français précède le zarma puis le hausa. Ces chiffres sont assez théoriques. Ils devraient être complétés par des données plus fines sur l'emploi des langues dans des contextes précis.

- Langues parlées

	L1	L2	L1+L2
français	0	100	100
zarma	60	37	97
hausa	39	44	83
anglais	0	7	7
fulfulde	2	3	5
tamajaq	4	0	4
autres	0	2	2
arabe	0	1	1
kanuri	0	1	1

Figure 3. Langues parlées (premières et secondes langues)

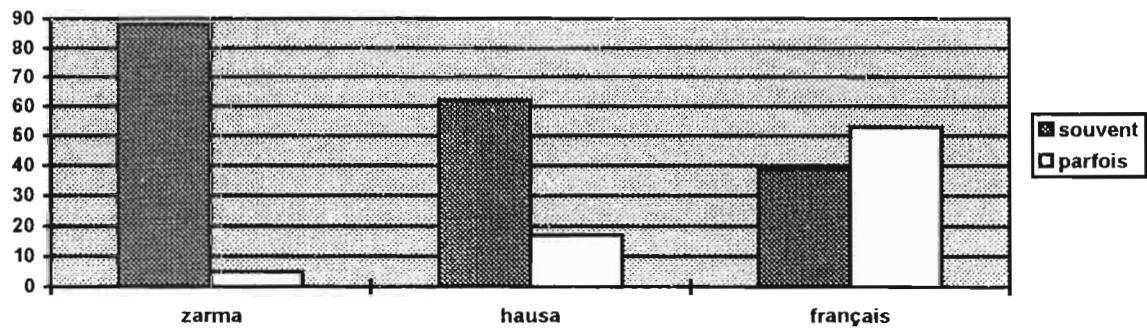


À travers ce tableau, on constate que le français et l'anglais sont des langues acquises comme secondes langues (100% et 7%). Le zarma est plus parlé que le hausa comme langue première (60%) mais aussi au total des langues parlées (97%). Cependant, le hausa est la langue nationale que l'on acquiert en priorité (44%).

◇ Langues de travail

	souvent	parfois
zarma	88	5
hausa	62	17
français	39	53

Figure 4. Emploi des langues sur le lieu de travail



Au travail, les trois langues parlées sont, dans l'ordre de fréquence, le zarma, le hausa et le français. Dans les "petits métiers" qui occupent les déscolarisés, on constate que les langues nationales jouent un rôle important dans la communication et la formation (dans les garages, dans les ateliers, au marché), en complémentarité avec le français.

◇ Est-ce que vous savez lire et écrire ?

oui	97
non	3

- Si oui, vous savez lire et écrire dans quelles langues ?

français	97
anglais	19
zarma	8
hausa	4
arabe	2
fulfulde	1

Tous les déscolarisés que nous avons rencontrés déclarent savoir lire et écrire en français. Certains se débrouillent même en anglais, compte tenu de leur passage dans les collèges et les lycées. En revanche, très peu savent lire et écrire dans les langues nationales. Les langues nationales ne sont pas encore complètement intégrées dans les programmes d'enseignement. Elles sont surtout enseignées aux adultes, dans des contextes de projets de développement (zones arachidières, cotonnières ou rizicoles) : c'est l'alphabétisation fonctionnelle.

◇ Avez-vous des problèmes de compréhension et de communication ?

	langues nationales	français
oui, souvent	16	17
oui, parfois	15	35
non, jamais	65	46
sans réponse	4	2

En majorité, les jeunes déscolarisés n'ont pas de problèmes de communication en langues nationales (65%) alors que 52% d'entre eux déclarent qu'ils ont "souvent" ou "parfois" des problèmes de communication en français. Ces jeunes peuvent se "débrouiller" en français mais, suite à leurs difficultés scolaires, ils n'ont pas acquis un niveau suffisant pour déclarer en avoir une bonne maîtrise. C'est pourquoi l'espoir d'un complément de formation est partagé par tous dans des domaines très variés.

◇ Souhaiteriez-vous avoir un complément de formation ?

	F	%	G	%	E	%
oui	22	91,7%	58	76,3%	80	80%
non	2	8,3%	18	23,7%	20	20%

Dans leur majorité, surtout chez les filles, les jeunes souhaiteraient avoir des compléments de formation. Pour l'État, les collectivités locales et même les organismes privés, toute la question est de savoir comment répondre à une telle demande.

◇ Si oui, dans quelles langues préféreriez-vous prendre des cours ?

	F	%	G	%	E	%
français	18	75%	45	59,2%	63	63%
anglais	3	12,5%	14	18,4%	17	17%
hausa	3	12,5%	3	3,9%	6	6%
arabe	0	0%	6	7,9%	6	6%
zarma	2	8,3%	1	1,3%	3	3%
fulfulde	0	0%	1	1,3%	1	1%

Le français (63%) et l'anglais (17%) ont la faveur des jeunes. Pour eux, ces langues sont utiles pour le développement. Ils ont en rêve la situation idéale des employés et "fonctionnaires" par rapport au reste de la population. Les jeunes déscolarisés fondent leurs espoirs sur les langues de l'occident pour espérer une promotion sociale. Il y a tout de même une minorité qui a compris aussi l'importance de la maîtrise des langues locales, surtout chez les filles. On notera l'attrance de l'arabe pour les garçons.

Voilà les raisons évoquées, selon les langues, par les enquêtés pour justifier leurs choix :

- en français : je ne comprends pas bien le français ; je voudrais améliorer mon niveau en français ; pour faire d'autres études en français ; pour bien comprendre le français ; j'ai déjà fréquenté l'école ; parce qu'il est bon de toujours savoir en étudiant ; cela pourrait me permettre de connaître plus ; parce que c'est une langue à laquelle je n'ai pas assez de problèmes ; parce que je comprends les autres langues ; parce que cela m'engage, j'ai vu un avantage dedans ; cela me permet d'avoir un boulot plus important ; j'aime le français ; je veux approfondir mes connaissances dans tous les domaines ; pour pouvoir utiliser cela et aller ailleurs ; parce que, en français, je ne suis pas très fort ; pour faire les concours ; parce que c'est une langue énormément parlée dans le monde.
- en français et en anglais : pour aller à l'étranger ; parce que ce sont les langues parlées dans le monde ; ce sont deux langues que j'ai employées durant ma formation ; pour arranger mon avenir ; parce qu'il est facile de se débrouiller avec ces langues ; pour bien me comporter avec les gens.
- en français, en anglais et en arabe : parce que le français, l'anglais et l'arabe sont indispensables dans le monde actuel.
- en anglais : pour approfondir mes connaissances ; parce que c'est bon à parler ; car c'est la langue dominante dans le monde.
- en arabe et en anglais : parce que ce sont les langues courantes en affaires.
- en arabe : pour pouvoir lire le Coran ; pour m'aider à bien vivre et aider les autres aussi.
- en arabe, fulfulde et hausa : pour approfondir mon expérience dans les langues nationales.
- en hausa : parce que je comprends mieux cette langue ; parce que je suis un Hausa, c'est ça que je connais.
- en zarma : parce que je maîtrise cette langue et je comprends aisément ; parce que c'est ma langue.

2.3. Tentatives de réinsertion sociale

Un complément de formation leur servirait en quelque sorte de pont entre la situation instable qu'ils vivent et ce qu'ils peuvent souhaiter : une vie plus stable avec de meilleurs revenus. Cette volonté d'améliorer leur statut actuel se retrouve dans les souhaits exprimés par les jeunes.

◇ Quels domaines vous attirent le plus ?

- Filles

couture	7
coiffure	5
commerce	3

- Garçons

commerce	18
mécanique	8
menuiserie	4
couture	4
pas de réponse	4
informatique	3
technologie	3
maçonnerie	3
bijouterie	1
agronomie	1
enquête	1
agriculture, élevage, pêche	1

Les jeunes sont attirés par toutes les activités qui se déroulent en ville, ce qui explique l'afflux massif des déscolarisés des zones rurales vers les centres urbains : avoir un minimum de scolarisation permet de voyager sans trop de crainte.

Pour les filles comme pour les garçons, on remarque une certaine nostalgie pour les études. Maintenant qu'ils sont confrontés à la réalité, ils regrettent de n'avoir pas pu continuer pour approfondir leurs connaissances. C'est ainsi qu'on peut interpréter ce désir de continuer à avoir une formation en français.

Ces jeunes qui se lancent dans des "petits métiers", se posent-ils la question de savoir si la capitale a réuni toutes les conditions pour les accueillir ? Il semble que c'est l'aventure pour tous. L'État ne peut rien faire pour eux. Ils reçoivent davantage de soutien de la part de leur entourage, et plus spécialement de leurs parents.

◇ Que pensent vos parents de ce que vous faites ?

	F	%	G	%	E	%
Ils sont contents de ce que je fais	21	87,5%	50	65,8%	71	71%
Ils ne veulent pas que je fasse ce travail	2	8,3%	5	6,6%	7	7%
Ils préfèrent que je passe un concours	1	4,2%	10	13,2%	11	11%
Autres réponses	0	0%	11	14,5%	11	11%

Les parents expriment leur satisfaction, par la voix de leurs enfants. Ils sont nombreux à apprécier le fait que leurs enfants travaillent. Il faut toutefois signaler que tous ne partagent pas le même point de vue. Certains parents préféreraient que leurs enfants passent des concours pour travailler dans le secteur public (administration, armée...). Mais est-ce que tous ces jeunes peuvent rester si longtemps inactifs, en attendant la manne de l'État, en ne comptant que sur les résultats d'un hypothétique concours ?

◇ Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'exercice de votre métier ?

Les problèmes tournent souvent autour de la clientèle, pour les petits commerçants : rareté des clients, manque dans les engagements pris à cause de certains liens d'amitié et de voisinage, surcharge de travail à l'approche des fêtes... Sont évoquées aussi les difficultés dues au manque de moyens pour se mettre à son compte, les difficultés de déplacement, enfin des problèmes d'incompréhension dans les ateliers ou les garages avec des patrons difficiles.

◇ Pour les filles

"Manque de moyens, manque d'argent pour acheter le matériel, manque de travail". "Parfois nous connaissons de faux rendez-vous et des clients qui n'honorent pas les services que nous leur rendons, surtout celles qui nous connaissent bien." "Parfois certains clients ne respectent pas les règles dans le commerce, certains se moquent trop de celle qui vend." "Nous avons des difficultés avec les clients : elles ne paient pas parfois comme elles nous connaissent. Ce sont souvent nos voisins ou les connaissances de nos amies. C'est difficile." "On rencontre parfois des problèmes avec certains clients qui ne paient pas du tout ou à temps. Les faux rendez-vous aussi. À la veille des fêtes aussi, nous sommes souvent débordées." "Je ne gagne pas beaucoup parce qu'il n'y a pas de clients." "C'est souvent les clients qui manquent." "Je travaille avec ma mère qui a un atelier de couture et elle ne me donne pas beaucoup de liberté."

◇ Pour les garçons

Manque de commandes (clients). Manque de clients, mévente... rareté de la clientèle. "Elles sont nombreuses (les difficultés) mais la plus pertinente est le manque de clientèle." "Elles sont nombreuses (les difficultés) mais la plus touchante est que certains (clients) prennent des crédits et ne viennent pas payer." "Tu sais, maintenant, il n'y a pas d'argent, à cause de la dévaluation." "Maintenant, on ne vend pas beaucoup. Ça marche pendant la saison des pluies." "Difficultés d'écoulement des produits. Manque de produits phytosanitaires. Manque de réglementation du marché. Financement (outils, lieu de travail, autorisation d'exercice et les taxes)". "Avant, on avait des problèmes avec la police. Mais maintenant, on travaille librement." "On apprend très peu et on ne gagne pas beaucoup d'argent." "Souvent, on ne trouve pas à réparer. On fait beaucoup de temps avant de sortir de l'apprentissage. On apprend nous-mêmes en voyant le patron faire. C'est comme ça." "Je vis en famille. Les difficultés que je rencontre : le fait d'aller au boulot à pied." "Je n'ai pas suffisamment de repos. Tout le temps, je suis au marché." "Les difficultés ne manquent jamais. Moi, par exemple, je fais ce travail (vendeur de tombola) et je rentre m'occuper de ma famille restée au village."

◇ Qu'est-ce qui ne marche pas bien dans le système éducatif du Niger ?

Les jeunes déscolarisés sont très critiques vis-à-vis du système éducatif qui les a exclus. Ils le comprennent mieux maintenant qu'ils l'appréhendent de l'extérieur. Les jeunes déscolarisés, dans

leur ensemble, reconnaissent que beaucoup de choses ne marchent pas dans ce pays et que l'école a le plus souffert. Certains rejettent la responsabilité sur la crise économique. L'État ne peut plus satisfaire tous les besoins en éducation (bâtiments, salaires du personnel enseignant, fournitures scolaires, bourses,...) D'autres pensent que l'attitude des enseignants est pour beaucoup dans la crise scolaire. À les entendre, les enseignants sont toujours pressés de poser des actes sans se soucier des conséquences qui en découlent (grèves sporadiques). Enfin, il y a ceux qui pensent que "rien ne marche", la société dans son ensemble est en crise. L'école est utilisée par les partis politiques comme prétexte à des fins politiciennes. Nous sommes dans une société qui condamne à l'emporte pièce. La critique est facile mais l'art est difficile. Voici la manière dont les filles et les garçons s'expriment par rapport à ce problème :

- Réponses des filles

"Il y a l'insuffisance de matériel ; le manque d'enseignants aussi, il y a le problème salarial. Les enseignants ne sont pas payés à terme échu à cause de la pauvreté du pays." "Il y a trop de grèves." "Les grèves que les gens font n'arrangent pas les choses." "C'est la faute des enseignants qui réclament sans cesse leurs salaires sans penser aux conséquences." "Les conditions de travail." "Le chômage : les gens sortent de l'école, ils n'ont rien." "Franchement, moi je ne sais pas. Mais je pense qu'il y a la baisse de niveau. Il y a aussi le problème d'argent dont souffre notre pays." "Ça, c'est un problème politique. Si le gouvernement paie les fonctionnaires, les choses vont très bien marcher même pour l'école." "Les années blanches."

- Réponses des garçons

"Je ne peux rien dire. Je ne sais pas." "Rien ne marche." "C'est la faute à tout le monde, c'est dommage." "Le système éducatif ne marche pas bien au Niger et cela est dû au manque de moyens financiers. En plus de cela, le taux de scolarisation n'est pas élevé dans les zones rurales." "Le manque de moyens. Les enseignants sont découragés." "Le manque d'argent entraîne les grèves qui perturbent tout le système." "Les problèmes viennent du fait qu'on ne paie pas les étudiants, les étudiants même." "Manque de compréhension entre gouvernement et syndicats." "Le manque de documents, les laboratoires sont vides, les troubles sociaux et économiques. En conclusion, le désintéressement du gouvernement pour les problèmes scolaires et estudiantins." (4) "Le manque de fournitures scolaires." "On n'apprend rien dans les programmes." "L'abandon de l'État, la mauvaise formation du personnel enseignant, l'insouciance sur le devenir de la jeunesse..." (2) "Manque d'enseignants qualifiés." "L'école nigérienne est politisée. Il y a une baisse en quantité et en qualité des enseignants. La délinquance est élevée dans les écoles." "L'école est devenue une cache politique. On utilise l'école pour assouvir les intérêts des partis politiques au pouvoir." "Rien ne marche parce que maintenant l'éducation des jeunes est politisée." "Selon moi, tout ça, c'est la faute du gouvernement qui doit tout faire pour sauver l'école. Et chacun de nous doit faire un effort pour que l'école nigérienne réussisse bien." "Le système éducatif n'est pas adapté aux réalités du pays. Il ne prévoit pas d'issue honorable (métier autre que la bureaucratie) aux élèves qui ne peuvent pas suivre." "Programmes non adaptés au niveau des scolaires. Il manque de suivi des élèves par leurs parents pour la plupart analphabètes. Disproportion de chances entre filles et garçons." "À ma façon, ce que je vois : les collégiens ne veulent pas continuer leurs études. Ils font le voyou à l'école. L'année blanche, c'est l'État. Il doit tout faire pour aider les enseignants."

◇ Qu'est-ce qui fait que certains jeunes qui ont quitté l'école n'ont aucun métier ?

Les filles évoquent plusieurs raisons : paresse, orgueil, assistance prolongée des parents, pauvreté du pays qui n'autorise pas la création d'emplois... Les garçons parlent du manque d'esprit d'initiative de la part de certains jeunes qui ne se soucient pas de leur avenir, qui ne se préoccupent de rien sinon de se retrouver entre amis devant le thé, pour jouer à la belote. Ils parlent aussi du désir d'être "bureaucrates", de la honte qu'ils éprouvent à se salir les mains en embrassant un travail manuel.

- Réponses des filles

"Ils peuvent être des paresseux, c'est-à-dire qu'ils ne cherchent pas ; d'autres ne peuvent pas faire n'importe quel travail à cause de leur honte." "Il y a insuffisance d'intelligence, la paresse." "Ils ne veulent pas. Il y a aussi la paresse." "Ils refusent d'apprendre." "Ils sont orgueilleux, de mon avis. Certains, par contre, ont les moyens : leurs parents les aident certainement." "Ils ne veulent rien apprendre et comptent sur leurs parents." "Ils ne cherchent pas. Peut-être aussi qu'ils n'ont pas de problèmes dans leur famille." "Leurs parents ne leur demandent rien. Ils n'aident pas leurs parents. Je pense qu'ils sont hautains et paresseux." "Ils ont aussi l'orgueil." "Je pense que c'est parce qu'il manque du travail dans la ville et certains ne veulent pas faire n'importe quel travail." "Notre pays est pauvre : il ne peut pas créer plusieurs centres pour que les jeunes déscolarisés y travaillent." "Par manque de moyens, manque d'ateliers pour les jeunes qui cherchent du travail par exemple."

- Réponses des garçons

"Les jeunes n'ont aucun métier. Pour cela, il y a plusieurs raisons : manque de volonté ; ils n'ont rien appris dans les A.P.P. ; ils sont trop fainéants ; et encore, pour certains, leur milieu n'est pas branché à l'initiative." "Manque de diplôme, situation familiale." "Ils ne connaissent aucun métier. Négligence, paresse." "Je pense qu'ils sont paresseux et ils n'aiment pas les travaux durs." "Ils manquent de qualification et ils ne savent rien faire." "Le manque d'esprit d'initiative." "Je pense qu'ils ont des problèmes de s'intégrer. Ils ont honte de faire un travail manuel. Ils préféreraient certainement faire un travail de bureau." "Ils veulent être des bureaucrates. Or c'est un secteur qui ne peut pas nous contenir nous tous." "C'est eux-mêmes qui veulent ça. Ils veulent rester à la maison seulement pour préparer le thé, pour manger, pour dormir et c'est tout." "Parce que ceux-là, ils n'ont pas pitié d'eux-mêmes, ils ne sont pas conscients. Ils sont paresseux aussi et ils ne veulent pas quitter la maison de leurs parents." "Certains ne veulent pas travailler parce qu'ils pensent que les filles vont se moquer d'eux. Mais quand ils sont à l'extérieur, ils font n'importe quel travail." "Les gens sont différents. Certains ne veulent pas certains travaux. Ils choisissent les travaux, surtout ceux qui ont un niveau élevé à l'école." "Ils repoussent les travaux traditionnels (agriculture, élevage...)." "Ils pensent que les travaux sont durs. Et puis, il y a certains qui gagnent des travaux plus importants. D'autres également se convertissent à la lecture du Coran." "Ils négligent les travaux artisanaux. Et l'artisanat, si l'on a des débouchés à l'extérieur, ce n'est pas un travail à négliger." "Peut-être c'est l'impatience ou parfois ils ne veulent pas se salir dans le cas des métiers : teinture, maçonnerie, etc., donc ils se considèrent comme s'ils avaient plus que ça." "C'est leur choix." "Ils n'ont pas cherché." "Chacun cherche à se nourrir. Chacun doit chercher du travail. Mais c'est Dieu qui donne à chacun sa part. Et puis chômer ce n'est pas bon." "Si les jeunes quittent l'école, vaut mieux pour eux de chercher un atelier et travailler." "Je pense qu'ils doivent aller chercher un travail. Le chômage n'arrange rien. C'est mieux pour eux." "C'est la faute

de leurs parents." "Le manque d'encouragement." "Ils n'ont pas la volonté. Et puis leurs parents ont de l'argent. Ils sont gâtés." "Je pense que ce sont des gens qui ne cherchent pas à être indépendants car ils veulent choisir leur travail." "Ce sont des illettrés : parce que toi, tu as déjà fait l'école, tu es devenu grand et tu ne fais aucun travail. Ce n'est pas normal. Et demain, quand tu as une famille ?"

◇ Rôle de l'État dans l'insertion des jeunes déscolarisés sans travail

Les filles souhaiteraient que l'État prenne en main les problèmes des jeunes déscolarisés. Les besoins exprimés vont de la création de centres d'apprentissage et de réinsertion à l'institution de fonds d'aide aux chômeurs. Elles estiment également que des campagnes de sensibilisation intense pourraient amener les jeunes chômeurs à changer de mentalité, à se prendre en charge.

Les garçons tiennent le même langage : l'État est toujours au centre des espoirs. C'est à lui que revient la charge de les guider, de les perfectionner pour les rendre utiles à la société.

Mais la politique de "partage" des postes, politique en vogue à l'heure actuelle, peut-elle s'accommoder d'une véritable prise en compte des doléances de ces "jeunes en mal d'emploi" ?

- Réponses des filles

"Créer des entreprises pour aider les jeunes, créer des emplois." "L'État doit créer des ateliers, des entreprises pour que les jeunes trouvent des emplois. sensibiliser ceux qui ne cherchent pas du travail." "L'État doit créer beaucoup de centres d'apprentissage où ils apprendront un métier et après se débrouiller." "L'État peut créer des centres de réinsertion sociale pour ceux qui veulent travailler." "Faire beaucoup de centres d'apprentissage et pouvoir les intégrer." "L'État doit ouvrir des projets pour aider ceux qui sont au chômage."

- Réponses des garçons

"Encourager et appuyer les P.M.E., par exemple AFELEN (Agence de financement et d'encouragement de la libre entreprise au Niger)." "L'État doit ouvrir des sociétés ou des ateliers (sociétés) pour que les jeunes aient la chance d'intégrer et d'avoir du travail." "Créer beaucoup de centres d'apprentissage et apprendre aux jeunes les travaux manuels." "Créer des centres de travaux de formation, des écoles pratiques, par exemple de mécanique." "Ouvrir des centres de formation tels que le C.F.P.P." "L'État devrait leur offrir des possibilités de formation, au besoin leur imposer un métier ; après la formation, leur accorder une aide remboursable en fonction de leurs résultats." "Il faut que le gouvernement mette à la disposition des jeunes du travail. Celui qui veut n'a qu'à aller là-bas. Avec la chance, on obtient du travail." "Regrouper les jeunes déscolarisés sans travail, par quartier et par région, pour créer des initiatives rentables avec le suivi de l'État ou d'un projet, autrement intégrer l'armée." "Rassembler les enfants pour les faire travailler. Le gouvernement ne s'occupe pas des enfants. Et puis il peut les faire travailler (travaux d'intérêt général)." "S'occuper des jeunes." "Il faut que l'État les aide beaucoup en les sensibilisant et en créant des petits emplois." "L'État peut aider les jeunes en sensibilisant tout le monde. On peut aussi valoriser certains travaux manuels car les Nigériens n'aiment pas faire n'importe quel travail." "L'État doit les encourager en autorisant l'ouverture de plusieurs métiers. En sensibilisant les autres qui vont quitter l'école à aimer le travail de la main." "En ce qui concerne les concours, nous voulons que l'État mette à la disposition des jeunes comme nous du travail, non par concours car il y a beaucoup de magouilles maintenant." "L'État doit diffuser à chaque moment des informations à la radio nationale même pour recruter des ouvriers par exemple au Ministère

de l'hydraulique et lutter contre la fraude au cours des examens, et aussi lutter contre le favoritisme." "Il fallait apprendre aux jeunes le travail manuel dès l'école. Comme ça, ils ont déjà des connaissances pour trouver du travail." "L'État doit dès maintenant encourager l'enseignement des A.P.P. à l'école et surtout poursuivre les élèves qui sont forts dans certaines matières." "Il faut que l'État nous aide ; il y a des brevetés même qui chôment aujourd'hui. Il faut que le gouvernement fasse quelque chose." "L'État doit nous aider parce que nous sommes très en retard. L'État doit nous donner un coup de main pour démarrer avec persévérance." "Il y a des associations des sans emploi au Niger qui se situent au niveau de la main d'oeuvre, mais l'État ne peut pas faire quelque chose parce qu'il ne peut pas embaucher tout le monde."

◇ L'introduction de l'apprentissage de certains métiers à travers les A.P.P. peut-elle aider les jeunes à "aimer le travail manuel" ?

	F	%	G	%	E	%
oui, certainement	17	70,8%	55	73,3%	72	72%
oui, peut-être	7	29,2%	15	20%	22	22%
non, sûrement pas	0	0%	5	6,7%	5	5%

Les jeunes pensent que l'expérience des A.P.P. peut constituer une ébauche de solution aux réticences de certains déscolarisés vis-à-vis des travaux manuels et donc favoriser leur réinsertion sociale. La majorité des garçons comme des filles estiment que l'introduction de l'apprentissage de certains métiers à travers les A.P.P. peut aider les jeunes à aimer le travail manuel. Ils s'appuient sur l'hypothèse que tout se joue dès l'enfance. Les élèves ainsi initiés, dès leur bas âge, ne seraient pas complètement coupés des réalités locales. On donnera à l'école non pas l'image d'un autre monde mais celle du "vrai" Niger, traditionnel et moderne à la fois, où se côtoient des cultivateurs, des artisans, des petits commerçants...

Beaucoup de filles, qui évoluent dans la couture, en avaient déjà appris des rudiments à l'école primaire.

Même si les A.P.P. ne parvenaient pas vraiment à faire aimer les travaux manuels, du moins auraient-ils le mérite de mettre en valeur le travail en équipe, essentiel actuellement pour le développement du pays.

◇ Est-ce que vous suivez des émissions consacrées au développement :

- à la radio ?

	F	%	G	%	E	%
oui, souvent	12	50%	11	14,7%	23	23%
oui, parfois	5	20,8%	13	17,3%	18	18%
non, jamais	7	29,2%	51	68%	58	58%

- à la télévision ?

	F	%	G	%	E	%
oui, souvent	15	62,5%	9	12%	24	24%
oui, parfois	4	16,7%	17	22,7%	21	21%
non, jamais	5	20,8%	50	66,7%	55	55%

À travers ces questions, nous avons voulu entrevoir quelle conception les jeunes avaient du développement, et particulièrement des émissions de radio et de télévision qui traitent de ce phénomène.

Les émissions consacrées au développement attirent surtout les femmes : 70,8% suivent de telles émissions à la radio, 79,2% à la télévision. Les garçons, en revanche, ne s'y intéressent guère. Ce phénomène peut s'expliquer de deux manières : les émissions concernant les femmes sont bien ciblées et les femmes y trouvent de l'intérêt, mais aucune émission n'attire l'attention des garçons. Ceux-ci sont peut-être davantage intéressés par d'autres types d'émissions (informations, sport...) et aussi par d'autres activités, notamment en soirée (rencontre avec des amis ou des "copines", cinéma...).

◇ Quelles sont les émissions qui peuvent vous être utiles pour trouver du travail ou pour améliorer vos conditions de vie ?

Les filles préfèrent la radio privée R&M et particulièrement l'émission "Tanti Kadi" (débat sur un thème choisi entre des journalistes et les auditeurs). À la télévision, elles portent leur choix sur "Femme et développement", "Caméra au village", "Magazine des régions" et sur le théâtre populaire.

À la radio, les garçons suivent "Inter-jeunes variétés", les émissions de sensibilisation, le magazine "Vie et culture". À la télévision, nous retrouvons les mêmes attirances que pour les filles. Le seul élément de différence, c'est le choix porté dans le journal télévisé en français.

CONCLUSION

Au cours de cette enquête, nous avons côtoyé des jeunes gens (hommes et femmes) déscolarisés, engagés et motivés. En fait, il s'agissait d'observer quelle place occupaient ces jeunes Nigériens dans le processus de production informelle. Du fait de la conjoncture économique difficile, d'importants bouleversements socio-économiques sont intervenus au Niger depuis une dizaine d'années. Du coup, ces changements obligent la plupart des citoyens à se prendre véritablement en charge.

Nous sommes convaincus, au terme de cette enquête, qu'une réelle prise de conscience et une volonté de réussir sont en train de s'opérer dans le milieu déscolarisé. Ce qui est important de noter, c'est sans doute la nature et la qualité de ces nouveaux acteurs de l'informel. Ce sont des gens qui ont fréquenté l'école, ils sont donc alphabétisés voire instruits. Avant, la majeure partie des acteurs de l'informel étaient analphabètes, illettrés. Même s'ils avaient un sens de l'organisation (épargne pour retourner au village, comptabilité traditionnelle, investissement plus ou moins rentable...), ils ne faisaient guère progresser le pays. Or le secteur de l'informel doit être réorganisé et restructuré si l'on veut qu'il soit rentable pour l'ensemble de l'économie nationale. Il représente un immense espoir d'entreprise et apporte un potentiel de développement économique. Ce qui semble lui manquer, c'est le sens de l'organisation, de l'initiative et surtout le goût du risque. Pour impliquer véritablement le secteur informel dans ce développement tant souhaité, l'éducation et la sensibilisation de tous les acteurs de ce secteur sont indispensables.

Il faudrait canaliser, orienter, organiser ce secteur qui a longtemps été l'objet d'incrimination de la part du secteur formel et de l'État. La recherche d'investissements diversifiés entraînera la création de

plusieurs micro-entreprises, donc de places pour les jeunes déscolarisés, les non scolarisés et les sans-emploi de manière générale. Des formules d'aide devraient être trouvées par l'État, avec l'appui d'autres partenaires au développement pour permettre aux jeunes déscolarisés de monter de petites entreprises individuelles ou collectives. Il nous semble que c'est cela que le Projet entrepreneuriat-jeunesse est en train de faire à travers le financement de petites opérations montées par des jeunes déscolarisés après formation. L'intervention de l'AFELEN s'inscrit également dans ce cadre : aider les jeunes entrepreneurs, moyennant un effort personnel et des garanties, en leur accordant des prêts avantageux. Ceci résume en réalité la préoccupation des jeunes que nous avons abordés.

La jeunesse étant le fer de lance de toute société, elle doit être impliquée dans le processus de construction de la nation. À l'opposé, comme nous avertit Bonnassieux (1994 : 2), "l'absence de perspectives peut contribuer à développer des conduites délinquantes et créer un climat de violence préjudiciable pour l'ensemble de la société urbaine au Niger".

BIBLIOGRAPHIE

- ALI Salé, 1995, *Les déscolarisés et les petits métiers à Niamey*, Université Abdou Moumouni de Niamey, Mémoire de licence en sociologie.
- AMIN S., 1985, *La déconnexion. Pour sortir du système mondial*, Paris, La Découverte, Cahiers Libres 413.
- AUGERAUD Patrick, 1987-1988, "Enquête secteur informel. Note technique. Rapport d'exploitation de l'enquête", Niamey, Ministère du plan, Direction de la Statistique et de la Démographie, 37 p.
- Banque Mondiale, Projet Éducation II, 1989-04, *Enquête sur la formation et l'éducation dans le secteur informel ; Monographies de métiers*, Niamey, Ministère du Plan et de la Planification Régionale, Direction de la Statistique et de la Démographie, 89 p.
- BONNASSIEUX Alain, "Les villes nigériennes : une jeunesse plurielle", *Haské*, p. 2
- BOUDON R., 1984, *Les méthodes en sociologie*, Paris, Que sais-je ?
- BREMOND J. et GELEDAN A., 1981, *Dictionnaire économique et social*, Paris, Hatier.
- BUIJSROGGE P., 1989, *Initiatives paysannes en Afrique de l'ouest*, Paris, L'Harmattan.
- COLOMB Éric, 1991, *Le secteur informel : l'exemple de la filière des marmites en aluminium au marché de Katako (Niamey, Niger)*, Grenoble, Mémoire de maîtrise en géographie, 103 p.
- COQUERY-VIDROVITCH Catherine (dir.), 1988, *Processus d'urbanisation en Afrique*, T.1, *Villes et entreprises*, Paris, L'Harmattan, 462 p.
- HASSIMI Sidi Imadoudini, 1987, *Le secteur informel et la formation d'un prolétariat urbain : le cas des tabliers et des vendeurs d'articles divers de Niamey*, Abidjan, Mémoire de maîtrise en sociologie, 66 p.
- MAGAGI Maïmouna, 1985, *Les petits cireurs d'Adjamé. Approches sociologiques du métier*, Abidjan, Mémoire, 70 p.
- MENDE T., 1975, *De l'aide à la décolonisation*, Paris, Le Seuil.
- Ministère de l'Économie et des Finances, Bureau central du recensement, 1992, *Analyses des données, L'état de la population*, 56 p.
- MOUMOUNI A., 1991, *Les aspects socio-économiques d'une production artisanale à Katako : cas des forgerons*, Niamey, Mémoire de sociologie.

ORSINI D.M. et ANDERSON L. (éd.), 1989, "Rapport de la conférence sur le thème 'Le secteur informel : Politiques et programmes d'appui', organisée par l'Agence américaine pour le développement international (USAID)", Bureau pour l'Afrique, Section Ressources Techniques, Abidjan, 23-25 avril 1989, 56 p.

POSTEL-VINAY Olivier, 1989, "La faillite de l'Afrique de A à Z", *Dynasteurs*, décembre 1989.

QUIVY R., CAMPENHOUDT L.V., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1988.

TINÉ Yacouba, 1994-1995, *Étude des variables sociolinguistiques de l'échec scolaire au Niger*, Université Abdou Moumouni de Niamey, Mémoire de maîtrise en linguistique, 102 p.

TOURÉ Abdou, 1985, *Les petits métiers à Abidjan. L'imagination au secours de la conjoncture*, Paris, Karthala, 284 p.

LES FOYERS FÉMININS À NIAMEY

Issa ABDOULAYE¹

Résumé

Les foyers féminins sont des lieux d'apprentissage et de formation, publics ou privés, où des jeunes filles et femmes sont initiées aux techniques de couture, tricot, broderie, cuisine, puériculture et à l'économie familiale. Un mémoire de licence en sociologie a été consacré à ces foyers féminins en 1995². Sur la base des données issues de cette étude, une enquête complémentaire a été initiée pour approfondir ou clarifier certains éléments d'information. Le présent travail concentre les résultats de ces deux études. Il s'agit d'un rapport essentiellement descriptif sur la situation de 110 élèves et sur le fonctionnement de dix-neuf foyers (dont sept publics et douze privés). Cette première partie est suivie d'une synthèse des problèmes rencontrés dans les foyers féminins et de quelques recommandations à l'endroit des décideurs politiques et des responsables des foyers féminins.

Mots-clés : foyers féminins, femmes, formation, métiers, langues de communication et de formation, Niamey, Niger.

INTRODUCTION

Au Niger, le combat pour l'émancipation des femmes est récent : il a été l'oeuvre de lettrées citadines et surtout de certaines associations comme l'Union des Femmes du Niger (UFN), créée en 1968, puis de l'Association des Femmes du Niger (AFN), créée en 1975. Au départ, les efforts entrepris pour la promotion et l'intégration de la femme nigérienne étaient timides malgré, toutefois, la création en 1981 d'une Direction de la promotion de la femme, attachée au Ministère de la jeunesse, des sports et de la culture et, en 1987, la création d'un Secrétariat d'État chargé des affaires sociales et de la condition féminine. Il faut noter que des pas importants ont été faits dans le secteur agricole avec la création des coopératives féminines, dans le secteur éducatif (encouragement pour la scolarisation des filles) et dans le domaine syndical (adhésion des femmes dans certaines organisations syndicales).

De nouvelles orientations prennent en considération l'insertion des femmes dans les secteurs modernes de l'économie. Dans cette perspective, des initiatives porteuses d'espoir ont été opérées. Parmi ces dernières, notons la création d'écoles de dactylographie, de bureautique, de couture.

1 Étudiant en licence de sociologie, Université Abdou Moumouni.

2 ABDOULAYE Issa, 1995, *Les foyers féminins et l'intégration de la femme dans le processus de développement socio-économique du Niger : Cas des foyers féminins de la Communauté Urbaine de Niamey*, 46 p.

Des foyers féminins, où sont enseignés la couture, la broderie, le tricot, la cuisine, l'économie familiale, la puériculture, ont commencé à voir le jour depuis 1964, par le truchement des Missions chrétiennes, avec le concours de l'État. Ces structures socio-éducatives se sont d'abord implantées dans des Missions et, ensuite, dans les Maisons de la Jeunesse et de la Culture (MJC) puis dans les Centres de protection maternelle et infantile (P.M.I.) du pays.

De nos jours, on assiste à une prolifération de foyers, d'ateliers de couture, soit sur initiative privée, soit sur initiative des pouvoirs publics. Comment donc expliquer la multiplication de ces foyers et l'engouement qu'ils suscitent chez les femmes ?

Les objectifs assignés à ces centres sont clairs : l'éducation et la formation des femmes et jeunes filles ; l'intégration, le développement, la promotion économique et sociale de la femme et de la famille.

Compte tenu de leur place et de leur importance grandissante, nous nous sommes proposé de répertorier ces foyers (publics et privés) à Niamey, de décrire leurs modes de fonctionnement, de recenser leurs problèmes. À cette fin, nous avons utilisé deux outils d'enquête (reproduits en annexe) : un guide d'entretien auprès des responsables des foyers et un questionnaire d'enquête auprès des élèves. Une première étude avait été réalisée dans le cadre d'un Mémoire de licence en sociologie (Issa Abdoulaye 1995). Nous avons repris les données de cette première étude en la complétant, grâce à de nouvelles enquêtes sur le terrain.

Nous exposerons les résultats de nos enquêtes auprès des élèves, avant de présenter les différents foyers de la Communauté Urbaine de Niamey.

1. RESULTATS DE L'ENQUETE AUPRES DES ELEVES

L'objet, ici, est de retracer les caractéristiques des jeunes filles et femmes interrogées, leur compétence linguistique et littéraire ainsi que leur niveau de scolarisation. Un second aspect de l'exposé consistera à évoquer la vie des élèves dans les foyers relativement à la formation reçue et à leurs attentes.

1.1. Traits caractéristiques des enquêtées

◇ Âge

moins de 15 ans	11	10%
de 15 à 20 ans	52	47,3%
de 21 à 25 ans	39	35,4%
de 26 à 30 ans	8	7,3%

La plupart des femmes qui fréquentent les foyers féminins sont jeunes : plus de 90% ont entre 15 et 25 ans. Cela est le reflet de l'extrême jeunesse de la population nigérienne d'une manière générale. On peut y déceler également le fait que les jeunes filles s'inscrivent dans les foyers féminins dès qu'elles quittent l'école. Elles ont besoin, à la sortie de l'école, d'une formation professionnelle.

◇ Situation maritale

célibataire	84	76,4%
marlée	15	13,6%
divorcée	11	10%

Les élèves des foyers féminins, du fait de leur jeunesse, sont célibataires dans leur majorité (76,4%). Il est plus difficile, pour les femmes mariées, de s'inscrire dans les foyers compte tenu de leurs obligations et, surtout, des résistances des maris.

◇ Situation socioprofessionnelle du père

cultivateur-éleveur	34	30,9%
fonctionnaire ou employé	28	25,4%
retraité	22	20%
commerçant ou industriel	16	14,5%
artisan	2	1,8%
sans emploi	2	1,8%
autres	2	1,8%
revendeur	1	0,9%
non précisé	3	2,7%

Il est intéressant de noter que, même dans la ville de Niamey, les parents des élèves des foyers féminins sont surtout des cultivateurs-éleveurs (30,9%). Les fonctionnaires ou employés et les retraités viennent ensuite. Il semble que les élèves des foyers féminins sont plutôt issues de la classe moyenne (pères fonctionnaires, employés ou retraités) ou de classes plus défavorisées (cultivateurs-éleveurs, sans emploi, etc.).

◇ Lieu de résidence des parents

milieu rural	47	42,7%
milieu urbain	63	57,3%

L'enquête ayant porté sur Niamey, il est bien naturel que la majorité des parents des élèves résident en milieu urbain (57,3%), mais beaucoup résident en milieu rural tout de même.

◇ Combien êtes-vous de frères et soeurs au total ?

nombre de frères et soeurs	nombre d'élèves	%
2 à 5	19	17,3%
6 à 10	47	42,7%
11 à 20	30	27,3%
21 à 30	10	9,1%
31 à 35	4	3,6%

Les élèves des foyers féminins sont issues de familles nombreuses : au total, 82,7% des familles comptent plus de six enfants.

◇ Êtes-vous issue d'une famille polygame ?

oui	62	56,4%
non	48	43,6%

Plus de la moitié des élèves proviennent de familles polygames.

1.2. Compétences linguistiques

◇ Première langue

zama	50	45,4%
hausa	37	33,6%
fulfulde	8	7,3%
kanuri	7	6,4%
autres ³	8	7,3%

Le zama (45,4%) et le hausa (33,6%) sont les deux principales "langues maternelles" ou "langues premières" parlées par les élèves, comme c'est le cas, en général, pour la ville de Niamey.

◇ Autres langues parlées

français	93	84,5%
zama	57	51,8%
hausa	54	49,1%
fulfulde	7	6,4%
anglais	4	3,6%
autres	4	3,6%
kanuri	3	2,7%
tamajaq	1	0,9%

Le français est parlé, comme langue seconde, par la grande majorité des élèves (84,5%). On notera que beaucoup d'entre elles ont également appris le zama (51,8%) ou le hausa (49,1%) comme langues secondes.

◇ Langues parlées (comme premières et/ou secondes langues)

zama	100	90,9%
français	93	84,5%
hausa	87	79,1%
fulfulde	14	12,7%
autres	10	9,1%
anglais	4	3,6%
kanuri	3	2,7%
tamajaq	2	1,8%

Au total, le zama (90,9%), le français (84,5%) et le hausa (79,1%) sont compris par la grande majorité des élèves. Les autres langues viennent loin derrière.

3 Dans cette catégorie "autres" se trouvent deux personnes qui parlent bambara et une personne le diouia.

◇ Analyse des cas de multilinguisme

monolingue	zarma	1	0,9%
bilingues	français - zarma	12	10,9%
	hausa - zarma	3	2,7%
	français - autre langue	2	1,8%
trilingues	français - hausa - zarma	57	51,8%
	français - zarma - autre langue	8	7,3%
	hausa - zarma - autre langue	4	3,6%
quadrlingues	français - hausa - zarma - autre langue	23	20,9%

Les trois langues principales (zarma, français, hausa) sont comprises par la majorité des élèves : 90 élèves parlent à la fois ces trois langues, soit 81,8%. Toutes les élèves parlent au moins une de ces langues.

1.3. Maîtrise de la lecture et de l'écriture

◇ Est-ce que vous savez lire et écrire ?

oui	95	86,4%
non	15	13,6%

La plupart des élèves ont été scolarisées et déclarent savoir lire et écrire (86,4%)⁴. D'ores et déjà, on peut dire que les foyers féminins apportent un complément à leur formation scolaire. Les foyers féminins ne sont pas réservés uniquement aux scolarisées mais, de fait, ce sont surtout les "déscolarisées" qui les fréquentent.

Si oui, dans quelle(s) langue(s) ?

français	94	85,4%
anglais	9	8,2%
arabe	1	0,9%
zarma	1	0,9%

Les élèves ont surtout appris à lire et à écrire en français. Neuf élèves déclarent savoir lire en anglais, et seulement deux en arabe et en zarma.

1.4. Niveaux de scolarisation

◇ Avez-vous fréquenté une école ?

oui	95	86,4%
non	15	13,6%

Toutes les élèves qui ont appris à lire et à écrire ont été scolarisées (86,4%)⁵.

4 Une élève sait lire en arabe.

5 Une élève a fréquenté l'école coranique.

- Niveaux atteints

primaire	29	26,4%
collège	45	40,9%
lycée	4	3,7%

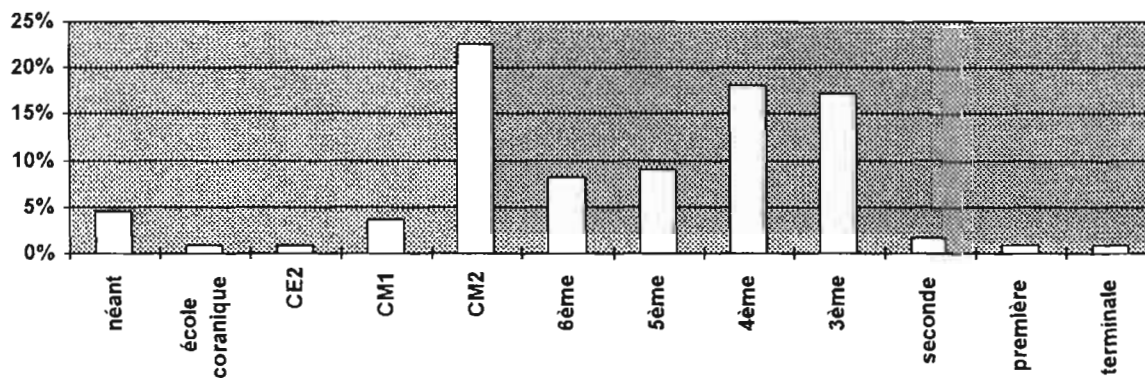
Parmi les élèves scolarisées, 40,9% sont parvenues au niveau collège et 26,4% au niveau primaire. Cela dénote que les jeunes filles qui sont exclues du système scolaire (particulièrement après un début d'étude secondaire) éprouvent le besoin d'une formation professionnelle.

◇ Classes fréquentées

néant	5	4,5%
école coranique	1	0,9%
CE2	1	0,9%
CM1	4	3,6%
CM2	25	22,7%
6ème	9	8,2%
5ème	10	9,1%
4ème	20	18,2%
3ème	19	17,3%
seconde	2	1,8%
première	1	0,9%
terminale	1	0,9%

On retiendra que 22,7% des élèves ont le niveau CM2 ; 18,2% ont le niveau 4ème, 17,3% le niveau 3ème et 9,1% le niveau 5ème. Seulement 4,5% n'ont aucun niveau d'étude.

Figure 1. Niveaux de scolarisation



À la question : "Pourquoi avez vous abandonné l'école ?", sur 50 élèves, les raisons évoquées sont les suivantes : 33 abandons par insuffisance de travail, 7 abandons volontaires, 2 abandons suite aux années blanches, 1 abandon suite à un changement de résidence, 1 abandon car elle était orientée vers le lycée et qu'elle ne le souhaitait pas.

Les élèves évoquent spontanément des motifs immédiats : manque de travail, années blanches,

changement de résidence. Elles n'aiment pas tellement évoquer leurs problèmes personnels, des difficultés dans le milieu familial. Pourtant, il est connu que les difficultés de scolarisation des filles dépendent largement des conditions de vie et des attitudes des parents.

1.5. Fréquentation des foyers

◇ Dans quel foyer êtes-vous inscrite ?

- Foyers publics

AFN	5
CCOG	6
Commune III	7
Hawa Zaley	6
Lacouroussou	6
MJC	4
Quartier Abidjan	5
Total	39

- Foyers libres

Afrique couture Rabi	5
Ange couture	3
Centre de formation en couture Jamila	7
Centre de formation La Redoute	6
Centre de formation Zeïnabou	6
Clair Logis	4
Foyer Ali Antara	7
Foyer Arzika	5
Foyer couture Antoinette	3
Maïguirbi	11
Mission	5
Zela	9
Total	71

◇ Durée de fréquentation du foyer

niveau d'inscription	effectifs	pourcentages
1ère année	30	27,3%
2ème année	39	35,4%
3ème année	41	37,3%

Les élèves que nous avons interrogées sont inscrites dans les trois niveaux, mais il faut se reporter aux monographies pour se faire une idée du nombre exact d'élèves inscrites dans chaque niveau.

◇ Qui vous a inscrite dans le foyer ?

un parent	74	67,3%
vous-même	21	19,1%
votre mari	10	9,1%
autre ⁶	5	4,5%

Le rôle de la famille est capital pour les inscriptions des élèves : 67,3% ont été inscrites par un parent. D'autres élèves (19,1%) se sont inscrites d'elles-mêmes tandis que 9,1% (c'est-à-dire 66,7% des femmes mariées) l'ont été par leurs époux.

◇ Finalités de la formation

ouvrir un atelier de couture ou un foyer	73	66,4%
trouver un emploi	40	36,4%
apprendre des choses nouvelles	8	7,3%

Les élèves ont pu choisir deux réponses, si bien que le total dépassent les 110 réponses. La plupart des élèves s'inscrivent dans un foyer pour avoir une occupation et trouver un emploi (surtout la couture). Certaines affirment aussi que c'est pour ne pas rester à rien faire. Pour les analphabètes, le foyer constitue une sorte d'école et une chance pour s'instruire.

1.6. Formation dans les foyers

◇ Avis des enquêtées sur la formation reçue

Les élèves, dans leur majorité, affirment que la formation dispensée est intéressante et satisfaisante. Elles disent apprendre beaucoup de choses dans les foyers. C'est utile.

Sur le plan psychologique, le foyer constitue un lieu où la femme peut s'affirmer dans sa lutte pour éviter le chômage et l'oisiveté. Elles ont l'impression de faire des choses utiles. En fréquentant le foyer, l'une d'elle a un sentiment d'évasion, l'autre "devient une personne".

L'examen des réponses des élèves montre que la plupart des élèves fréquentent les foyers dans le but de rompre avec l'inactivité et l'oisiveté. Ayant, pour la plupart, un petit bagage scolaire, cependant, elles n'ont pas les bases minimales qui leur permettent d'obtenir un emploi rémunérateur. Les femmes ne jugent pas mieux que de s'orienter vers ces centres dans le but de conserver et de compléter les connaissances acquises. Une autre catégorie, à savoir les illettrées, pense que c'est pour rompre avec le "désespoir". N'ayant pas fréquenté l'école, elles estiment que le foyer pourrait être une "porte d'entrée" ou une chance pour arriver à être utiles à elles-mêmes et au pays.

Les élèves affirment dans leur quasi totalité que le niveau des encadreurs est satisfaisant. Certaines trouvent tout de même que le niveau des monitrices n'est pas suffisant.

Les élèves reconnaissent que les femmes qui les encadrent sont aimables, patientes, gentilles, coopératives, qu'elles font bien leur travail. "On s'entend bien avec elles". "Elles nous aiment". "Elles traitent bien les élèves".

⁶ Deux élèves ont été inscrites par la CNSS (Caisse nationale de sécurité sociale). Elles sont prises en charge car ce sont des cas sociaux. Après leur formation, ces élèves seront embauchées par cette institution pour sensibiliser et former les autres femmes. Trois élèves ont été inscrites par leurs copains.

◇ Rapports avec les autres camarades

bons	64	58,2%
sereins, cordiaux, fraternels	27	24,5%
plus ou moins bons	12	10,9%
sans réponse	7	6,4%

L'atmosphère dans les foyers féminins est bonne, sereine, cordiale et fraternelle, disent 82,7% des élèves. Seulement 10,9% reconnaissent que les rapports sont "plus ou moins bons".

Le foyer féminin est une institution qui n'a rien à envier à l'école comme nous la connaissons aujourd'hui. Au sein de cette institution, un certain nombre de normes et de conduites sont instituées. Dès qu'on entre dans un foyer en pleine activité, l'on est frappé par l'accueil et par l'ambiance qui y règne. Les rapports interpersonnels semblent excellents. La sérénité entre le personnel d'encadrement et les adhérentes est évidente. Les élèves (dans leur quasi-totalité) affirment que les monitrices sont patientes, efficaces et ne font preuve d'aucun autoritarisme (quelle différence avec le système scolaire !).

S'agissant des rapports sociaux inter-élèves qui s'y nouent, tout laisse croire que la coopération et la compréhension sont de mise. Elles affirment que le respect de soi et d'autrui est une règle primordiale. Cela est exprimé dans les exposés et les débats qui leur sont proposés, car le foyer n'est pas seulement une école de formation professionnelle, c'est aussi un lieu où leur est enseignée l'instruction civique et morale.

◇ Est-ce qu'il vous arrive de ne pas venir au foyer et pour quels motifs ?

oui souvent	6	5,5%
oui parfois	27	25,5%
non jamais	77	70%

Les foyers féminins sont des écoles professionnelles. La régularité aux cours constitue une des règles de conduite. Cette régularité est observée par 70% des élèves. La plupart des femmes qui reçoivent un encadrement dans ces foyers affirment donc qu'elles sont régulières au cours. Toute absence doit être notifiée à la monitrice. Les absences sont, en grande partie, motivées par des maladies ou par des cérémonies religieuses.

En tant qu'école de formation, le règlement impose formellement aux élèves la régularité aux cours. Mais cette exigence disciplinaire est librement consentie et diversement interprétée. Les résultats de l'enquête font ressortir que 70% respectent cette règle de régularité aux cours ; 25,5% affirment qu'elles ne viennent pas parfois et enfin 5,5% disent qu'elles ne s'accommodent pas de cette prescription. Le constat que l'on peut faire est que le foyer intègre bien les jeunes filles et les femmes. Si elles respectent la régularité aux cours dispensés, c'est qu'elles attachent une grande importance à cette formation.

◇ Langues de formation

Dans presque tous les foyers, la formation est dispensée en zarma, en hausa et en français. Dans les foyers Maïguirbi et Zela, la formation se fait surtout en zarma (ainsi qu'en fon à Maïguirbi).

Si dans l'école classique, la langue d'enseignement est le français, il n'en est pas de même dans

les foyers où, à côté du français, la formation se déroule spontanément aussi en hausa et en zama.

◇ Avez vous des problèmes de compréhension et de communication ?

La majorité des élèves n'ont pas de problèmes (24 réponses sur 50) ou seulement quelques difficultés (16 réponses). Dix élèves reconnaissent toutefois avoir des problèmes. La plupart des femmes qui fréquentent les foyers et qui ont été à l'école reconnaissent qu'elles n'ont pas de problème en français, car c'est une langue "communicative", "facile" et "adaptée". Celles qui n'ont pas été à l'école disent que les problèmes de communication sont résolus car les monitrices font de leur mieux pour les surmonter. Il arrive qu'elles aient des problèmes de traduction ; dans ce cas, elles demandent aux autres élèves de les aider.

Il faut signaler que l'enseignement de ces langues ne va pas sans difficultés. Pour les analphabètes qui, rappelons-le, constituent 38% de notre population enquêtée, elles affirment que des difficultés résident dans les termes ou le vocabulaire "technique" emprunté à la langue française. Mais, pour contourner cet obstacle, la monitrice essaie, tant bien que mal, d'expliquer ou de traduire ces concepts d'une manière improvisée en langues nationales. Lorsqu'il lui est impossible de traduire le terme, la parole est donnée librement à la classe en vue de trouver une traduction acceptable et cohérente. Donc à ce niveau, il y a quelques problèmes linguistiques, car toutes les monitrices ne sont pas bilingues, mais ces problèmes sont assez bien résolus.

La majorité des femmes préfère avoir des cours en français car c'est la langue officielle. Elle est mieux adaptée. Toutefois, elles ne négligent pas les langues nationales.

◇ Dans votre formation, quelle matière vous attire le plus ?

C'est la couture qui attire le plus de femmes (41 sur 60).

◇ Quel rôle futur pensez-vous jouer avec les connaissances acquises ?

À la question embarrassante (car trop générale) du rôle que les femmes pourraient jouer dans le pays, la majorité reste muette (30 sur 60 élèves interrogées lors de la première enquête). Les autres répondent qu'elles aimeraient développer le pays ou aider les parents et la famille.

◇ Est-ce qu'il vous arrive de faire de la couture en dehors du foyer ?

oui souvent	10	20%
oui parfois	30	60%
non jamais	10	20%

- Si oui que vous apporte la vente de vos articles (par an) ?

revenus annuels	effectifs	%
moins de 10.000 F	3	5%
entre 10.000 et 50.000 F	8	13%
plus de 50.000 F	16	27%
total	27	45%

Beaucoup d'élèves, sur les 60 interrogées, ne font pas de couture à la maison. Seules 27 élèves déclarent produire quelque chose (45%).

Les articles confectionnés rapportent peu. L'argent collecté est généralement utilisé pour résoudre certains problèmes quotidiens ou pour l'achat de fil et de tissu. Sur l'ensemble des élèves, seulement 20% reconnaissent fabriquer souvent des articles à la maison. Ces créations sont des petites "brassières" avec des points de croix, des bonnets, des chaussettes.

Il faut noter que très peu d'élèves confectionnent des vêtements (robes, jupes, complets, chemises). Il faut qu'elles arrivent en 2ème ou 3ème année pour maîtriser les techniques de couture.

◇ Quelle est la plus "grosse opération" que vous avez réalisée ? Combien vous a-t-elle rapportée ? À quoi vous servent ses ventes ?

Les "plus grosses opérations" concernent la confection de draps (de lit) avec des points de croix, ce qui peut rapporter de 10.000 à 30.000 F. À l'approche des fêtes religieuses, des couturières font des robes, des chemises ou des "complets" destinés à la clientèle ou à elles-mêmes.

Pour la majeure partie des couturières, la vente des articles leur sert à l'achat de matériel de couture (fil, tissu, aiguilles) et aussi à résoudre des problèmes de la vie quotidienne.

Un fait également remarquable : beaucoup de couturières confectionnent des articles pour elles-mêmes. Une grande partie de leurs réalisations est donnée, compte tenu de la solidité des liens affectifs qu'elles ont avec les membres de leur famille. Cet esprit de générosité est conforme à la logique socio-communautaire des foyers féminins.

◇ Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans le foyer ?

- 14 élèves sur 50 connaissent des difficultés relatives au manque de manuels pédagogiques, au manque de matériel et aux "tracasseries" pour acheter du fil, du tissu..., pour payer les cotisations ou les frais d'inscription.

- 17 élèves disent qu'elles ne rencontrent aucune difficulté dans les foyers.

- 10 élèves n'ont pas donné de réponse à cette question.

- 9 élèves ont donné des réponses diverses : problèmes relatifs à la formation pédagogique (les monitrices n'étant pas à la hauteur des attentes des élèves) ou à la cherté des frais d'inscription.

◇ Pour un meilleur fonctionnement de votre foyer, que proposeriez-vous ?

Beaucoup de femmes sont restées sans proposition (58%). Les autres ont fait des propositions allant de l'équipement des foyers en matériel essentiel en passant par la diminution des frais d'inscription jugés exorbitants ou encore la suppression des obligations relatives à l'achat de tissu, de fil et des cotisations pour la cuisine. Quelques femmes pensent que les foyers sont peu animés ; pour cela, il faudrait recruter des encadreurs compétents et spécialisés. Enfin, quelques-unes ont signalé qu'il y a trop de cours théoriques par rapport à la pratique.

2. PRÉSENTATION SOMMAIRE DES FOYERS DANS LA C.U.N.

Trois objets nous préoccuperont dans cette partie. Nous décrirons d'abord les foyers féminins dans leur organisation et leur fonctionnement. Ensuite, nous ferons une synthèse des problèmes que rencontrent ces foyers avant de terminer, en conclusion, avec des recommandations.

2.1. Foyers publics

◇ FOYER MJC

Le foyer Maison des jeunes et de la culture (MJC) est situé au quartier Économique, près du Stade municipal. En 1995, il comptait 53 élèves, dont 20 en première année, 15 en deuxième année et 18 en troisième année. Autrefois, il bénéficiait de subventions de la Communauté Urbaine de Niamey et du Ministère du développement social, mais actuellement, il est sans ressources. Il doit fonctionner avec les frais d'inscription qui sont de 15.000 F par an et par élève.

L'encadrement est assuré par cinq monitrices et trois stagiaires de l'I.N.J.S. (Institut National de la Jeunesse et des Sports). Parmi les cinq monitrices, il y a une maîtresse d'économie familiale, deux techniciennes d'économie familiale et deux maîtresses d'éducation permanente.

La directrice a évoqué de nombreux problèmes : manque de locaux (ils sont parfois obligés de jumeler les classes) ; non recyclage des encadreurs depuis deux ans ; pas de livres ou manuels à caractère pédagogique (récemment, ils ont dû acheter deux revues) ; après la formation, les élèves sont laissées à elles-mêmes ; pas de gratification pour les monitrices ; manque d'intérêt de la part des autorités qui ne leur rendent jamais visite ; inadaptation du programme d'enseignement.

Constatant le manque d'implantation de foyers dans de nombreux quartiers périphériques, la directrice propose une régionalisation des foyers par secteur ou par quartier.

◇ FOYER HAWA ZALEY

Ce nom a été donné en hommage à la chanteuse Hawa Zaley, décédée il y a quelques années. Le foyer a été créé en novembre 1991. Il est situé au sein de l'Institut National de la Jeunesse et des Sports, sur la Rive droite. Il comporte deux salles et une cuisine. Le nombre d'élèves n'a pas été précisé. Le personnel d'encadrement est composé de la responsable du foyer assistée de trois volontaires japonaises, dont une nutritionniste, une couturière et une brodeuse. Les sources de financement proviennent des frais d'inscription de 15.000 F par an et par élève. Le foyer dispose de machines à coudre et de matériel de couture. Pour la cuisine, il y a des gazinières et des ustensiles de cuisine, des chaises, des tables... Après l'obtention de leur diplôme, les élèves peuvent travailler en coopérative ou travailler pour leur propre compte.

◇ FOYER COMMUNE III

Ce foyer public est situé sur la Rive droite, face au Commissariat de police. Il a été créé en 1992 sur initiative de la Communauté Urbaine de Niamey et avec l'aide de H.E.L. (organisme canadien de coopération).

En 1995, les frais d'inscription annuels étaient de 15.000 F. Le corps d'encadrement est composé d'une directrice et de huit diplômées. Les effectifs sont de 101 élèves, dont 53 en première année, 35 en deuxième année et 13 en troisième année.

Parmi les problèmes signalés, il y a le manque de documents pédagogiques, les difficultés de recouvrement des frais d'inscription, le manque de maîtresse d'économie familiale, le manque de matériel de cuisine, de tables et de bancs.

Après leur formation, les élèves peuvent être embauchées dans d'autres foyers. certaines ouvrent leur propre atelier.

◇ FOYER CCOG

Il est situé au sein du Centre Culturel Oumarou Ganda. Il a été créé en 1990. Il fonctionne essentiellement sur les frais d'inscription, de 15.000 F par an et par élève. Le foyer fonctionne du lundi au vendredi, de 8 h à 12 h.

Le corps d'encadrement est composé de quatre monitrices. Deux sont prises en charge par le Ministère de la jeunesse et des sports, une par le foyer et la dernière par la Communauté Urbaine de Niamey.

Le matériel est composé de machines à coudre, de tables et de bancs. Parmi les problèmes évoqués, il y a le manque de machines à coudre et d'ustensiles de couture.

◇ FOYER AFN (Association des Femmes du Niger)

Ce foyer public est situé au siège de l'Association des Femmes du Niger, à côté du Centre Culturel Oumarou Ganda. Il a été créé en 1992.

Les frais d'inscription s'élèvent à 15.000 F par an. Les cours se déroulent tous les matins, du lundi au vendredi. Le personnel enseignant est constitué de quatre encadreurs : deux maîtresses d'économie familiale, une ancienne élève monitrice, une auxiliaire nouvellement engagée. En 1995, il y avait 36 élèves.

Les problèmes proviennent du manque de financement et du non recyclage des encadreurs.

◇ FOYER LACOUROUSSOU

Ce foyer, implanté dans les locaux de la samaria Lacouroussou, a vu le jour en 1991. Au départ, le centre était ouvert à une catégorie spéciale de la population, les prostituées, mais aujourd'hui, il est ouvert à toutes les jeunes filles et femmes, car les femmes libres se sont désistées.

Les principaux objectifs sont les mêmes que dans les autres foyers, à savoir l'apprentissage de la couture (matière fondamentale), la broderie, le tricot, le crochet, l'économie familiale.

Placé sous la tutelle du Ministère du développement social, de la population et de la promotion féminine, ce foyer féminin reçoit en outre une assistance de la Commune II de Niamey. Il ouvre ses portes d'octobre à juin. Les cours se déroulent du lundi au vendredi et cela de 8 h à 12 h. Compte tenu de l'assistance évoquée ci-dessus, les frais d'inscription ne sont que de 3.000 F par an.

Leur matériel de travail est plutôt dérisoire, composé d'une salle de cours, de sept machines à coudre, d'un tableau et d'ustensiles de cuisine.

Pour le déroulement des cours, les élèves sont encadrées par deux femmes, diplômées en couture. Elles sont parfois assistées par des cadres de leur Ministère de tutelle, lors de débats sur des questions importantes concernant la femme et l'enfant.

En 1995, le foyer Lacouroussou comptait 18 élèves en première année, 12 élèves en seconde et 7 élèves en troisième année. Le fait marquant a été la sortie, en 1995, de la première promotion.

À l'instar des autres foyers de la Communauté Urbaine de Niamey, ce centre de formation rencontre aussi des difficultés majeures au rang desquelles il faut évoquer le manque de matériel didactique, le manque d'installations sanitaires et le manque d'enseignantes.

2.2. Foyers libres

◇ CENTRE DE FORMATION DE COUTURE, TEINTURE, CUISINE

ET L'ENSEIGNEMENT DE LA VIE ZEINABOU

Le foyer Zeinabou, situé dans le quartier Kalley-Sud, a été créé en 1984, avec l'aide des parents de la directrice. Le foyer est situé dans son domicile. Au début, la directrice a fréquenté l'Association des Femmes du Niger. Le Centre Zeinabou a été le premier foyer féminin privé. Au début, il comptait jusqu'à une centaine d'élèves. Il compte actuellement 16 élèves dont 13 en première année et 3 en deuxième année (les élèves de 3ème année se sont désistées pour un autre foyer). Les objectifs sont d'aider les femmes qui n'ont pas eu la chance de réussir ou qui ne sont pas allées à l'école. Le centre fonctionne avec les frais d'inscription qui sont passés progressivement de 15.000 F à 18.000, 20.000, 22.000, 30.000 puis 35.000 F (12.000 F pour une formation rapide en broderie). Il est ouvert tous les jours, du lundi au dimanche (le dimanche est réservé pour la formation rapide en broderie). Le centre dispose d'une vingtaine de machines à coudre, de matériel de cuisine. Il y a deux classes, un tableau, une vingtaine de manuels. Il y a deux encadreurs dont une diplômée issue du centre. La directrice a obtenu une dizaine d'attestations du Centre de culture arabe libyen, où elle a suivi plusieurs stages. Après le cursus, les élèves obtiennent un diplôme. Les principales difficultés proviennent d'un manque de fonds de roulement, qui permettrait de réparer ou de remplacer les machines.

◇ CENTRE DE FORMATION EN COUTURE JAMILA

Le centre vise à former des femmes nigériennes, généralement déscolarisées, aux techniques de base de la couture. Le centre est ouvert du lundi au samedi, de 8 h à 12 h et de 15 h à 18 h. Il est situé dans le quartier Abidjan, vers la Mosquée de la Grande prière. Il y avait 22 élèves en 1995. Le centre fonctionne à partir des frais d'inscription (2.000 F au départ et 2.000 F à la fin de chaque mois). Il y a également quelques revenus provenant des commandes de clients. Le centre dispose de 4 machines à coudre, de 3 tables, de bancs, de chaises et de quelques livres : albums, catalogues. Il y a quatre encadreurs, toutes diplômées en couture. Après avoir obtenu leur diplôme, certaines récipiendaires préfèrent rester sur place (pour faire de la couture payante pour des clients ou en espérant être engagées plus tard). Les principales difficultés proviennent de la cherté du matériel : ciseaux, épingles, tissus, taxation élevée.

◇ FOYER ALI ANTARA

Ce foyer, très bien organisé, a été créé il y a trois ans. Il a pris le nom de son promoteur. Il est situé au sein du Village artisanal de Wadata. La directrice a suivi un stage à l'Association des Femmes du Niger. Elle est diplômée du "Foyer Birgui". Les objectifs du foyer Ali Antara sont d'aider les femmes et de lutter contre le chômage. Le foyer fonctionne à partir des frais d'inscription annuels (2.000 F) et mensuel (2.000 F). Le foyer est ouvert du lundi au vendredi (8 h - 12 h, 15h30 - 17h30). Il dispose de 18 tables, de deux armoires, de 4 machines à coudre. L'encadrement est assuré par deux monitrices, diplômées en couture. En 1995, il y avait 50 élèves, dont 22 en première année, 22 en deuxième année et 6 en troisième année. Après trois années passées dans ce foyer, la directrice se plaint que les élèves ne cherchent pas à l'aider. "On embête beaucoup les filles pour l'achat de matériel", le promoteur hésitant lui-même à investir.

◇ FOYER FÉMININ LA REDOUTE

Ce foyer a été créé, il y a cinq ans, par une femme nigérienne, avec ses fonds propres. Il est situé dans le quartier Banizoumbou. Les objectifs sont d'apprendre à travailler manuellement (couture, broderie) en vue de résorber le chômage. Le centre est ouvert du lundi au samedi, de 8 h à 12 h et de 15 h à 18 h. Il fonctionne à partir de ses propres ressources et des frais d'inscription des élèves : 2.000 F en début d'année puis 1.500 F par mois. Il y a cinq tables-bancs, des chaises, un tableau, des albums et catalogues. Les trois encadreurs sont toutes diplômées en couture. Les difficultés proviennent du recouvrement des frais d'inscription, du manque de subvention de l'État, du manque de suivi des parents. Il y avait 19 élèves en 1995.

◇ FOYER ANTOINETTE

Ce centre privé a été créé en 1992 par Antoinette, au sein de son propre domicile. Il est situé dans le quartier Kalley-Sud. Il dispense des cours de couture et de broderie à des femmes. Le but est de les initier à des travaux manuels. Il est ouvert tous les matins, sauf le dimanche. Il fonctionne à partir des frais d'inscription : 1.500 F par mois. Au total, il y a 11 machines à coudre, 2 tables de coupe, 2 armoires. Les quatre encadreurs (dont la responsable) sont toutes diplômées. Il n'y a pas de critères d'accès au foyer ; la seule condition est de payer les frais d'inscription. À la fin de leur formation, les femmes peuvent ouvrir des ateliers ou créer leur propre foyer. Les principaux problèmes évoqués sont la perception des frais d'inscription, le manque de matériel.

◇ FOYER MAÏBIRGUI

La fondatrice, Aïssa Guirmaï, a été formée à l'Association des Femmes du Niger. Le foyer était implanté d'abord à Talladjé. Il a été ramené, en 1990, au village artisanal de Wadata. Les frais d'inscription s'élèvent à 20.000 F par an, payables en deux tranches. Les fournitures (ciseaux, centimètres, tissus, fil à broder, cahiers, aiguilles, blouses) sont à la charge des élèves. Le cursus est de trois ans : en 1995, il y a 10 élèves en première année, 7 élèves en deuxième année, et 3 élèves en troisième année, soit un effectif total de 20 élèves. Il y a deux encadreurs, deux monitrices diplômées. Les disciplines enseignées sont la couture, le tricot, l'enseignement ménager, l'économie familiale, la broderie (à la main), la cuisine, la fabrication du savon à base de neem, la teinture. Les cours sont dispensés en français, hausa et zarma. Ils se déroulent chaque matin de 8 h à 12 h, du lundi au vendredi. Les élèves reviennent parfois dans l'après-midi. Le matériel comporte 7 machines à coudre, 1 armoire, 3 tableaux, des ustensiles de cuisine, du matériel de teinture et fabrication du savon, 6 tables-bancs. Le local est loué à 7.000 F par mois. Un examen final (avec des épreuves écrites et orales) sanctionne la fin de l'année, comme dans les autres foyers.

◇ FOYER ARZIKA

Ce foyer, installé au sein du Centre artisanal de Wadata, a été créé en 1987 par une femme formée au Centre culturel arabe libyen. Après ses études, elle a été engagée pendant deux ans dans ledit centre. Par la suite, elle a été détachée au Ministère de la jeunesse et des sports pour enseigner au Foyer CCOG. En 1981, elle a pris une disponibilité. En 1987, elle a fondé le foyer Arzika. Il comptait 131 élèves à ce moment-là. En 1995, l'effectif total s'élève à 70 élèves, dont 28 en première année, 22 en deuxième année et 20 en troisième année. Depuis 1987, environ 800

élèves ont été formées dans ce foyer.

Les élèves sont encadrées par deux monitrices, toutes diplômées et anciennes élèves. Il y a aussi une assistante japonaise. L'enseignement est dispensé en français, hausa et zarma. Les disciplines enseignées sont la couture, la cuisine, la broderie, le tricot, le crochet. Il y a aussi des cours théoriques sur l'économie familiale, l'hygiène, la puériculture.

Les difficultés relèvent surtout du manque d'aide et d'assistance. Il manque de matériel adéquat et de fonds pour l'investissement. Les frais d'inscription s'élèvent à 27.000 F par an, payables en trois tranches. Le matériel est composé d'une machine à coudre, de trois machines à broder.

Des échanges avec les autres foyers se font à l'occasion des compositions et des examens de fin d'année.

◇ FOYER ANGE COUTURE

Ce foyer privé a été fondé en 1993, par un couple, Nestor et son épouse. Il est situé dans le quartier du Nouveau marché. Ses objectifs sont l'enseignement de la couture, de la broderie, du tricot. Il vise également à stimuler des activités génératrices de revenus. Il fonctionne sur ses propres moyens, en comptant sur les frais d'inscription des élèves. Les cours sont dispensés le matin et l'après-midi, du lundi au samedi. Chaque jour, les élèves sont obligées d'apporter 50 F par jour, soit une contribution moyenne de 1.500 F par mois. La fondatrice est elle-même couturière.

Le foyer est situé dans la concession des fondateurs. Le matériel se compose de 14 machines à coudre, d'une table, de catalogues et d'ustensiles de couture. Quatre monitrices constituent le corps d'encadrement, toutes diplômées en couture. Il n'y pas de critères d'accès : l'inscription est libre pour toutes les femmes, quel que soit leur niveau, sans distinction de nationalité. En fin de stage, les diplômées ouvrent parfois leurs propres ateliers.

Les fondateurs se plaignent de la fiscalité élevée (patente), de la cherté des matériaux de couture, du non suivi des parents.

◇ FOYER AFRIQUE COUTURE RABI

Au départ, ce foyer était situé au quartier Balafon avant de gagner le Village artisanal de Wadata, où il est en place depuis quatre ans. La formation est assurée par quatre encadreurs, trois femmes diplômées des foyers et une femme formée pendant quatre ans à Dakar. En 1994, le foyer comptait 16 élèves, et en 1995, 14 élèves, dont 10 élèves en première année, 3 élèves en deuxième année et 1 élève en troisième année. Les frais d'inscription sont de 2.500 F au départ et la cotisation est de 1.500 F par mois. Le foyer fonctionne essentiellement sur ses propres ressources. Les cours se déroulent chaque matin, du lundi au vendredi. Le matériel est composé de machines à coudre, de tables, de bancs.

◇ FOYER ZELA

Ce foyer féminin libre a été fondé en 1992 par une femme nigérienne ayant fait des études en tresses et couture au Sénégal. Après sa formation, elle a été affectée par le Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Culture au Foyer public CCOG en qualité de première directrice de ce foyer. Deux ans après, elle a pris une disponibilité pour créer un salon de coiffure, puis un restaurant et le foyer libre Zela. Dans le foyer Zela, elle est assistée par une femme diplômée en couture. Ce foyer est situé dans le quartier Kalley-Est.

Les cours sont dispensés en hausa, en zarma et, dans une moindre mesure, en français. Les disciplines enseignées sont la couture (matière de base), la cuisine, le tricot, la broderie.

Le centre fonctionne tous les jours du lundi au vendredi, de 8 heures à 12 heures. Il fonctionne essentiellement à partir de ses ressources propres et des frais d'inscription qui s'élèvent à 22.000 F. En 1995, il enregistre 19 élèves réparties en trois niveaux : 8 au niveau 1, 5 au niveau 2 et 6 au troisième niveau.

Actuellement, le foyer Zela rencontre des difficultés car sa fondatrice compte plus sur son restaurant et surtout sur la fourniture de denrées alimentaires, condiments et légumes, à certains établissements publics.

◇ FOYER CLAIR LOGIS

Ce foyer privé est parrainé par la Mission Catholique de Niamey. Ce fut le premier centre de formation féminine au Niger et le quatrième d'Afrique. Au départ, il accueillait des femmes analphabètes. Son premier objectif visait l'alphabétisation et l'intégration de la femme dans le processus de développement socio-économique du pays. Il est implanté dans le quartier Abidjan, derrière le cinéma Soni Ali Ber. En 1996, le centre compte 69 élèves, dont 25 en première année, 20 en deuxième année et 24 en troisième année.

L'adhésion à ce foyer est libre et ouverte à toute femme ou fille, instruite ou non, sans distinction de nationalité ni de religion. Les frais d'inscription s'élèvent à 7.000 F pour la première année, 6.000 F pour la deuxième année et 3.000 F pour la troisième année.

Ce centre fonctionne non seulement sur la base de ces frais d'inscription mais également avec des subventions de l'Église catholique. Le budget annuel tourne autour du million de francs CFA.

Il fonctionne tous les après-midi de 15 h à 18 h. Les cours sont dispensés exclusivement en zarma et en hausa, cela du lundi au vendredi.

L'encadrement est assuré par une soeur, qui est la directrice, et trois femmes formées pour la circonstance.

La particularité de ce foyer qu'il faut signaler est la place laissée à l'éducation civique et morale mais aussi l'hygiène et la santé de la famille. Ici, enfin, l'encadrement permet à la femme de bien s'intégrer dans le système car le centre a intégré dans son programme des débats et des rencontres dans certaines maisons du quartier.

◇ FOYER MISSION

Ce centre existe depuis plus de quarante ans, à Niamey et dans les autres Missions du pays. À sa création, il accueillait des analphabètes. Aujourd'hui, il est ouvert aux déscolarisées. Il est localisé dans le quartier Zongo, dans l'enceinte de la Mission catholique. En 1996, il accueille 85 élèves, dont 37 en première année, 25 en deuxième année et 23 en troisième année. Depuis 1989, le foyer Mission a formé plus de 300 couturières. Il est dirigé par une missionnaire certifiée en couture, assistée de deux monitrices diplômées.

La formation est assurée en français pour les déscolarisées, en zarma et en hausa pour les analphabètes. Les frais d'inscription s'élèvent à 10.000 F par an. Ces frais ne suffisent pas au budget de fonctionnement car le centre reçoit une contribution financière de la Mission catholique et d'un organisme allemand.

Ce foyer se caractérise par sa beauté et son sens de l'organisation.

2.3. Les problèmes institutionnels et les structures des foyers

Avant de formuler des propositions pour une meilleure adéquation entre les foyers féminins et le développement, nous allons voir d'abord les difficultés que rencontrent les foyers car nous pensons qu'aucune institution n'est épargnée dans ce climat économique particulièrement morose que traverse le Niger. Les problèmes sont de deux ordres : institutionnels et structurels.

2.3.1. Problèmes institutionnels

Parmi les problèmes d'ordre institutionnel, il faut souligner d'abord que les foyers féminins en tant que centres d'éducation, de formation et d'apprentissage sont des "laissés pour compte de l'État", car aucun budget n'est prévu pour leur fonctionnement. Les subventions elles-mêmes répondent à des requêtes formulées par le Service chargé de la gestion des foyers du Ministère du développement social, de la population et de la condition féminine aux bailleurs de fonds, à savoir certaines représentations diplomatiques et les ONG (Organisations non gouvernementales). Même dans le cas où les requêtes sont agréées, ces organismes interviennent "timidement", voire symboliquement. Ce non engagement de l'État est en porte à faux avec la logique de développement prônée à cor et à cri dans les discours politiques.

Autre difficulté, qui est d'ailleurs la conséquence de la première : on constate un "laisser aller" et une négligence des personnes chargées de cette promotion féminine. Les visites de routine et de suivi sont irrégulières en dehors des visites de certains agents du Ministère de la santé publique, qui lancent régulièrement des exposés et des débats sur la planification familiale, l'hygiène et la santé de la mère et de l'enfant.

Il faut noter que la formation proposée par les foyers féminins est alléchante et bien accueillie par les intéressées qui estiment dans leur majorité apprendre beaucoup de choses. Une des responsables d'un foyer nous a dit : "Nous avons vraiment besoin de contrôles et autres visites des cadres de notre ministère et c'est de cette manière que nous pouvons sentir que les autorités s'intéressent à ce que nous faisons".

Une autre préoccupation que l'on rencontre sur le terrain et qui entre toujours dans les problèmes institutionnels, c'est que les foyers manquent "cruellement" de personnel et surtout de cadres compétents et spécialisés. Même dans les foyers publics, il est rare de trouver plus de cinq personnes chargées de l'encadrement des élèves. Pire encore, ce personnel est techniquement mal formé et manque de qualification. Il est composé de deux à trois maîtresses d'économie familiale ayant été formées à l'INJS de Niamey (Institut national de la jeunesse et des sports) et de une à trois animatrices qui sont des anciennes élèves diplômées des foyers, ceci après seulement trois années de formation. Ces dernières sont gratifiées d'une somme de 10.000 F CFA par mois.

Une autre difficulté à retenir (à rapprocher de la relative indifférence des pouvoirs publics) est le manque d'intérêt des parents et des maris à l'égard des foyers féminins. Une responsable du foyer nous a affirmé ce mécontentement : "même si nous convoquons les parents et les maris, rares sont ceux qui répondent à la convocation".

Lors de notre enquête, nous avons aussi constaté qu'aucune politique digne de ce nom n'est mise en place quant à la formation et au recyclage des formateurs. Les séminaires et les ateliers qui peuvent être source de connaissances et de perfectionnement ne sont généralement pas tenus.

2.3.2. Problèmes matériels

Après avoir relevé les problèmes dits institutionnels, nous allons examiner une autre catégorie, plus grave encore, de problèmes que nous caractérisons comme structurels.

Parmi ces types de problèmes, le plus préoccupant est le manque crucial de locaux. En dehors de certains foyers comme ceux de la Mission Clair Logis, Arzika, Commune III, Haoua Zaleye, aucun ne présente d'infrastructures dignes de ce nom ; les bâtiments sont d'ailleurs mal entretenus et souffrent de vétusté notoire.

Par ailleurs, les foyers de la Communauté Urbaine de Niamey "brillent" par un manque de moyens de fonctionnement. En dehors des foyers précédemment cités, tous les autres souffrent d'un manque évident de moyens. Pour combler ces insuffisances, les responsables de ces différentes écoles sont obligées de lancer des cotisations auprès des élèves pour l'achat de matériaux (fil, machines à coudre et autres équipements tels que bancs, tables ou chaises). Cette situation n'est pas sans conséquence, car les élèves affirment que les charges et autres contributions diverses sont très élevées. Dans certains foyers on ne trouve pas plus de dix machines à coudre pour un effectif de plus de 50 élèves. En cas de détérioration et de dégradation, aucun budget d'entretien n'est prévu.

Nous ne finirons pas cette étude sans tenter d'apporter notre contribution pour une meilleure intégration des foyers féminins.

CONCLUSION

◇ Propositions destinées aux décideurs politiques

La promotion et l'amélioration des conditions de vie des Nigériens en général et de la femme nigérienne en particulier ne doivent pas rester lettre morte. Elles doivent répondre aux exigences de la société moderne. C'est pourquoi, nous recommandons l'amélioration des conditions de vie (formation-emploi) de la femme nigérienne, en lui offrant les moyens adéquats et un cadre d'épanouissement.

Cette entreprise passera par la rupture avec les discours démagogiques et politiques généralement vains et stériles ; la recherche des ressources financières et humaines indispensables en associant tous les partenaires, bilatéraux et multilatéraux (Ambassades, Missions diplomatiques, Organisations non gouvernementales telles que Caritas, Heintz Sedel, Care International...); l'élaboration de textes définissant et régissant le fonctionnement des foyers.

L'éducation et la formation étant reconnues comme des droits pour tous les citoyens garantis par la Constitution du 26 décembre 1992, l'État devrait prendre en charge cette formation féminine. Une politique engagée de formation féminine devrait passer par la suppression pure et simple des frais d'inscription et autres contributions diverses exigées (ou du moins à leur allègement). Une institution socio-éducative ne peut fonctionner sans moyens matériels. C'est pourquoi nous recommandons de doter en matériels pédagogiques suffisants et nécessaires tous les foyers ; d'étendre la création des foyers dans tous les centres urbains, de "ruraliser" ces structures pour la réinsertion des déscolarisées et permettre un meilleur accès à la majorité des femmes ; de valoriser les diplômés décimés dans les foyers. Après la formation, l'État devrait mettre à la disposition des femmes le matériel de couture pour leur faciliter une meilleure insertion dans le développement du pays ou mettre des crédits à la disposition des diplômées. À ce niveau, il est souhaitable que ces dernières s'organisent en coopérative. Les conditions de remboursement seraient à définir.

La formation des formateurs est un puissant outil de développement, les autorités devraient la garantir et l'harmoniser, de même que l'organisation de stages et le recyclage des formateurs. Ce programme devrait passer, comme le recommandait le Séminaire national pour la définition d'une politique culturelle, par une "formation des cadres supérieurs, du personnel spécialisé et surtout la perfection des cadres existants au moyen des séminaires, des stages".⁷

Pour une meilleure efficacité de la formation, les responsables concernés doivent élaborer de nouveaux programmes d'enseignement en instituant à côté des matières déjà existantes, certaines disciplines plus pratiques et adaptées à l'environnement socio-économique du Niger à savoir la teinture, la poterie, la vannerie, les arts graphiques... ; instituer des foires et des salons de création et de diffusion des arts.

Pour un meilleur encadrement des élèves, les décideurs devraient penser à la spécialisation du corps enseignant. Les langues nationales sont un puissant moyen de développement. Leur mise en valeur serait nécessaire, sans toutefois négliger la langue officielle. Cette entreprise passera par la création de concepts et de vocabulaires techniques adaptés aux réalités sociolinguistique du pays. Pourquoi cette valorisation et cette politique ? Parce que "au sein de toute culture, la langue joue un rôle fondamental. Elle est à la fois le fruit et le gage de toute culture, car par delà les autres systèmes de valeurs, toute société se reconnaît par sa langue et c'est surtout par elle que se fait la transmission de la culture... C'est donc urgent de mettre nos langues nationales au niveau de la formation et de l'éducation"⁸. Pour rendre cette tâche éducative plus complète, l'alphabétisation des femmes est plus que nécessaire.

◇ **Recommandations destinées aux responsables des foyers**

Les foyers féminins étant des écoles au service du développement de la femme et du pays, les responsables doivent veiller à un meilleur encadrement des élèves et aussi au bon fonctionnement de ces structures. Elles doivent s'armer de courage, faire preuve d'abnégation et de bon sens dans les responsabilités pour la pérennisation des activités des foyers.

Les expositions, les journées "portes ouvertes" étant un moyen d'information et de diffusion des activités et des produits, les responsables devraient encourager ces manifestations en essayant de trouver les moyens pour ce faire. Pour une meilleure coordination et harmonisation de l'action des foyers, les responsables devraient également procéder à un redéploiement des ressources humaines (encadrement) pour une plus grande efficacité.

Les principaux enseignements que l'on peut tirer de cette étude sont les suivants : la plupart des élèves des foyers féminins sont issues des couches sociales les plus défavorisées du pays. Les femmes sont, généralement, des déscolarisées donc des "laissées pour compte" du système éducatif. De par les intérêts manifestes et réels qu'ils suscitent, les foyers féminins représentent un cadre d'intégration et de promotion de la femme en général. Malgré leur rôle ô combien important dans la construction nationale, les foyers de la Communauté Urbaine de Niamey "végètent" et connaissent de sérieuses difficultés, qui pourraient toutefois être surmontées si le politique y mettait du sien en soutenant, notamment, les initiatives privées.

7 Séminaire national pour la définition d'une politique culturelle (Tillabéri, 22-30 juillet 1985), Ministère de la culture et de la communication, 104 p.

8 Idem.

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages généraux

COPFERMANN Émile, *Problème de la jeunesse*, Paris, Petite collection Maspero, 1967, 192 p.

RAYMOND Daniel, *Femmes des villes africaines*, Dakar, INADES, 1985, 224 p.

2. Articles et revues

ALZOUMA Christiane, ABDOULAYE Jina, MAHAMADOU Sani, 1992, *Rapport de mission d'évaluation des foyers féminins au Niger*, UNICEF, Décembre 1992

Association Ibiens, *Femmes et développement : Quelle place ? Quel rôle ? Quel poids ?*

Clair Logis, 1991, "Spécial 20 ans, Rapport d'activité 1991", Niamey, 16 p.

Claire Amitié, "L'origine des foyers d'Afrique", fascicule, 8 p.

Ministère de la culture et de la communication, Direction de la culture, 1985, *Séminaire national pour la définition d'une politique culturelle*, Tillabéri, 22-30 juillet 1985, 103 p.

"Rôle des femmes dans le développement national des pays de l'Afrique", *Revue internationale du travail*.

SERIBA Mamadou, 1987, "Constats et perspectives de l'action des animatrices et animateurs de jeunesse et de la promotion de la femme, Rapport général, Toumée dans les foyers féminins du Niger".

3. Thèse et Mémoires

ABDOULAYE Issa, 1995, *Les foyers féminins et l'intégration de la femme dans le processus de développement socio-économique du Niger : Cas des foyers féminins de la Communauté Urbaine de Niamey*, Mémoire de licence en sociologie (Ali Daouda dir.), Université Abdou Moumouni de Niamey, département de sociologie, 46 p.

KOTONDI Mariama, *La formation professionnelle et l'emploi des femmes à Niamey*, Mémoire de fin d'étude, 1969

SIDIKOU Arouna Hamidou, 1980, *Niamey : Étude de géographie socio-urbaine*, Thèse de doctorat d'étude de géographie, Université de Rouen.

YAOU Nana Rabi, *Promotion pour un meilleur fonctionnement des foyers féminins au Niger*, 1968.

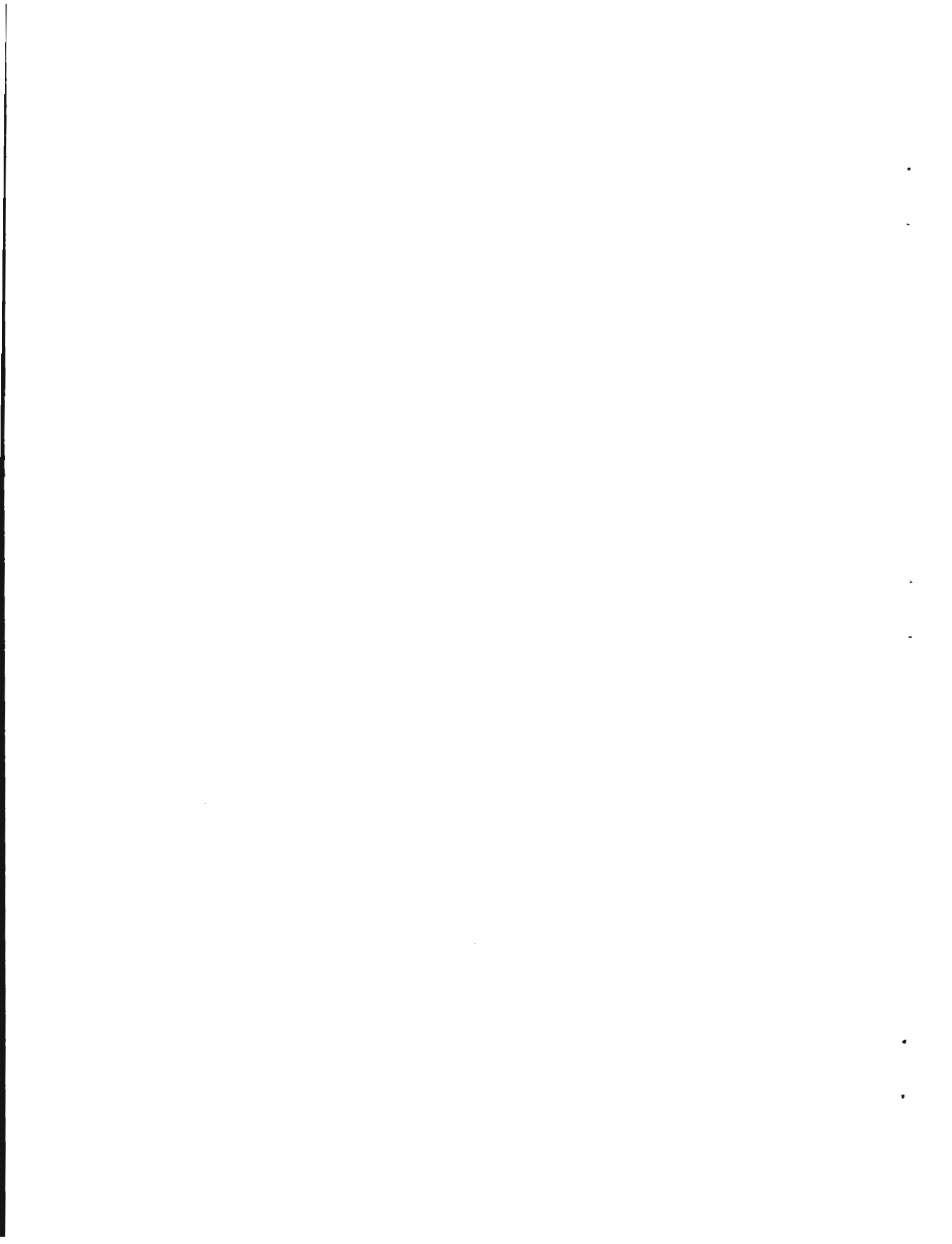
4. Autres documents consultés

Journal officiel de la République du Niger du 1er mars 1979.

Journal officiel de la République du Niger du 18 novembre 1988.

Bureau Central du Recensement, 1992, *Recensement général de la population 1988. Résultats définitifs. Caractéristiques socio-culturelles. Données brutes. Ensemble du Niger*, Niamey : Ministère de l'Économie et des Finances, 171 p.

Bureau Central du Recensement, 1992, *Recensement général de la population 1988. Résultats définitifs. L'état de population*, Niamey, 115 p.



PROBLÈMES D'EMPLOI DES DIPLÔMÉS DES ÉCOLES PROFESSIONNELLES

CAS DES ÉLÈVES DU LYCÉE ISSA BÉRI DE NIAMEY

Malam Issa MAHAMANE¹

Résumé

L'observation porte sur les problèmes d'emploi que rencontrent les diplômés des écoles professionnelles, l'auteur analysant le cas des élèves d'un des rares établissements d'enseignement technique et professionnel, à savoir le lycée Issa Béri de Niamey.

Après les préalables méthodologiques, le lycée Issa Béri est brièvement présenté. Dans un premier temps, les résultats d'une enquête (par questionnaire) sont exposés, enquête portant sur soixante élèves. Les programmes enseignés sont jugés trop théoriques et les stages en entreprise trop limités. Le manque de qualification à la sortie serait une cause de non-recrutement. Évidemment, le contexte économique général du pays n'est pas favorable : période de crise économique, retrait de l'État, manque de dynamisme du secteur privé, développement anarchique du secteur informel. Dans une seconde partie, l'auteur passe à une critique, plus générale, du système éducatif nigérien où l'inadéquation du système de formation actuel est dénoncé. C'est, logiquement, qu'il aboutit alors à la nécessité d'une réforme de l'enseignement par la révision des programmes et la proposition de création d'un Institut Universitaire de Technologie.

Mots-clés : emploi, diplômés, enseignement professionnel et technique, secteur privé, système éducatif, réforme de l'enseignement, Issa Béri, Niamey, Niger.

À leur accession à l'indépendance, les pays africains manquaient cruellement de cadres pour assurer leur développement économique et social. Cette pénurie était surtout remarquable dans les secteurs techniques pour lesquels les pays africains font toujours appel à l'extérieur. C'est pour pallier cette dépendance que la plupart des États ont créé des centres de formation technique et professionnelle.

¹ Étudiant en licence de sociologie. Ce texte est une version remaniée de son Mémoire de licence : *Le problème d'emploi des diplômés des écoles professionnelles. Cas des élèves du Lycée professionnel Issa Béri de Niamey*, 1994, 25 p.

C'est ainsi qu'au Niger les autorités ont créé, en 1955, un centre d'apprentissage à Maradi ; il deviendra en 1963 "Collège d'enseignement technique" puis sera transformé en 1969 en "Lycée technique". C'est aussi dans cet esprit que sera créé, en 1977, à Niamey, le Lycée d'enseignement professionnel pour la formation des cadres moyens des secteurs industriel, commercial, administratif et de bâtiments, dénommé Lycée Issa Béri. Par la suite, pour les mêmes besoins, d'autres écoles professionnelles verront le jour, notamment l'École des mines de l'Air (ÉMAÏR) et le Centre de formation professionnelle et d'apprentissage (C.F.P.A.).

Jusqu'à une période récente, les diplômés sortis de ces écoles trouvaient automatiquement un poste dans la fonction publique ou dans le secteur privé. L'économie se portait bien et le pays avait réellement besoin de techniciens pour l'exploitation des ressources naturelles. Mais à partir de 1984, avec la récession économique, la fonction publique devient pléthorique et, brusquement, un problème d'emploi s'est posé pour les diplômés sortis de ces écoles.

Notre étude s'intéresse précisément aux problèmes d'emploi des diplômés sortis du lycée d'enseignement professionnel Issa Béri de Niamey. Cette étude s'articulera autour de trois axes majeurs. Nous présenterons, d'abord, ce lycée, ce qui nous permettra de montrer que le système éducatif ne répond guère aux réalités du moment. Dans un second temps, nous exposerons les résultats de notre enquête et examinerons les points de vue des enquêtés. Enfin, dans un troisième temps, nous essaierons de dégager des perspectives face aux difficultés rencontrées par ces diplômés pour trouver un emploi. Nous terminerons par une conclusion générale où nous donnerons notre position sur la situation de ces diplômés et du système éducatif.

PROBLÉMATIQUE

Le problème de l'emploi des jeunes diplômés est d'actualité. De nos jours, il préoccupe tous les jeunes diplômés et même ceux qui proviennent de l'enseignement supérieur. À travers ce mémoire, nous avons essayé de savoir pourquoi les diplômés sortis d'un établissement professionnel, comme le lycée Issa Béri de Niamey, ont des problèmes d'emploi malgré leur qualification.

Depuis les années 1980, l'enseignement technique et professionnel a été renforcé pour les besoins de l'économie, compte tenu de la modernisation de certains secteurs tels que celui de l'administration, de l'industrie, de l'agriculture... Ce renforcement s'expliquait par le fait que le pays avait besoin d'une main-d'oeuvre qualifiée, compétente, et de cadres techniques. C'est ainsi que les autorités politiques du Niger ont mis particulièrement l'accent sur l'enseignement technique et professionnel dans les programmes de développement.

L'enseignement technique est totalement différent et est séparé de l'enseignement général. Il existe trois types d'établissements techniques et professionnels au niveau du secondaire : le lycée technique, qui dispense des formations techniques pour des cadres moyens des secteurs industriels et économiques et prépare aux baccalauréats et brevets de techniciens, le collège d'enseignement technique, qui dispense des formations du niveau technicien moyen, et les écoles spécialisées, qui préparent à la formation des cadres moyens de différents secteurs socio-économiques : éducation, santé, développement rural.

Les diplômés sortis de ces écoles professionnelles, dans le cas présent ceux du lycée Issa Béri de Niamey, trouvaient facilement des emplois. Mais depuis 1984, on remarque qu'une majorité de ces diplômés ne trouvent guère d'offres sur le marché du travail. Au cours de notre pré-enquête,

nous avons eu des entretiens avec des témoins privilégiés sur la question et les explications données sont de trois ordres. La première hypothèse avancée est celle qui consiste à dire que les jeunes diplômés ne reçoivent pas une formation adaptée aux réalités et exigences du moment. La deuxième hypothèse est relative à l'inexpérience professionnelle des jeunes diplômés, ce qui gênerait les employeurs. La troisième hypothèse est celle qui consiste à dire que ces établissements ont été créés à une période où l'économie du pays était en expansion et qu'actuellement, plusieurs entreprises sont en difficulté compte tenu de la crise économique qui frappe le Niger.

L'enquête sur le terrain a consisté à administrer un premier questionnaire auprès des élèves diplômés que nous avons rencontrés soit à la main-d'oeuvre, soit dans la ville. Dans un deuxième temps, nous avons administré ce questionnaire (légèrement modifié) aux élèves du lycée Issa Béri qui préparent le Brevet d'aptitude professionnelle et le Diplôme d'aptitude professionnelle. Sur la centaine d'élèves des deux niveaux, nous avons enquêté auprès de soixante élèves dont cinquante garçons et dix filles (les filles étant nettement moins nombreuses). Nous avons aussi mené un certain nombre d'entretiens avec les responsables de l'établissement.

Le questionnaire que nous avons élaboré comprenait treize questions rédigées de manière simple afin de permettre aux enquêtés de répondre sans difficulté. La plupart d'entre elles étaient fermées, ceci permettant de recueillir des informations précises ; mais nous avons pris soin d'intégrer des questions ouvertes pour permettre aux enquêtés de donner librement leur point de vue sur le sujet.

Nous avons choisi notre échantillon de la manière suivante :

Tableau 1. Structure et répartition des variables au sein de l'échantillon

Âges	sexe masculin		sexe féminin		TOTAL
	B.A.P.	D.A.P.	B.A.P.	D.A.P.	
18-20 ans	7	=	=	=	7
20-22 ans	11	7	5	=	23
22 ans et plus	9	16	3	2	30
Total	27	23	8	2	60

1. PRÉSENTATION SOMMAIRE DU LYCÉE ISSA BÉRI

Créé en 1977 à Niamey, le Centre d'enseignement technique (C.E.T.), devenu par la suite lycée d'enseignement professionnel, est un établissement public de l'État placé sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale. L'établissement se fixe comme objectif la formation des cadres moyens des secteurs industriels, commercial, administratif et des bâtiments.

D'après notre entretien avec le Directeur de l'établissement, le centre était au départ un collège et l'enseignement était général. Ce n'est qu'à partir de 1983 que l'enseignement professionnel a été introduit de manière progressive ; depuis 1984, l'enseignement est devenu totalement professionnel et technique.

Les élèves sont orientés par la Commission nationale après obtention du Brevet d'étude du premier cycle (BEPC). Il convient aussi de noter que les garçons sont majoritaires dans

l'orientation, c'est le constat qu'on fait lorsqu'on jette un coup d'oeil sur l'évolution des effectifs ces dix dernières années.

Tableau 2. Évolution des effectifs de 1981 à 1993

ANNEES	GARCONS	FILLES	% DE GARCONS	TOTAL
1981-82	178	30	85,6%	208
1982-83	231	35	86,8%	266
1983-84	253	38	86,9%	291
1984-85	206	48	81,1%	254
1985-86	176	34	83,8%	210
1986-87	205	33	86,1%	238
1987-88	256	31	89,2%	287
1988-89	282	24	92,2%	306
1989-90	285	30	90,5%	315
1990-91	278	32	89,7%	310
1991-92	312	48	86,7%	360
1992-93	298	53	84,9%	351

Les élèves reçoivent une formation dans les domaines suivants : comptabilité, informatique, secrétariat bilingue, dessin, génie civil (spécialités : métreur, topographie), électromécanique (spécialités : électronique, automatisme, froid-climatisation et mécanique générale d'entretien).

Au niveau des difficultés rencontrées dans le fonctionnement, le lycée souffre principalement de la vétusté des appareils.

2. LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE ET LEURS INTERPRÉTATIONS

2.1. Un enseignement de base en grande partie théorique

2.1.1. Des stages limités durant la formation

Le lycée technique Issa Béri étant un centre de formation professionnelle, l'enseignement technique devrait y être privilégié. Or cela n'est pas le cas. À la question "comment trouvez-vous le programme d'enseignement", 33 enquêtés sur les 60 pensent que la formation reçue est théorique, soit un pourcentage de 55%. Parmi les enquêtés, 20 diplômés n'ont pas du tout effectué de stage durant leur formation. C'est dire qu'ils n'ont pas pu appliquer ce qu'ils avaient appris durant leurs études. Pour que la formation soit efficace, les diplômés, et particulièrement ceux ayant un diplôme d'aptitude professionnelle, devraient nécessairement effectuer des stages pour mieux approfondir et mettre leurs connaissances en pratique tout en comblant leurs lacunes. Les autres enquêtés (45%) affirment que cet enseignement est pratique mais pensent que leurs stages ont été insuffisants. Par ailleurs, le matériel de laboratoire est obsolète pour les travaux pratiques.

Les stages effectués en dehors de l'établissement sont très courts : sur toute la durée de la formation, ils ne dépassent pas, pour la grande majorité, deux mois. Parmi les diplômés, les

titulaires du diplôme d'aptitude professionnelle ont facilement accès à ces stages. Certains que nous avons interrogés à Issa Béri affirment que le stage est un moyen pour se faire connaître par les entreprises en vue d'être sollicité. Ces stages s'effectuent dans les entreprises publiques, les entreprises privées et les cabinets privés. Certains ont effectué leurs stages à la NIGELEC (Société nigérienne d'électricité), à la Société nationale des transports nigériens (SNTN), aux Moulins du Sahel, à la SATOM et chez Maurice Delens.

L'enseignement professionnel, mettant l'accent sur le travail manuel dans l'exercice d'un métier, ne peut être efficace que si les diplômés de cet établissement consacrent une grande partie de leur temps à la vie de ces entreprises pour lesquelles ils sont formés. Ceci n'est pas le cas et c'est pourquoi les diplômés rencontrent des difficultés lors de leurs brefs passages dans celles-ci pour les stages. En général les élèves qui ont le diplôme d'aptitude professionnelle rencontrent moins de difficultés que ceux qui ont le brevet d'aptitude professionnelle. Pour que les élèves assimilent bien le fonctionnement et la vie des entreprises, les relations entre le centre de formation et les entreprises devraient être permanentes. Un stage de deux mois ou de 45 jours ne permet pas, d'après les intéressés, d'avoir l'expérience nécessaire pour être efficace et compétitif sur le marché du travail.

Certains enquêtés ont affirmé que le stage leur permet de mieux saisir et comprendre la marche des entreprises. C'est pourquoi il serait nécessaire de prolonger la durée des stages pour permettre aux diplômés d'avoir une qualification indispensable pour l'exercice d'un quelconque métier à la fin de leurs études.

2.1.2. Le manque de qualification, cause de non-recrutement par les entreprises

À la question "pourquoi les entreprises à votre avis ne vous recrutent pas", 35 enquêtés ont répondu que cela provenait du manque de qualification. La formation reçue est un enseignement d'ordre général et les élèves n'arrivent pas à bien maîtriser les techniques modernes ayant cours dans les entreprises. C'est pourquoi ces dernières ne recrutent pas ces jeunes diplômés compte tenu de leur manque de qualification et de leur inexpérience. Certains enquêtés affirment aussi que leur établissement, le lycée Issa Béri, est mal connu par les entreprises ; d'autres disent que le centre est totalement "ignoré" par les entreprises privées.

De même, à la question "avez-vous été sollicité par une entreprise à la fin de vos études", un seul sujet parmi ceux que nous avons rencontrés en ville a répondu par l'affirmative. C'est dire que les diplômés ne sont pas recherchés. Ils ne répondent pas aux attentes des entreprises. Ils sont considérés comme ayant de sérieuses lacunes dans leur formation. Au cours des stages, le manque de qualification est clairement mis en évidence, 16 enquêtés n'étant pas satisfaits de leur formation ; ils avancent comme arguments que leur laboratoire est mal équipé et que le matériel dont dispose ce laboratoire est obsolète. Pour être recruté par une entreprise de nos jours, une qualification et une expérience poussées sont exigées. Celles-ci s'acquièrent par une formation solide et spécialisée et des stages effectués au cours de longues périodes. La formation professionnelle a pour objet l'exercice d'un métier à la fin des études. Parmi les diplômés interrogés en ville, pour savoir s'ils exercent actuellement un métier, deux seulement ont répondu par l'affirmative. L'un exerce le métier de secrétaire et l'autre est celui de "petit comptable". Les autres sont à la recherche d'un premier emploi. Si les diplômés étaient avant tout bien formés, bien qualifiés, ils pourraient, de leur propre initiative, créer des petites entreprises, ouvrir des petits ateliers pour ne pas rester au chômage ou attendre un recrutement hypothétique par l'État

ou par une quelconque société. Dans les centres urbains, ils pourraient bien se consacrer à des petits métiers si leur formation était solide. Depuis quelques années la situation économique particulièrement difficile ne permet pas à l'État d'embaucher ces diplômés comme cela se faisait avant.

2.2. Un contexte économique défavorable

2.2.1. La crise économique

L'une des explications essentielles à la pauvreté des pays du tiers-monde repose sur leur faible industrialisation. Le Niger, pays sahélien sous-développé, n'échappe pas à cette logique et est plongé depuis 1985, dans une crise économique sans précédent. Dans tous les secteurs le Niger régresse. À titre indicatif, cette crise de l'économie nigérienne est particulièrement aiguë dans le secteur minier, l'un des secteurs clé de l'économie nigérienne. En effet, avec la mise en exploitation des gisements d'uranium, la part du secteur minier a connu une progression fulgurante ; ce secteur a généré jusqu'à 40% des recettes budgétaires de l'État et représenté 80% des recettes d'exportation. Mais depuis 1986, avec la récession économique qui frappe de plein fouet le Niger, la contribution au produit intérieur brut (PIB) qui était de 14% en 1979 est tombée à moins de 6% en 1989.

Les diplômés que nous avons contactés, tant à Issa Béri qu'en ville, sont unanimes pour reconnaître que leur non recrutement est dû en grande partie à ce marasme économique. Cette crise économique est aggravée par la récente dévaluation du franc CFA intervenue en janvier 1994. Les diplômés contactés en ville ont aussi mis l'accent sur la pénurie de capitaux dans les entreprises tant publiques que privées, ce qui entraîne, d'après eux, l'absence de recrutements. Cette crise a atteint un niveau tel que certaines entreprises censées recruter les jeunes diplômés ont fermé leur porte, d'autres ont été restructurées par l'État en procédant à des licenciements massifs. Dès lors que ce secteur rencontre des difficultés économiques, ceux qui sont formés pour ce secteur n'ont d'autres issues que le chômage, faute d'un secteur privé dynamique capable de générer des emplois.

2.2.2. Un secteur privé embryonnaire

Dès leur accession à la souveraineté, les pays africains ont accordé une place de choix aux entreprises publiques. Les dirigeants étaient préoccupés par les questions de construction nationale ; c'est pourquoi ils ont négligé le secteur privé. Au Niger, le souci des hommes politiques était de sortir le pays du sous-développement en favorisant le secteur public. Mais plus tard, on s'est rendu compte que ce choix devait aboutir à des échecs ; c'est pourquoi, durant ces dernières années, l'État encourage l'initiative privée et de plus en plus les pouvoirs publics se désengagent dans les entreprises publiques. En effet ces entreprises sont mal gérées et, très souvent, il y a des détournements de deniers publics. En plus de cela, l'État n'arrive plus à honorer ses engagements surtout avec une fonction publique devenue pléthorique. Désormais, les entreprises publiques en difficulté économique sont fermées ou privatisées.

À la question "préférez-vous être embauché par une entreprise privée ou publique", 30 diplômés ont répondu qu'ils préfèrent être embauchés par une entreprise privée car, disent-ils, le salaire est non seulement garanti mais aussi les conditions de travail sont meilleures ; ils ajoutent aussi que les salaires sont réguliers. Par ailleurs, la conscience professionnelle y est plus

développée que dans les entreprises publiques. D'autres justifient leurs réponses en affirmant qu'ils apprennent beaucoup plus de chose dans le secteur privé que dans le secteur public.

Les filles que nous avons contactées à Issa Béri préfèrent être embauchées dans le secteur public car elles affirment qu'elles sont plus en "sécurité" dans le public. Certaines ajoutent à cela que même en cas de mariage, elles ne perdraient pas leur emploi, si jamais elles étaient embauchées par une entreprise publique.

Une grande majorité parmi elles préfèrent travailler dans un bureau ; en revanche, les garçons préfèrent travailler dans un atelier (15 élèves), d'autres sur un chantier (10 élèves), tandis que cinq élèves aimeraient travailler dans un bureau. Les autres souhaitent tout simplement avoir du travail que ce soit dans le privé ou dans le public. Parmi ceux que nous avons contactés en ville, certains affirment qu'il faut avoir des relations avec les entrepreneurs pour être recruté ; ces relations peuvent être des relations de parenté ou d'amitié. À la question "avez-vous l'espoir de trouver du travail à la fin de vos études", les élèves interrogés à Issa Béri ont répondu négativement en grande majorité parce que, disent-ils, le secteur privé, pour lequel ils sont formés, est en difficulté. Ils affirment aussi qu'il n'existe pas d'entreprises privées de grande dimension à Niamey et à l'intérieur du pays. Force est de constater que ce secteur d'activité est très peu développé au Niger.

Les raisons sont multiples. Malgré l'incitation au départ volontaire dans le cadre du programme d'appui à l'initiative privée et à la création d'emploi initié par l'État depuis quelques années, le développement du secteur privé est timide et les résultats obtenus sont maigres. Ce programme qui avait suscité un réel espoir a échoué parce que les intéressés n'étaient pas préparés et n'avaient pas la compétence requise pour gérer des entreprises. Une autre raison, imputable à l'État, a été le non suivi du programme depuis son lancement. En plus de tout cela, le développement anarchique du secteur informel qui concurrence sérieusement les autres entreprises, est un obstacle majeur à la promotion du secteur privé ("régulier"). Cela est particulièrement remarquable dans les centres urbains comme Niamey.

Pour permettre au secteur privé de se développer et générer des emplois, il serait nécessaire que l'État mette de l'ordre dans ce secteur. L'État pourrait favoriser des regroupements à l'aide des subventions. Il se doit de structurer ce secteur et de favoriser ainsi la création d'emplois pour les jeunes diplômés. De même, en encourageant la politique d'investissement, l'État pourrait favoriser l'extension du secteur privé, seul capable aujourd'hui de résorber le chômage.

3. APPRÉCIATION DES RÉSULTATS ET COMMENTAIRES

3.1. Un système éducatif inadapté

3.1.1. La rupture avec le passé

Le système éducatif pré-colonial était en harmonie avec les réalités socio-économiques et culturelles du milieu dans lequel il se déployait. Il visait essentiellement à former un type précis d'homme pour la société. Il est à noter que l'accès aux cercles d'initiation n'était pas à la portée de tous les membres de la société et, d'autre part, que les rites et enseignements variaient d'un élève à un autre suivant la position qu'il occupait dans la société. Ce système reproduisait, comme tout système d'éducation, les rapports sociaux de la société de l'époque. Le mode de transmission des

connaissances était purement ésotérique à tel point que seule une minorité détenait jalousement le monopole du savoir.

C'est ce système éducatif, qui avait donc ses limites, que le colonisateur a trouvé sur place et qu'il n'hésita pas à transformer profondément. En effet, l'oeuvre de domination coloniale ne pouvait se réaliser sans que fussent ébranlées la culture et l'histoire des peuples colonisés. Ceci amena le colonisateur à imposer son propre système éducatif dont les objectifs étaient clairement définis. Il s'agissait pour l'essentiel de former des cadres subalternes et d'assimiler les populations.

3.1.2. Une formation inadéquate

Après l'indépendance, on pensait que le sous-développement était uniquement un problème de cadres. C'est ainsi que la Conférence des ministres africains de l'éducation tenue à Addis-Abeba en 1961, sous les auspices de l'UNESCO, recommandait pour les années 1980 l'enseignement du premier degré gratuit et obligatoire, celui du second degré dispensé à 30% des élèves ayant achevé leurs études primaires et l'enseignement supérieur dispensé à 20% des élèves ayant achevé leurs études secondaires. Aujourd'hui, on est très loin de ces nobles objectifs car les taux ne sont respectivement que de 27,8 et 5% en 1990.

Les autres symptômes de cette inadéquation du système sont le chômage des jeunes diplômés et l'écart entre la formation reçue et les qualifications requises dans les différents domaines de la vie sociale. Cette formation est tellement peu adaptée que beaucoup de cadres sont réduits à des tâches administratives auxquelles leur formation ne les a pas destinés. L'absence de planification de la formation a abouti de plus en plus à l'absence de débouchés et à l'accroissement massif du taux de chômage des jeunes diplômés.

Il importe aussi de souligner qu'au Niger l'enseignement est dispensé dans une langue "étrangère" : le français. Cela constitue un important facteur d'inadaptation du système éducatif aux réalités sociales, économiques et culturelles du pays. La première conséquence qu'engendre l'enseignement dans une langue d'origine étrangère, c'est la rupture entre l'enfant et son milieu social. Il doit d'abord apprendre à parler, lire et écrire dans cette langue durant des années avant que l'instruction proprement dite ne commence. Ainsi l'apprentissage de la langue occupe à lui seul une bonne partie de la scolarité, au primaire notamment, ce qui aurait pu être évité si l'enseignement se faisait dans les langues nationales. Un tel système ne peut être qu'élitiste et sa persistance signifie nécessairement que le savoir dans notre société continue à être monopolisé par une élite coupée de son environnement socioculturel.

Le développement économique et social restera chimérique si les jeunes diplômés n'arrivent pas à appliquer leurs savoirs. Cela n'est possible que si le système éducatif actuel est remis en cause à travers une profonde réforme.

3.2. Nécessité d'une réforme de l'enseignement

3.2.1. Au niveau des programmes

Le fait que la structure actuelle du système éducatif nigérien est calquée en grande partie sur le modèle français explique en grande partie son déséquilibre et son inadaptation aux réalités économiques et sociales. Les programmes d'enseignement, datant des années 1945 et 1969, sont inadaptés au contexte national actuel. Une grande importance est accordée à l'enseignement théorique en négligeant la pratique. Quant aux nouveaux programmes adoptés en 1987, ils commencent seulement à être appliqués. Les manuels sur la base desquels l'enseignement est

dispensé, sont presque tous élaborés à l'extérieur ou par des conseillers techniques étrangers et ne contiennent que peu de références au milieu naturel des jeunes diplômés.

Tous les régimes qui se sont succédés ont fait de la nécessité de la réforme du système éducatif une priorité, du moins dans les discours. C'est ainsi que des séminaires, des ateliers, des tables rondes, des forums ont eu lieu pour débattre de l'avenir de l'école nigérienne, mais sans résultats concrets. Parmi ces travaux, on peut citer par exemple le Séminaire général sur l'éducation tenu à Zinder du 13 au 20 août 1979, au cours duquel les objectifs à atteindre ont été clairement définis : "il s'agit d'édifier une école nigérienne nouvelle, une école qui a pour vocation de permettre le développement de l'intelligence de l'enfant par une référence constante à son milieu et à sa personnalité, une école qui a pour vocation d'être le moteur du développement économique, social et culturel et de former un homme responsable capable d'initiative". Dans le plan quinquennal 1979-1983, il est affirmé que l'orientation en matière d'enseignement est d'apporter à tous les Nigériens un enseignement de base, mais aussi "la nécessité d'établir des liaisons fonctionnelles entre la théorie et la pratique, la réhabilitation du travail manuel à l'école". Cette volonté apparente de réforme du système éducatif s'est trouvée inscrite dans la logique même du Conseil militaire suprême : dès le 22 avril 1974, dans son discours-programme, le Colonel Kountché affirmait "qu'il faudra mettre l'école actuelle en question tant pour ce qui est de son contenu que de ce qui est de sa finalité".

Mais sur le plan pratique, aucun résultat tangible n'a été atteint, les déclarations et les décisions n'ont connu aucune application dans les faits. Cette réforme du système éducatif peut revêtir plusieurs aspects. Entre autres, l'État devrait redynamiser les collèges et les lycées techniques et procéder à la création d'un Institut universitaire de technologie (I.U.T.).

3.2.2. La création d'un Institut universitaire de technologie (I.U.T.)

L'insuffisance de qualification des jeunes diplômés des écoles professionnelles est en partie à l'origine de leur chômage. Pour permettre à ces jeunes diplômés d'acquérir cette qualification indispensable à leur insertion sociale dans la vie active, il est nécessaire de créer les conditions favorables parmi lesquelles la création d'un Institut universitaire de technologie (I.U.T.) nous paraît incontournable. En effet, cet institut permettrait de former non seulement des cadres qualifiés et compétents mais aussi de résorber en partie le chômage qui frappe les diplômés du secondaire comme du supérieur. Cette création permettrait en même temps qu'elle offrirait aux jeunes diplômés la chance d'atteindre leur plein épanouissement, tant intellectuel que personnel, de pourvoir le pays en cadres pour le développement et le progrès. D'ailleurs, plusieurs sujets interrogés à Issa Béri ont exprimé le vœu de poursuivre leurs études au niveau supérieur. Il convient aussi de réunir les conditions matérielles et les ressources humaines c'est-à-dire la formation des formateurs. En effet ce qui caractérise les écoles professionnelles, c'est le manque de formateurs qualifiés. Il est regrettable de constater que ces personnels pour la plupart n'ont pas de statut clair.

Quant aux ressources matérielles, il faudrait créer les conditions financières indispensables à la bonne marche de cet institut. Les infrastructures devraient être fonctionnelles, notamment les laboratoires et les bibliothèques qui devraient être bien équipés.

Pour mieux gérer et coordonner cette réforme, il serait utile, comme l'avait recommandé la Conférence nationale, de regrouper tous les établissements d'enseignement professionnel au sein d'une même direction du Ministère de l'éducation nationale.

CONCLUSION

Le problème de l'emploi des jeunes diplômés se pose avec acuité. Il est source d'inquiétude et de désespoir. Depuis 1990, le problème se pose aussi au niveau des diplômés du supérieur car même après le service civique national, la fonction publique ne recrute pas compte tenu de la crise économique mais aussi des mesures liées au programme d'ajustement structurel. Un concours d'entrée à la fonction publique a été instauré depuis 1990.

Le développement du Niger ne peut s'amorcer que si ces diplômés, qui constituent une ressource humaine non négligeable, participent pleinement aux actions du développement à travers leur insertion dans la vie sociale active. C'est pourquoi, à l'heure du changement démocratique, il est temps de passer aux actes concrets en procédant à une transformation radicale de notre système éducatif sur la base d'une volonté politique ferme, comme cela a été préconisé par la Conférence nationale. Si cette réforme s'impose comme une nécessité, il n'en demeure pas moins qu'elle doit s'opérer sans précipitation en tenant compte de nos propres réalités.

Toute la question est de savoir comment sortir de la "spirale du sous-développement" : crise économique et sociale, manque de confiance, inadaptation et insuffisance des moyens et des programmes de formation, difficultés de recrutement des diplômés... En toile de fond se joue une réforme profonde la société, le rôle de l'État comme modérateur dans l'articulation du secteur public, du secteur privé (moderne et "régulier") et du secteur informel.

BIBLIOGRAPHIE

- BOUDON R., 1973, *Les méthodes en sociologie*, Paris : P.U.F.
- BIROU A., 1969, *Vocabulaire pratiques des sciences sociales*, Paris : Éditions ouvrières.
- DEMONDIN P., 1960, *Les problèmes de l'emploi*, Paris : Édition Berger-Levrault.
- DEGUY M., 1986, *Définitions des fonctions : évaluations des emplois, édition d'organisation*, Paris.
- HUGUES P., 1971, *Chômage et capitalisme contemporain*, Paris : Éditions ouvrières.
- MAKTAR DIOUF, *Économie politique*, Dakar : Éditions Présence Africaine.
- Séminaire sur la planification de la main d'oeuvre et de l'emploi, Niamey, 16-23 juillet 1973.
- Séminaire général sur l'éducation, Zinder, du 13 au 20 août 1979.
- Séminaire-atelier sur le développement et évaluation des programmes, Niamey, 23-27 mai 1983.
- Commission de réflexion sur la formation des formateurs pour les enseignements des 1er et 2ème degrés, mars 1986.

L'ENSEIGNEMENT CORANIQUE

DANS LA COMMUNAUTÉ URBAINE DE NIAMEY

Organisation - Fonctionnement - Population

Aboubacar SOULEY¹

Résumé

Cette étude sociographique sur l'enseignement coranique dans la Communauté Urbaine de Niamey a revêtu trois aspects : enquêtes extensives (recensement systématique des écoles coraniques avec un questionnaire réduit), enquêtes intensives (étude plus poussée sur l'organisation, le fonctionnement et la population de certaines écoles coraniques) et entretiens non directifs avec des personnes averties des questions islamiques. L'auteur a visité 197 écoles et recensé un effectif global de 13.430 élèves dont 12.381 jeunes et 1.049 adultes.

Ces écoles relèvent d'un cadre informel. Elles sont d'une organisation simple, fonctionnent avec des moyens très modestes et rencontrent d'énormes problèmes matériels, financiers et relationnels. Les formateurs, maîtres d'écoles coraniques, ont un niveau très élémentaire et vivent mal leur profession : insuffisance voire non paiement des frais d'étude par les parents. Les élèves, soumis à une discipline sévère, sont parfois confrontés au problème de la mendicité. Ils parcourent rarement tout le cursus coranique.

Bien qu'ayant joué un rôle prépondérant dans l'islamisation du pays, particulièrement dans les villes, les écoles coraniques urbaines survivent difficilement à la montée des médersas, écoles franco-arabes de type moderne.

L'étude se termine par une série d'index : un inventaire des associations islamiques et des O.N.G. islamiques exerçant au Niger ; une liste des écoles coraniques de Niamey avec des indications sur les quartiers, les noms des fondateurs et des responsables, les dates de création des écoles, le nombre d'élèves (en distinguant les jeunes des adultes).

Mots-clés : enseignement coranique, maîtres, élèves, marabouts, talibés, Niamey, Niger

¹ Cette étude a été menée sous la direction de M. Daniel Barreteau, Directeur de recherche à l'Orstom, à qui nous exprimons tous nos remerciements, tant pour son aide matérielle que technique et scientifique. L'auteur exprime également toute sa reconnaissance à MM. Barké Adamou, Assitant au Département de psychologie (Université Abdou Moumouni de Niamey) et Tidjani Alou Mahamane (Ministère des Affaires étrangères), pour les encouragements et l'aide précieuse apportée dans la conception du présent rapport. Il remercie MM. Mamane Abdou, enseignant au village SOS de Niamey, et Abdou Daouda, enseignant à Maloum Béri, pour leur participation à la réalisation des enquêtes dans certains quartiers.

L'école coranique, dans sa forme classique, a été l'un des principaux vecteurs de la pénétration et de développement de la religion islamique dans les centres urbains du Niger. Aujourd'hui, elle est progressivement abandonnée au profit de structures plus adaptées : les médersas ou "écoles franco-arabes". De fait, on assiste, parallèlement à la poussée religieuse, à l'émergence d'une classe d'intellectuels "arabisants". Cette classe s'appuie sur "l'aspiration religieuse légitime" des populations pour se tailler une place sur l'échiquier socio-culturel et politique du pays : floraison d'associations islamiques, implantation d'O.N.G., etc. C'est dans ce climat que survivent les écoles coraniques urbaines. Elles sont d'une organisation simple, fonctionnent avec des moyens très modestes et rencontrent d'énormes problèmes matériels, financiers et relationnels, qui pourraient jouer sur leur existence même.

INTRODUCTION

L'école coranique désigne le système éducatif non formel chargé de l'enseignement du Coran et des préceptes de l'Islam. Cet enseignement s'organise dans des cercles d'étude privés implantés un peu partout dans les milieux islamisés, en dehors de tout contrôle étatique. Il vise à donner une formation indispensable à chaque disciple pour une pratique consciente et conséquente de la religion.

De novembre 1994 à juin 1995, une double enquête, extensive et intensive, a été menée sur l'enseignement coranique dans la Communauté Urbaine de Niamey (C.U.N.). L'enquête extensive visait à recenser systématiquement toutes les écoles coraniques. Ce recensement s'est fait à l'aide de fiches d'identification indiquant le quartier d'implantation, le nom du fondateur, la date de fondation, le nom du responsable actuel et les effectifs de l'école. À cette occasion, 197 écoles ont été, effectivement, visitées. Cependant, on estime qu'il pourrait y avoir autour de 250 écoles coraniques à Niamey. En effet, le travail sur le terrain a montré qu'il est extrêmement difficile, voire pratiquement impossible de recenser avec exactitude toutes les écoles coraniques ayant des activités régulières dans la C.U.N. En dehors de quelques écoles anciennes, de renommée certaine et donc régulièrement ouvertes sur toute l'année, la plupart naissent, suspendent ou arrêtent définitivement leurs activités au gré de la conjoncture : perturbations plus ou moins prolongées dans le système scolaire classique, disponibilité des maîtres d'école, accueil des habitants du quartier, etc. De fait, après avoir procédé à une sorte de reconnaissance du terrain (en général pendant une demi-journée), dans un quartier donné, au cours de laquelle on peut dénombrer les écoles, il n'est pas rare de se retrouver au terme de l'enquête (au bout de deux ou trois semaines) avec deux ou trois écoles en moins ou en plus. Il arrive aussi que des enquêtés refusent de se faire recenser. Par conséquent, l'effectif total des écoles coraniques exerçant à Niamey varie très souvent ; il ne peut être établi que sur une période de courte durée. Au total, il est fort probable que certaines écoles aient été oubliées (en moyenne une école sur cinq), l'enquête se déroulant uniquement les samedi et dimanche, toute la journée, et le mercredi après-midi, l'enquêteur s'orientant en fonction des renseignements reçus des habitants de la ville.

L'enquête intensive a porté sur un échantillon de 45 écoles (environ une école sur quatre). Elle visait à recueillir des données quantitatives et qualitatives sur l'organisation, le fonctionnement et la population des écoles coraniques implantées à Niamey. L'outil utilisé ici était un questionnaire constitué de quatre grandes parties : statut du formateur, infrastructure et organisation de l'école, statut des élèves et questions ouvertes. Au total, 43 questions étaient posées relativement à l'identification des enquêtés, à la situation et à l'équipement des écoles coraniques et à l'opinion des maîtres sur quelques questions liées à leur profession. Le questionnaire était adressé aux maîtres d'école. Son administration était directe et durait entre trente minutes et trois quarts d'heure. Le choix des écoles s'est basé sur deux critères fondamentaux. D'abord, nous avons privilégié les écoles coraniques situées dans la périphérie de Niamey car elles y sont nombreuses et plus proches des réalités économiques et sociales des populations. Ensuite, les effectifs, les jeunes surtout, nous préoccupaient dans la mesure où les écoles ayant moins d'une vingtaine d'élèves nous semblaient moins représentatives de l'école coranique urbaine moyenne, surtout sur le plan organisationnel.

Outre ces enquêtes, des entretiens ont été réalisés avec des autorités religieuses et des personnes averties des questions islamiques. Ce sont les résultats de ces différentes investigations qui sont présentés ci-après. C'est un travail essentiellement descriptif, une sociographie des écoles coraniques à Niamey. Il s'agira de définir cette institution, d'en retracer les objectifs et les programmes enseignés. Nous indiquerons ensuite les différents types d'écoles coraniques rencontrés sur le terrain, leurs infrastructures ainsi que leur mode de fonctionnement. Enfin, nous évoquerons les statuts des formateurs et des élèves, principaux acteurs des écoles coraniques. Mais avant tout cela, nous allons sommairement présenter notre terrain d'enquête. Nous ferons un survol de l'islamisation au Niger et situerons la ville de Niamey par rapport aux systèmes éducatifs formels.

1. PRÉSENTATION DU TERRAIN D'ENQUÊTE

Le Niger, pays sahélien situé à cheval entre le Maghreb et l'Afrique noire occidentale, est vaste de 1.267.000 Km². Il comptait, en 1995, 9.178.000 habitants². En 1988, le taux de croissance était estimé à 3,3% et la population urbaine atteignait 15% de la population totale résidente. Les Nigériens se déclarent musulmans à 96%.

L'islamisation de l'espace nigérien a commencé vers le IX^e siècle. Selon Djibo Hamani (1981 : 4) : "La première mention historique de Musulmans en pays nigérien date du IX^e siècle et concerne le nord-est du pays : le Kowar." La religion islamique a ensuite gagné les autres régions du pays, notamment grâce aux échanges commerciaux de plus en plus poussés entre le Maghreb et l'Afrique noire, avec pour carrefour l'espace nigérien. De fait, quand "s'achève le XIV^e siècle, toutes les grandes régions nigériennes avaient leur contingent de populations islamisées. La nouvelle religion avait atteint l'espace nigérien par ses extrémités ouest et est qui représentaient également les 'points faibles' du peuplement berbère." (id. : 12) Le XV^e siècle voit une forte

² Ces données ont été obtenues à partir des projections de la Direction de la statistique et des comptes nationaux, faites sur la base du dernier recensement de 1988.

islamisation des cours royales : "les nouveaux souverains de l'Ayr, ceux du Hausa et du Songhaï s'ouvrent aux savants locaux et étrangers et demandent leurs conseils pour l'établissement d'institutions conformes à l'Islam." (ibid. : 14) Au XIX^e siècle, les "guerres peules" achèvent de convertir certaines poches de résistance dans le Hausa et l'Ouest nigérien.

Depuis 1969, le Niger est membre de l'Organisation de la Conférence Islamique (O.C.I.). C'est d'ailleurs un Nigérien qui a dirigé le secrétariat général de cette organisation à partir de 1988. Outre l'O.C.I., plusieurs O.N.G. islamiques exercent leurs activités au Niger, principalement à Niamey (cf. liste en annexe).

Le lieu de notre enquête est la Communauté Urbaine de Niamey (C.U.N.), l'une des huit régions du Niger. Créée en 1988, suivant le décret 88/392/PCMS/MI, Niamey compte trois communes regroupant 56 quartiers et villages. Située à l'extrême ouest du Niger, la ville couvre une superficie de 239 Km² s'étendant sur deux plateaux qui surplombent le fleuve de quarante mètres. En 1988, Niamey comptait 392.165 habitants.

Sur le plan de l'éducation, la C.U.N. est placée sous la responsabilité d'une Direction Régionale de l'Éducation et de la Recherche (D.R.E.R.). Elle a été créée par l'arrêté n°203/MEN/ES/R/SG du 16 octobre 1992 qui modifiait l'arrêté 076/MEN/ES/R/SG du 3 septembre 1987. La D.R.E.R. dirige, entre autres, sept services, dits "externes", chargés des enseignements pré-scolaire, primaire, secondaire (premier et second cycle), franco-arabe (premier et second cycle), et de l'alphabétisation et formation des adultes. À la date du 29 mai 1995, les effectifs du primaire étaient de 84.062 élèves. Les structures d'enseignement pré-scolaire (jardin d'enfant et classes maternelles) ne comptaient que 2.890 élèves. Les collèges et lycées (enseignement secondaire) accueillent 23.150 élèves dont 2.120 élèves dans les établissements franco-arabes. L'enseignement coranique proprement dit ne fait l'objet d'aucun contrôle étatique.

2. QU'EST-CE QUE L'ÉCOLE CORANIQUE ?

Ce premier point définit l'objet de notre étude : l'école coranique telle qu'elle se présente dans la C.U.N. Il indique les objectifs et programmes ayant cours dans cette institution avant d'en tenter une typologie.

2.1. Définition

L'école coranique ou *makaranta mahamadia* ("école de la religion de Mohamet" en hausa) est une institution non formelle d'enseignement coranique et d'éducation islamique. On peut dire, malgré la floraison actuelle des *médersas*³, que c'est le noyau principal de rayonnement de la religion islamique au Niger. Son organisation est simple et son fonctionnement exige très peu de moyens matériels et financiers.

3 Une médersa est, selon O. Meunier, "une institution privée musulmane dans laquelle des marabouts ou des professeurs (*oustaz*) dispensent un enseignement religieux (Coran et sciences islamiques) mais aussi l'arabe littéraire [et le français]. La médersa est un lieu aménagé (concession) constitué de plusieurs classes de niveaux différents avec un matériel didactique moderne (tables, bancs, tableau...). L'enseignement relève à la fois de l'oralité et de l'écriture (les élèves ont des cahiers)." (Meunier 1995 : 620). D'après une étude menée par Barreteau et Souley (1997), Niamey comptait, en 1994, 30 écoles franco-arabes, dont 21 établissements privés fondés pour la plupart à partir de 1986.

Les formateurs (maîtres d'école coranique), *malam* en hausa (qui dérive de l'arabe *mo'allim* "celui qui enseigne"), sont communément désignés par le terme péjoratif de "marabout"⁴. Ils jouissent d'un prestige social certain dans les milieux musulmans. Ce prestige social est, à la fois, source de vénération et "certificat d'aptitude pédagogique" pour l'enseignement coranique. Il autorise qu'on leur confie un élève, *almajiri* en hausa (qui dérive de l'arabe *al muhajirr* "celui qui a émigré, qui a quitté son village natal à la recherche du savoir théologique, exilé"), qu'ils initieront au Coran. Leurs élèves sont soumis à une discipline sévère basée sur la menace permanente de sévices corporels.

2.2. Objectifs et programmes

L'enseignement coranique, tel qu'il est pratiqué dans les écoles traditionnelles à Niamey, poursuit deux objectifs : l'initiation à la pratique de la lecture et de l'écriture du Coran, d'une part ; l'acquisition du savoir islamique et l'éducation islamique à travers différents textes religieux, d'autre part.

Il convient de noter que la poursuite de ces objectifs est étroitement liée aux compétences du maître et à la disponibilité des élèves. Dans la plupart des écoles de Niamey, la préoccupation majeure est l'initiation à la lecture et à l'écriture du Coran. L'acquisition du savoir islamique - qui inclut la traduction des versets coraniques - et l'éducation islamique ne s'observent que dans quelques rares écoles, en général anciennes et permanentes.

Comme on le voit, les objectifs poursuivis à travers l'enseignement coranique sont purement religieux. Il en va de même pour les programmes d'enseignement : leur contenu est exclusivement relatif aux préceptes religieux. On observe deux niveaux d'enseignement :

- un niveau élémentaire où l'accent est mis, d'abord, sur la lecture, la récitation et la mémorisation du Coran, ensuite, sur l'étude de quelques livres relatifs au dogme islamique ;
- un niveau complémentaire où les études portent sur un certain nombre de matières à savoir la jurisprudence (*alfigh*), la tradition du prophète (*hadith*), la biographie du prophète (*sira*), le commentaire du Coran (*tafsir*), la théologie (*tawhid*), les sciences des sources islamiques (*ilm-al-usul*) et les principes et règles de l'interprétation du droit islamique.

Cette répartition n'est pas toujours, partout et intégralement, observée. On remarque, très souvent, une sorte de chevauchement entre des éléments du premier et du second niveau. En plus, il y a des matières qui n'apparaissent pas dans les programmes de certaines écoles. Là encore, tout dépend des compétences des maîtres. Cette interférence et bien d'autres se remarquent un peu partout. Elles dénotent du manque d'organisation qui caractérise l'école coranique.

4 Il y a un amalgame à travers ce terme. Très souvent, on ne fait pas la distinction avec une conception syncrétique de l'islam existant dans les sociétés africaines et qui confond les croyances animistes locales avec les pratiques islamiques. Cette confusion se traduit par le fait d'utiliser des emblèmes islamiques à des fins de pouvoirs occultes : confectionner des gris-gris, des amulettes, ou boire "l'eau de l'encre" avec laquelle on a écrit certains versets dans le but de se protéger contre des dangers ou d'avoir des pouvoirs divers. Le terme "marabout" est venu désigner les individus qui exercent de telles activités. Ce sont, en fait, des charlatans qui vendent leurs services pour gagner leur vie. Ils sont à distinguer des maîtres d'écoles coraniques, même si parmi ces derniers, il peut y avoir des marabouts.

2.3. Types d'écoles

Il y a deux types d'écoles coraniques : les écoles fixes (permanentes) et les écoles itinérantes (mobiles).

2.3.1. Les écoles fixes

Ce sont les plus nombreuses à Niamey (83% des écoles recensées au cours de l'enquête intensive). Elles sont fixes car leur emplacement reste le même sur une très longue période. Le maître, même s'il lui arrive de se déplacer (voyage de durée plus ou moins longue), ne le fait pas avec son école. Cette dernière est composée, en majorité, des enfants du quartier (fréquentant parallèlement l'école formelle) et donc demeure dans ses lieux même en cas d'absence prolongée du maître. On ne rencontre pas d'enfants mendiant dans ce type d'école hormis quelques rares cas de jeunes exodants ou d'enfants venus de la campagne et confiés au maître.

Les écoles coraniques fixes accueillent trois catégories d'élèves. Tout d'abord, elles fonctionnent souvent comme des jardins d'enfants, des garderies ; elles reçoivent à tout moment de l'année et de la journée des enfants d'âge préscolaire qui « empêchent leurs mères de vaquer tranquillement à leurs occupations ménagères » ; ces enfants sont confiés au maître d'école coranique qui les occupe en leur faisant réciter quelques formules du Coran (phrases simples et courtes). Ensuite, ces écoles reçoivent aussi, à tout moment de l'année, des enfants qui n'ont pas fréquenté l'école classique (par manque de place ou par non-scolarisation) ou qui en ont été exclus. Enfin, les écoles coraniques fixes reçoivent, à des moments précis, des enfants fréquentant le primaire ou le collège (mercredi après-midi, samedi et dimanche toute la journée) et des jeunes gens et adultes venant approfondir leurs connaissances religieuses (à leurs moments libres).

2.3.2. Les écoles mobiles

Elles représentent 7% des écoles coraniques recensées au cours de l'enquête intensive. Elles se déplacent entièrement (maître, élèves et accessoires) d'un lieu à un autre au gré des pérégrinations du maître. Ces pérégrinations s'expliquent par la nécessité pour le maître d'approfondir ses connaissances religieuses au contact d'autres maîtres plus savants. À cela s'ajoute l'occasion, qu'offre la ville, d'exercer un petit métier (vente de bois ou de fourrage, confection de bonnets ou de haie mobile en tige de graminées diverses, etc.) ou de vendre ses services (consultations occultes, confection et vente d'amulettes, etc.). Ces activités leur permettent de subvenir à des besoins divers (frais de voyage, achats d'articles variés, etc.).

Dans ce type d'école, tous les élèves sont mendiants, car le seul moyen pour eux de subvenir à leurs besoins fondamentaux (se nourrir, s'habiller, etc.) est de mendier. En règle générale, ils rapportent le fruit de leur mendicité au marabout qui le partage avec eux. Les élèves assurent eux-mêmes leurs frais de voyage. Durant toute leur formation, ils sont à la charge du maître. Il est censé les nourrir, leur assurer l'habillement, les soins, etc. En retour, les élèves effectuent des travaux domestiques quotidiens (comme on le verra plus loin) pour le maître. Dans la pratique, le maître n'accomplit presque jamais son devoir de prise en charge alimentaire, vestimentaire, sanitaire et sécuritaire. Ce comportement ne suscite la moindre désapprobation publique. En revanche, les élèves n'accomplissent que trop leurs devoirs envers le maître. Cette attitude tient

en partie de la vénération qu'ils portent au maître. Lorsque l'école revient au village, ils restent toujours avec le maître pour assurer ses travaux champêtres.

3. INFRASTRUCTURES ET FONCTIONNEMENT

Après avoir circonscrit notre objet d'étude, nous tenterons de le saisir sur le plan matériel et organisationnel. Nous le situerons géographiquement en évoquant ses lieux d'implantation et les formes de ses locaux ; il sera aussi question du mobilier équipant les locaux des écoles coraniques, ainsi que des outils didactiques utilisés par les maîtres et les élèves. Nous nous intéresserons au mode de recrutement des élèves et au fonctionnement de l'école coranique ; nous poserons un oeil critique sur l'enseignement coranique, notamment la pédagogie, les sanctions disciplinaires, le cursus scolaire, l'emploi du temps, les cérémonies traditionnelles et les coûts.

3.1. Infrastructures

3.1.1. Local

L'emplacement destiné à l'enseignement coranique est varié. Trois types d'endroits se présentent généralement : à l'intérieur d'une maison, devant une mosquée et dans la rue. Le cas le plus fréquemment observé est celui où l'école coranique se trouve implantée dans la rue (dans 42% des écoles). Pour le reste, il y a 36% d'écoles implantées devant des mosquées et 22% implantées à l'intérieur d'une maison.

Le local proprement dit (la classe, car l'école se ramène quasiment toujours à un seul et même local), destiné aux cours coraniques peut être :

- une salle couverte et fermée en matériaux provisoires (cas majoritaire) ou définitifs (cas rare) ; 20% des locaux se présentent ainsi ;
- un hangar, sorte d'abri non clôturé dressé sur des piquets en bois et fermé par un toit de branchage et de paille (53% des locaux) ;
- situé tout simplement à l'ombre d'un arbre (9% des cas) ;
- situé carrément dans un endroit à ciel ouvert, dans une cour ou dans la rue (18% des cas).

Ces données transparaissent clairement dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 1. Description du local

salle couverte et fermée	9	20%
hangar	24	53%
abri sous un arbre	4	9%
endroit à ciel ouvert	8	18%

Tableau 2. Emplacement

dans une maison	10	22%
au coin d'une rue	19	42%
devant une mosquée	16	36%

3.1.2. Mobilier

Il est réduit à sa plus simple expression. En général, le maître dispose soit d'un fauteuil, d'une chaise ou d'un tabouret, soit d'une natte sur laquelle est posé un tapis et/ou une peau de mouton. Ce dernier cas est le plus fréquent. Le maître, avec sa cravache à portée de main, est assis au milieu des élèves, face à eux ou un peu à l'écart, de manière à garder un oeil sur chaque élève.

Quant aux élèves, ils sont assis à même le sol, sur des morceaux de carton usagers ou de sac vide (dans 27% des écoles), sur des nattes (41% des écoles), sur des tabourets (19% des écoles) ou encore sur des bancs (13% des écoles). Dans tous les cas, ce sont les élèves qui viennent avec leur nécessaire et le remportent, immédiatement, après chaque cours.

Nous avons repris, ci-dessous, les différentes situations rencontrées sur le terrain.

Tableau 3. Mobilier

bancs	11	24%
tabourets	16	36%
nattes	34	75%
assis à même le sol	22	49%

3.1.3. Outils didactiques

Les matériaux didactiques sont aussi sommaires que le mobilier. L'élément essentiel à ce niveau est l'ardoise (*allo* en hausa). C'est une planchette rectangulaire en bois, surmontée d'une sorte de poignée située à une extrémité. La surface d'une ardoise varie entre 500 et 1500 cm². Les prix de vente sur le marché vont de 50 à 2.500 F.CFA selon la surface et surtout la qualité du bois. Il semblerait que l'ardoise confectionnée à partir du *Balanites aegyptiaca* (*aduwa* en hausa) soit la plus chère.

Pour écrire sur ces ardoises, on utilise une encre noire. Appelée *tadawa* en hausa, elle est produite avec du charbon de bois (bois de *aduwa*), de l'eau et de la gomme arabique (*jirai* en hausa). La préparation se passe comme suit : le charbon de bois est broyé (dans un mortier) et tamisé ; ensuite, il est versé dans un récipient contenant de l'eau, posé sur le feu ; enfin, on y jette plusieurs morceaux de gomme arabique et le tout est porté à ébullition.

Le dernier élément est la "plume" (*alkalami* en hausa). De la taille d'un stylo à bille, c'est une petite tige de graminée (de mil en général) taillée en pointe. L'élève plonge sa plume dans l'encre et la porte sur l'ardoise pour tracer les signes. Dès que la pointe commence à sécher, il la replonge dans l'encre, et ainsi de suite.

Outre l'ardoise, l'encre et la plume, l'enseignement coranique nécessite, pour le niveau complémentaire, surtout après la mémorisation du Coran, certains documents religieux tels les *hadith*. Dans la plupart des cas, ce sont les maîtres qui se débrouillent pour pourvoir leur école en livres. Néanmoins, dans certains cas, ils se contentent d'indiquer les références bibliographiques nécessaires aux élèves, quitte à ces derniers de se les acheter. À noter qu'à tous les niveaux (élémentaire et complémentaire), il y a un manque notoire de documents (excepté le Coran). Enfin, l'utilisation du tableau noir est exceptionnelle.

3.2. Fonctionnement

Malgré son caractère non formel, l'école coranique obéit à quelques règles tacites concernant le recrutement, la pédagogie, les sanctions, les rites de consécration, les horaires et les prestations dues au maître.

3.2.1. Le recrutement

"L'inscription" d'un enfant à l'école coranique peut se faire à tout moment de l'année. Le parent, père ou mère⁵, qui désire inscrire son enfant, prend contact avec le maître. Ensemble, ils conviennent des modalités d'inscription. Le plus souvent, on le verra plus loin, ces modalités se résument à la fixation du montant des frais d'études. L'enfant, admis à recevoir des cours, intègre alors l'école coranique. Il est d'abord initié à la récitation (sans aucun support) de quelques formules dont la profession de foi, *shahada* en hausa⁶. Ensuite, après quelques leçons, il lui est demandé de se munir d'une ardoise.

L'élève coranique peut abandonner à tout moment ou être transféré dans une autre école selon la volonté de ses parents. De même, il y a une forte pratique de l'école buissonnière par les enfants, surtout les garçons qui préfèrent, de loin, aller jouer au ballon. Ni le caractère religieux (sacré) de l'école, ni le respect et l'estime dont jouissent les maîtres ne les mettent à l'abri de telles situations.

3.2.2. Pédagogie coranique

L'observation montre une certaine homogénéisation de la pédagogie coranique dans les écoles de Niamey, notamment au niveau primaire.

Ainsi, partout, la règle est que l'élève avance selon ses capacités intellectuelles propres. La progression est ascendante, allant des sourates les plus courtes aux sourates les plus longues du Coran, c'est-à-dire de la fin du livre saint à son début. L'initiation à l'alphabet arabe se fait à partir du Coran : il n'y a pas d'étude systématique des lettres de l'alphabet ; l'élève découvre ces lettres au fur et à mesure qu'elles se présentent dans les versets et les sourates à mémoriser. C'est dire que les seuls moyens qu'a l'élève d'acquérir l'alphabet sont l'observation, la répétition et la mémorisation des syllabes.

Justement, la mémorisation est la méthode exclusive d'apprentissage du Coran. Les textes (versets ou sourates) ne font l'objet d'aucune explication préalable. La méthode par mémorisation comprend deux étapes :

- l'audition et la répétition des textes lus ou récités par le maître ;
- la lecture et la répétition des passages recopiés sur l'ardoise, soit par le maître, soit par l'élève lui-même.

5 En général, ce sont les femmes qui font cette démarche. En effet, elles sont quasiment toutes ménagères et restent donc constamment à la maison. L'école coranique est alors un bon prétexte pour se débarrasser momentanément des incessantes et tracassantes sollicitations des enfants. Il n'empêche que c'est au chef de famille que le maître s'adresse pour les frais d'étude.

6 C'est la formule consacrée : "Il n'y a de dieu que Dieu et Mohamet est son prophète". Elle a une grande valeur spirituelle car elle confère la "musulmanité".

En dehors de cas exceptionnels d'écoles où les maîtres ont eu l'avantage de fréquenter une *médersa* et un collège ou lycée bilingue franco ou anglo-arabe (dans ces cas, les écoles disposent d'un ou de plusieurs tableaux sur lesquels s'effectuent des séances d'écriture mais aussi des séances de lecture collective), on n'observe pas de séances d'écriture systématique. Le plus souvent, la démarche suivie ici consiste à copier des versets et des sourates du Coran sur les ardoises.

Au niveau complémentaire, on observe la même méthode pédagogique. Elle est même plus accentuée. En effet, à ce niveau, l'enseignement coranique « participe beaucoup plus de la tradition orale que de la tradition écrite. La pédagogie [...] est essentiellement orientée vers l'acquisition, la possession mémorielles du contenu de l'enseignement. L'élève ne prend aucune note. Il écoute les passages du livre que lui récite le maître » (Toumeux & Iyébi-Mandjek 1994 : 205) L'enseignement est largement individualisé. Le maître traduit et commente un texte, l'élève écoute attentivement et mémorise.

3.2.3. Les sanctions

Comme on l'a déjà dit, les élèves des écoles coraniques sont soumis à une discipline sévère. Cela a pour objet, dit-on, de préparer le disciple à l'endurance. Aussi les punitions incluent-elles des sévices corporels dont la pratique est de règle partout. Ces sévices sont variés. Ils vont des coups de cravache sur tout le corps au pincement des oreilles ou des joues, en passant par les gifles et les corvées (balayage, lessive, etc.). Toutes ces sanctions, tolérées par l'opinion publique, ne s'observent qu'au niveau élémentaire. Elles sont même jugées indispensables dans la formation religieuse et l'éducation morale des enfants. C'est l'une des raisons pour lesquelles certains parents confient leurs enfants aux maîtres réputés "durs" ; raison également pour laquelle les enfants redoutent l'école coranique et n'y vont parfois que "sous escorte" (d'un parent ou d'un adulte).

Les motifs pour lesquels le maître punit un élève sont de trois ordres :

- insubordination (manque de respect au maître ou à un adulte à l'école, refus d'exécuter une tâche, etc.) ;
- distraction ou dispute (bavardage, amusement, railleries entre élèves, bagarre, etc.) ;
- manque de travail (lenteur persistante dans l'apprentissage, mauvaise volonté manifeste, retard, mauvaise prononciation des versets, etc.).

Ce qu'on peut dire de ces sévices corporels et, au-delà, du climat tendu des relations maître/élèves, c'est qu'ils ont une influence négative sur l'éducation morale de ces derniers. En effet, les élèves en arrivent à cultiver une sorte de rancœur vis-à-vis du maître, voire à réprover les préceptes religieux. Compte tenu de la sévérité et de l'exploitation dont ils sont l'objet, ils pratiquent, exprès, tout ce que la religion condamne (mensonge, vol, escroquerie, médisance, etc.). Par conséquent, ce qu'espèrent les parents (que les enfants soient endurants et apprennent à affronter les difficultés de la vie) ne se réalise presque jamais. En fin de compte, on se retrouve avec des enfants délinquants, particulièrement lorsque leur formation s'arrête au premier niveau.

3.2.4. Cursus coranique

Au niveau élémentaire, le cursus coranique s'étend sur un à sept ans. Selon les maîtres interrogés, la durée du cycle de formation est fonction des capacités mémorielles de l'enfant et de

son assiduité aux cours. À titre d'exemple, un enfant fréquentant l'école classique en même temps qu'il est initié au Coran met plus de temps à terminer ses études coraniques qu'un enfant qui ne fréquente que l'école coranique. En moyenne, un bon élève, dont l'unique occupation scolaire est l'école coranique, achève ses études élémentaires au bout de deux ans tandis qu'il faut trois à quatre ans à un bon élève fréquentant parallèlement l'école classique pour atteindre le même niveau. En ce qui concerne les études complémentaires, il n'y a pas de durée limitée : on ne finit jamais d'apprendre, de rechercher le savoir théologique.

Alors, pour un débutant, le déroulement du cursus élémentaire peut être schématisé comme suit :

✧ Première phase : initiation à la prière

Dès le premier jour, l'élève commence par la profession de foi qui est le premier pilier de l'Islam. Puis, il apprend par coeur, sans aucun support didactique, 11 sourates du Coran à savoir la *fatiha* (chapitre d'introduction, sourate principale) et les sourates 114 à 104. L'élève doit absolument mémoriser toutes ces sourates pour qu'on atteste qu'il est en mesure d'effectuer une prière correcte et valable.

✧ Deuxième phase : étude des lettres de l'alphabet

À ce niveau, l'élève doit se munir d'une ardoise. Sur celle-ci, le maître lui copie la profession de foi et lui désigne les différentes syllabes. En même temps, l'élève est initié à quelques règles d'orthographe et de grammaire arabe. On procède ainsi pour la *fatiha* et les 10 autres sourates. Le maître copie les versets d'une sourate sur l'ardoise ; il désigne les lettres (signes), distingue les syllabes et fait répéter l'élève. Ce dernier reprend l'ardoise, la renverse et tente de recopier les mêmes signes sur l'autre face. Il retourne auprès du maître qui corrige l'écriture avant de faire répéter de nouveau l'élève. Lorsqu'il estime que la sourate est maîtrisée, on passe à une autre. C'est ainsi jusqu'à l'assimilation complète (écriture et prononciation) de tous les signes et pour toutes les sourates. Au bout de la deuxième phase, l'élève est censé avoir appris à reconnaître les différentes lettres (signes) de l'alphabet arabe et leurs combinaisons.

✧ Troisième phase : l'apprentissage autodidactique

Ici, on peut dire que l'élève n'a presque plus besoin du maître. Après la sourate 104, il a étudié l'essentiel de l'alphabet arabe. Il attaque alors les autres sourates du Coran tout seul. La technique est simple : étant donné qu'il sait lire et écrire, il consulte directement le Coran, copie une sourate et la mémorise. Ensuite, en s'appuyant sur sa mémoire, il essaie de recopier la sourate. Le maître n'intervient que pour corriger l'écriture et apprécier le degré d'assimilation de l'élève. Ce dernier poursuit l'apprentissage ainsi jusqu'à la "fin" du Coran, c'est-à-dire (en réalité) jusqu'à la première sourate car l'apprentissage se fait de la fin vers le début du Coran.

Au terme de cette phase, l'élève est déclaré apte à porter le titre de "maître". Il devient *malam*. On dit qu'il a "descendu" (traduction littérale du hausa) pour dire qu'il peut réciter et réécrire par coeur toutes les sourates du Coran. Néanmoins, dans la pratique et surtout au sein des écoles de Niamey, il semble qu'on peut devenir maître après avoir mémorisé une partie seulement (la moitié ou les deux tiers) du Coran. Ce qui n'est pas le cas, semble-t-il, des régions kanuri et fulbe où le titre de *malam* n'est acquis que par l'élève qui est capable de réciter et de réécrire par coeur et entièrement toutes les sourates du Coran. Selon les investigations menées, il y a les maîtres "nouvelle formule" (ceux qui n'ont pas mémorisé tout le Coran) et les maîtres "ancienne formule"

(ceux qui ont mémorisé tout le Coran). Le maître "nouvelle formule" provient d'une école en milieu urbain et, en général, est un élève fréquentant parallèlement l'école classique. En revanche, le profil du maître "ancienne formule" est celui d'un élève (fréquentant ou non, ayant fréquenté ou non l'école traditionnelle) formé dans une école en milieu rural.

De toute évidence, rares sont les élèves originaires des milieux urbains qui acquièrent le titre de *malam*. En revanche, parmi ceux qui décrochent ce titre, nombreux sont ceux qui abandonnent les études coraniques à ce niveau de leur formation. L'environnement urbain (caractérisé par une forte mobilité sociale, un faible attachement religieux, malgré les débats passionnés que suscitent les questions religieuses, l'inadéquation école coranique / vie professionnelle, la floraison de *médersas*, etc.), n'est pas propice au développement des cercles d'étude privés non formels. C'est dans ces lieux qu'il est facile de poursuivre les études islamiques. En effet, si l'élève, devenu maître, reste dans son école d'origine, il court le risque de perdre trop de temps et d'être très souvent sollicité pour, sinon remplacer son maître, du moins donner un coup de main à ce dernier (en surveillant et en suivant les élèves) gratuitement.

La formation coranique élémentaire s'arrête à ces trois phases. Le cursus global, lui, se poursuit avec les études complémentaires qui en constituent la quatrième phase. Cette phase se confond avec le second niveau d'enseignement coranique.

◇ Quatrième phase : études complémentaires

L'élève devenu *malam* maîtrise, on le sait, le Coran (lecture et écriture par coeur, entièrement ou partiellement). Néanmoins, cette maîtrise reste partielle. Pour preuve, on dit (traduit littéralement des langues nationales) : "qu'il a fini l'apprentissage du Coran mais il n'a pas le savoir islamique", *ilimi* en hausa. Cela veut dire que même s'il sait lire et écrire le Coran, il ne peut ni le traduire, ni l'interpréter. De même, la formation ne se limite pas à l'apprentissage, la traduction et l'interprétation du Coran. Elle inclut l'étude de nombreuses matières telles que la biographie et les traditions du prophète, les sciences des sources islamiques, etc.

Ainsi, les études complémentaires comprennent l'initiation à la traduction, l'interprétation du Coran (en langue nationale) et la recherche dans certains domaines (biographie et traditions du prophète, droit musulman, etc.). Il n'y a pas d'école, à proprement parler, pour ce genre d'études. L'étudiant se renseigne et prend contact avec des maîtres savants en la matière. Il se procure les documents nécessaires et se présente chez le maître savant. Il lit les passages d'un livre et le maître savant corrige la prononciation et traduit en même temps. L'étudiant répète plusieurs fois jusqu'à assimilation complète de la traduction. C'est ainsi qu'il étudiera tout document. Il peut consulter plusieurs maîtres savants en même temps pour différentes questions. Dans tous les cas, cette phase du cursus coranique ne s'achève que lorsque l'étudiant arrête, pour des raisons diverses, ses recherches. En effet, dit-on, on n'a jamais fini la quête du savoir théologique.

3.2.5. Les rites entourant le cursus coranique

En fait de rites, on observe généralement l'organisation d'une cérémonie appelée *walima* en hausa. Les parents de l'élève ayant décroché le titre de *malam* offrent une réception. À cette occasion, ils invitent leurs proches parents et amis, les camarades de leurs fils et même parfois des maîtres et élèves d'écoles environnantes. L'élève récite par coeur quelques sourates (ou une seule) du Coran (les dernières) pour qu'on atteste qu'il a bien fini l'apprentissage du Coran (prononciation). Parfois des élèves de son école ou des écoles invitées lisent aussi quelques

sourates. Après quoi, on récite la *fatiha*, en formulant des vœux au récipiendaire, et on passe à la fête : des repas et des boissons sont servis à tous les invités.

La *walima* sanctionne donc l'obtention du titre de maître. C'est le rite principal que l'on observe dans les écoles de Niamey. Sa pratique tend de plus en plus à disparaître. Pourtant, elle est d'une importance psychologique et sociale capitale pour l'élève. Aux yeux de ses camarades, de sa famille et surtout de la société, il acquiert une grande estime, il devient responsable. « La petite fête au cours de laquelle on lui accorde la vedette constitue aussi pour lui un puissant stimulant, qui lui fait oublier tous les tourments qu'il a dû endurer pour en arriver là » (Tourneux & Iyébi-Mandjek 1994 : 205).

En plus de cette cérémonie, il convient de signaler quelques actes symboliques de plus ou moins grande importance. Il s'agit de rites qui sanctionnent soit le passage d'une partie du Coran à une autre, soit le passage d'un chapitre à un autre. Le passage d'une partie à une autre peut donner lieu au sacrifice d'un coq apporté par l'élève au maître : le coq est égorgé, déplumé, grillé et partagé entre tous les élèves de l'école présents au moment de la cérémonie ; puis on récite une prière en l'honneur de l'élève (dans certains cas, le maître garde le coq pour lui). Le passage d'un chapitre à un autre peut donner lieu à une offrande de sucre, de dattes ou de galettes : l'élève apporte un paquet de sucre, un sachet de dattes ou une tasse de galettes au maître ; ce dernier donne quelques morceaux à chacun des camarades de l'élève ; chacun mange sa part et on récite une prière en l'honneur de l'élève.

Il faut souligner que, comme pour la *walima*, ces rites de passage sont de moins en moins observés. Les maîtres parlent de difficultés économiques que rencontreraient les parents et, pour certains, de simple désintérêt pour ces rites et même pour la religion.

3.2.6. Les horaires

L'emploi du temps des écoles coraniques diffère selon le type d'école.

◇ École fixe

Pour les écoles coraniques fixes (niveau élémentaire), la semaine de cours s'étend du samedi matin au mercredi après-midi. Les journées de jeudi et vendredi (jour saint) sont consacrées au repos. L'école ouvre le matin entre 8 et 9 heures pour fermer ses portes entre 11 heures et midi. Elle reprend l'après-midi vers 15 heures et demie pour se terminer aux environs de 18 heures. L'école n'ouvre pas le soir. Il n'y a pas de récréation : les élèves demeurent assis tout le temps que dure une séance, ne se levant que pour aller satisfaire un besoin impératif (se soulager, boire de l'eau) ou se rendre auprès du maître (pour réciter un texte par exemple).

Comme déjà annoncé, les écoles fixes accueillent essentiellement des enfants de leur quartier d'implantation. La majorité de ces enfants fréquentent l'école classique (primaire surtout) ou sont d'âge préscolaire (4 à 5 ans). De fait, ces écoles ne se remplissent véritablement que pendant les journées de samedi et dimanche et l'après-midi du mercredi. Les autres jours, les écoles ouvrent, mais avec des effectifs ne dépassant guère une dizaine d'élèves.

Au total donc, ces élèves ont, en moyenne, 6 heures de cours par jour (soit 30 heures par semaine), pour ceux qui sont réguliers, ou bien 15 heures seulement par semaine pour ceux qui fréquentent parallèlement l'école classique.

En ce qui concerne le niveau complémentaire, l'emploi du temps est très lâche. Il tient compte de la disponibilité des élèves surtout. C'est pour cette raison qu'il n'y a aucun horaire fixe, établi dans la journée. Cependant, selon certains maîtres, il leur arrive de recevoir des élèves en même temps que les "petits", le matin vers 11 heures, l'après-midi vers 18 heures, c'est-à-dire quand s'achèvent les cours pour les élèves du niveau primaire. Mais, c'est surtout le soir qu'on observe une grande affluence, entre 20 et 22 heures. En général, les séances de cours se déroulent au domicile du maître même. Une séance dure au maximum trois quarts d'heure.

◇ École mobile

Pour ces écoles, la semaine s'étend également du samedi au mercredi. En revanche, comparé à celui des écoles fixes, leur emploi du temps est plus chargé. En effet, on note deux séances le matin. Tout d'abord, les cours commencent vers 4 heures du matin pour s'interrompre vers 7 heures. Cette séance est marquée par une pause vers 6 heures en raison de la prière de l'aube (5 à 10 minutes maximum). Vers 7 heures, la séance est suspendue pour permettre aux élèves d'aller mendier et, ainsi, de pouvoir manger. Les cours reprennent, environ une heure après, pour s'achever vers 11 heures. À partir de cette heure, les élèves peuvent vaquer à de multiples occupations (corvées pour le maître, activités personnelles)⁷ avant d'aller mendier entre 12 et 13 heures, voire 13 heures et demie.

L'après-midi, la classe reprend après 14 heures, heure de la prière du midi. La séance se termine vers 16 heures ou 17 heures. Entre 17 et 19 heures, les élèves peuvent de nouveau vaquer à de multiples occupations avant d'aller mendier entre 19 et 20 heures environ, c'est-à-dire entre deux prières, celle du coucher du soleil et celle du soir. Le jour ne s'achève que tard le soir, avec une dernière séance de 20 heures et demie à 22 ou 23 heures. Au total donc, on se retrouve avec en moyenne dix heures par jour. Ici aussi, les élèves ne bénéficient nullement de récréation.

On rencontre deux à trois *malam* (c'est-à-dire des élèves du niveau complémentaire du cursus coranique) dans les écoles mobiles. Assurant très souvent le rôle d'adjoint de leur maître principal, ils surveillent les élèves du niveau élémentaire et contrôlent leur progression car le maître est généralement absent. En effet, ce dernier profite de leur présence pour exercer un petit métier et/ou approfondir ses connaissances religieuses auprès de personnes plus savantes. De fait, pendant la journée, les élèves-maîtres, eux, révisent le Coran et s'occupent de leurs cadets. Ce n'est que le soir, dans la majorité des cas, qu'ils rencontrent le maître, pour leur propre recherche.

L'un dans l'autre, à l'école coranique fixe comme à l'école coranique mobile, en plus du repos hebdomadaire des journées de jeudi et vendredi⁸, les élèves bénéficient de deux semaines à vingt jours de vacances dans l'année. Ces vacances sont observées à l'occasion des fêtes du *ramadan* et de la *tabaski* (il y a 60 jours entre les deux fêtes) de la façon suivante : une semaine ou 10 jours à compter du vingt-septième jour du *ramadan*, mois du jeûne ; les mêmes durées à compter du jour de la *tabaski*, fête du mouton.

7 Les corvées pour le maître sont nombreuses : lessive, balayage, diverses commissions, travaux champêtres, etc. Les activités personnelles peuvent consister à apprendre un petit métier (revendeur ambulant de pétrole, manoeuvre pour une restauratrice, etc.) ou à faire sa lessive personnelle, entre autres.

8 Il convient de relever que, dans quelques écoles, rares, le repos hebdomadaire commence dès l'après-midi de mercredi et non dans la matinée du jeudi.

3.2.7. Le coût de l'école coranique

Il se ramène aux rémunérations et frais divers dus au maître. On distingue trois situations possibles : les élèves des écoles mobiles, les élèves des écoles fixes et les élèves du niveau complémentaire.

◇ Les élèves des écoles mobiles

Ils reçoivent un enseignement gratuit, du moins dans le principe. Leurs parents n'offrent aucune rémunération au maître. Cependant, les élèves eux-mêmes assurent, comme indiqué plus haut, des corvées pour le maître : eau, bois, construction, travaux champêtres, lessive, etc. En plus, dans bien des cas, il arrive qu'ils partagent le fruit de leur mendicité avec leur maître. Dans ce cas, selon les enquêtes menées, il ne s'agit jamais d'argent. Toujours au titre des prestations dues au maître, il faut ajouter ce qu'on appelle couramment les "gestes" : ce sont de petits présents, en nature surtout (kola, habits, etc.) ou, plus rarement, en espèces (pièces de monnaie).

À la fin des études primaires, la coutume veut qu'on organise une *walima* (cf. ci-dessus). À cette occasion, les parents, via l'élève, doivent donner une réception et surtout faire un "geste" au maître. Ce "geste" n'est pas obligatoire mais il serait mal venu de ne pas le faire. On offre une somme "symbolique" et/ou un cadeau significatif : cela va de 10.000 F.CFA à plus pour la somme, et un mouton, un sac de céréale ou des habits pour le maître.

Pour la plupart des maîtres interrogés, l'enseignement coranique est tout à fait gratuit. Ce qu'ils reçoivent des élèves ou de leurs parents est, disent-ils, purement symbolique et absolument insignifiant comparé à l'oeuvre qu'ils accomplissent (formation religieuse). Un maître déclare : « l'école coranique n'a aucun intérêt pratique, matériel, surtout pour le maître ». Même quand ils avouent recevoir quelque chose de la part des élèves ou des parents de ces derniers, les maîtres ajoutent, avec amertume, que « ça ne rapporte rien ; on fait ce métier pour l'amour de Dieu et par manque d'occupation plus rémunératrice ». Il faut avouer que l'enquête intensive confirme bien ces propos.

◇ Les élèves des écoles fixes

À ce niveau, une pratique semble généralisée dans la C.U.N. En effet, dans toutes les écoles visitées, il est institué des frais d'inscription (*kudin bulala* "argent de chicote" en hausa) qui s'élèvent à 500 F.CFA par élève. Puis il y a la prime hebdomadaire (prélevée chaque mercredi) qui varie, selon les écoles, entre 25 et 50 F.CFA par élève (dans certaines écoles, à la place de la prime hebdomadaire, c'est une prime mensuelle de 500 F.CFA par élève qui est instituée). Enfin, vient la prime de vacances fixée à 500 F.CFA par élève et versée avant chaque départ en vacance (*ramadan* et *tabaski*).

Selon les maîtres interrogés, à peine un dixième des élèves leur verse intégralement les frais dûs pour leurs études. Même quand ils le font, ce n'est pas toujours de façon constante et régulière. Le plus souvent, un parent qui a, par exemple, trois enfants à l'école coranique, se contente de payer leurs frais d'inscription et de régler la prime hebdomadaire ou mensuelle d'un seul enfant un mois sur deux. « On ne peut rien contre cela et on ne chasse jamais un enfant parce que son père ne nous paye pas. C'est un métier sacré. Dieu récompense toujours ceux qui oeuvrent pour le rayonnement de la religion », affirme un maître.

Là encore, force est de reconnaître que les maîtres ne dissimulent pas la vérité. Leurs propos traduisent bien la situation inconfortable qu'ils vivent. Il suffit de les voir (habillement, comportement de déférence et d'humilité envers l'enquêteur, quête d'un "geste" de sa part) et de les entendre (propos sévères à l'égard des parents, "peu intéressés par l'école coranique", et des associations islamiques, "détourneurs des aides des pays arabes") pour s'en convaincre.

Alors, on est tenté de dire que le métier de maître d'école coranique n'est pas rémunérateur. D'ailleurs, si l'on tente d'évaluer ce que peut gagner un maître, responsable d'une école coranique moyenne à Niamey, on s'aperçoit vite que c'est dérisoire. En effet, supposons qu'un maître ait une école d'environ 100 élèves, soumise au régime de la prime hebdomadaire (50 F.CFA par exemple) ou mensuelle (500 F.CFA). Dans tous les cas de figure et si tous les élèves s'acquittaient régulièrement de leurs frais d'étude, le maître gagnerait par mois :

- soit $50 \text{ F.CFA} \times 100 \times 4 = 20.000 \text{ F.CFA}$ ⁹
- soit $500 \text{ F.CFA} \times 100 \times 1 = 50.000 \text{ F.CFA}$ ¹⁰

Pour le travail qu'il accomplit, c'est-à-dire l'enseignement coranique plus une sorte de "garderie" pour les enfants d'âge préscolaire, il est évident que le salaire du maître est loin d'être mirobolant. Quand on sait que, pour la plupart (les deux tiers), ce sont des polygames, pères de plusieurs enfants (huit en moyenne), on comprend leur situation. Le fait que les parents n'honorent pas leurs engagements, dit un maître avec amertume, « ne s'explique pas par un manque de moyens, mais par un total mépris pour le maître ; cela ne les empêche pas de payer livres, fournitures scolaires et que sais-je à leurs enfants quand il s'agit de l'école classique ; comment expliquez-vous cette attitude ? »

◇ Les élèves du niveau complémentaire

Ici, il n'y a pas de rémunération fixe. De temps en temps, l'élève fait un "geste" au maître. Cela va d'une somme d'argent (500 à 2.000 F.CFA par exemple) à un cadeau en nature (habits, vivres, etc.). Ces présents se font, en général, une ou deux fois par mois, tout au long du cursus complémentaire.

En dehors de ces possibilités "officielles" de gain, les maîtres des écoles coraniques, qu'ils soient de l'école fixe ou de l'école mobile, s'adonnent à des activités productives (on le verra plus loin) et/ou religieuses accessoires. Ainsi, par exemple, pour ceux qui assurent la fonction d'imam permanent d'une mosquée de quartier, il arrive qu'ils soient rémunérés par le propriétaire de la dite mosquée. On parle d'une somme variant entre 2.500 et 10.000 F.CFA par mois. En plus, il y a les cadeaux des fidèles, principalement au cours de la prière du coucher du soleil : on jette sur la natte ou le tapis de l'imam des pièces de monnaie de 25 à 100 F.CFA. Il peut récolter, à cette occasion, 200 à 400 F.CFA chaque soir.

Enfin, il y a la possibilité d'être consultant. Presque tous les maîtres sont consultants. On relève deux catégories de consultants :

- ceux qui exercent comme conseiller en matière religieuse (ils répondent à des questions relatives à la pratique religieuse, la théologie, la coutume, etc. ; ils disent des prières sur demande¹¹ ; ils peuvent recevoir pour ces différentes prestations de l'argent ou des cadeaux) ;

9 50 F.CFA (par élève) x 100 (élèves) x 4 (semaines = 1 mois).

10 500 F.CFA (par élève) x 100 (élèves) x 1 (mois).

- ceux qui exercent des activités occultes (ils prétendent pouvoir guérir des maladies de toutes sortes, conjurer les mauvais sorts, régler des problèmes de promotion professionnelle ou des conflits individuels, etc.) ; ces pratiques, il faut le souligner, sont formellement proscrites par la religion ; ceux qui pratiquent ces activités sont des maîtres de niveau élémentaire, avec des connaissances limitées ; ils profitent de la crédulité des gens pour gagner leur pain et sont "abonnés" aux cérémonies de baptêmes, mariages et décès ; on les désigne couramment par le terme de "marabout".

4. CARACTÉRISTIQUES DES ENQUÊTÉS

En dehors des infrastructures et de l'organisation, un système éducatif c'est aussi et surtout la population. Il faut entendre par cette expression les acteurs directs du système, à savoir les formateurs et les élèves. Nous présenterons donc les caractéristiques individuelles (âge, région d'origine, langues parlées, niveau d'étude, formation, activités extra-coraniques et problèmes rencontrés dans le travail) des maîtres interrogés au cours de l'enquête intensive. Nous aborderons également le statut des élèves à travers leurs effectifs (enquête intensive et enquête extensive), la fréquentation et le niveau scolaires, leurs perspectives d'avenir et le problème de la mendicité.

4.1. Formateurs

4.1.1. Caractéristiques individuelles

Au terme de l'enquête intensive, 45 maîtres d'écoles coraniques ont été interrogés. Les âges varient entre 18 et 85 ans. La moyenne d'âge est de 37 ans. Ils sont quasiment tous originaires de villages situés hors de Niamey : 28% viennent de l'est du pays (villages situés dans les régions de Maradi, Tahoua et Zinder), 40% viennent de localités situées dans l'ouest (Kollo, Say, N'dounga, Dosso, etc.) et le reste (31%) est de Niamey ou d'origine étrangère (Mali, Nigéria). Les deux tableaux ci-dessous indiquent les tranches d'âge et les régions d'origine des maîtres.

Tableau 4. Tranches d'âge

18-30 ans	12	27%
31-40 ans	16	36%
41-50 ans	12	27%
51 ans et plus	5	11%

11 Cela est fréquent dans les communautés musulmanes nigériennes. Il est conseillé de solliciter une prière auprès d'un marabout à l'occasion d'un événement marquant : rêve, promotion professionnelle, etc. Dans les centres urbains, on peut observer, pour cette activité, des marabouts installés au coin d'une rue ou sur une place publique, guettant des éventuels clients.

Tableau 5. Départements d'origine

Tillabéri	11	24%
Tahoua	9	20%
Etranger	8	18%
Dosso	7	16%
Niamey	6	13%
Maradi	2	4%
Zinder	2	4%

La majorité des maîtres interrogés au cours de cette même enquête sont hausa : 49%. Il y a 33% de Zarma, 11% de Fulbe, 4% de Touareg et 2% de Kanuri. La langue première la plus parlée est le hausa avec 53% de locuteurs natifs. Le zarma est parlé comme langue première par 40% des maîtres. Viennent, enfin, le fulfulde avec 4% de locuteurs natifs, et le tamajaq avec 2% de locuteurs natifs. Cette répartition correspond, plus ou moins, à la répartition ethno-linguistique du pays (avec un renforcement de la langue zarma, ce qui est bien naturel puisque les personnes enquêtées résident à Niamey) telle qu'elle ressort du *Recensement général de la population* de 1988. Nous reprenons dans le tableau ci-dessous les pourcentages relevés lors de ce recensement¹², ainsi que la répartition donnée par notre enquête :

Tableau 6. Répartition ethno-linguistique du recensement et de notre enquête

	Recensement	Enquête
hausa	54,9%	49%
zarma	22,9%	33%
fulfulde	9%	11%
tamajaq	7,6%	4%
kanuri	4,2%	2%
tubu	0,4%	0%
arabe	0,3%	0%
gurmance	0,3%	0%

La situation du multilinguisme se présente comme suit.

◇ Chez les maîtres hausa, tout le monde parle le hausa comme première langue. Outre cette langue, ces maîtres parlent couramment une ou plusieurs autres langues. Ainsi, le zarma est la langue seconde la plus parlée par les enquêtés, suivie, respectivement, du kanuri, de l'arabe, du français et de l'anglais (même proportion pour ces deux dernières langues). Concrètement, selon les données recueillies, on a les tendances suivantes :

12 D'après des calculs effectués par D. Barreteau (1997 : 161).

- 18% de maîtres hausa interrogés ne parlent que cette langue ;
- 46% parlent deux langues (hausa et zarma 90%, hausa et arabe 10%) ;
- 27% parlent trois langues (hausa, zarma et kanuri 50%, hausa, zarma et arabe 33% et hausa, zarma et français 17%) ;
- 9% parlent quatre langues (hausa, arabe, français et anglais 50%, hausa zarma, arabe et français 50%).

◇ En ce qui concerne les maîtres zarma, tous ont également pour première langue leur langue maternelle. Parmi eux, 27% ne parlent que le zarma ; 47% sont bilingues (zarma et hausa) ; 13% parlent trois langues (zarma, hausa et arabe 50%, zarma, fulfulde et arabe 50%) ; 13% parlent quatre langues (zarma, hausa, arabe et français 50%, zarma, arabe, français et anglais 50%).

Pour les trois autres groupes ethno-linguistiques rencontrés au cours des investigations, la situation est différente au niveau de la première langue parlée : les personnes interrogées n'ont pas toujours pour première langue parlée celle de leur groupe ethno-linguistique.

◇ C'est ainsi que chez les Fulbe, seuls 40% des maîtres interrogés parlent, en premier lieu, leur langue. Les autres (60%) ont pour première langue, soit le hausa (20%), soit le zarma (40%). On a 40% de maîtres qui parlent deux langues : fulfulde et arabe ou fulfulde et hausa. Ceux qui parlent trois langues (fulfulde, hausa et zarma) représentent 60% des personnes interrogées.

◇ La même tendance s'observe chez les maîtres touareg. La moitié d'entre eux a pour première langue le zarma, l'autre moitié parlant le tamajaq. Ils sont tous trilingues : tamajaq, arabe et hausa (50%), zarma, hausa et français (50%).

◇ Enfin, le seul maître kanuri rencontré au cours de l'enquête a pour première langue le hausa. Il ne parle que cette langue.

Toutes ces données linguistiques sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 7. Langues premières et langues secondes

	L1	L2	L1+L2
hausa	53%	29%	82%
zarma	40%	38%	78%
arabe	0%	24%	24%
français	0%	16%	16%
fulfulde	5%	2%	7%
anglais	0%	4%	4%
kanuri	0%	2%	2%
tamajaq	2%	0%	2%

Toujours selon les résultats de l'enquête intensive, tous les maîtres interrogés savent lire dans la langue arabe. En fait, il faut comprendre qu'ils sont en mesure de lire correctement l'arabe coranique et les livres religieux fondamentaux et, passablement, certains ouvrages arabes récents. Si la maîtrise de la lecture des caractères arabes coraniques est répandue (84% des maîtres savent lire dans cette langue), celle des textes récents n'est pas toujours évidente. En revanche, rares sont les maîtres qui savent lire dans les autres langues, même nationales. Ainsi, seulement 2% des personnes interrogées savent lire à la fois, soit l'arabe, le hausa et le fulfulde,

soit l'arabe, le français, l'anglais et le hausa, ou encore l'arabe, le français et l'anglais. À noter que 9% de maîtres lisent à la fois l'arabe et le français.

En ce qui concerne l'écriture, tous les enquêtés maîtrisent les caractères arabes. Il y a 84% des maîtres qui ne savent écrire que dans cette langue ; 11% savent écrire à la fois en arabe et en français ; 2% peuvent écrire dans trois langues (arabe, fulfulde et hausa) ou dans quatre langues (arabe, français, anglais et hausa). Tous ces chiffres sont repris dans le tableau ci-après.

Tableau 8. Lecture et écriture

	lecture	écriture
arabe	100%	100%
français	13%	13%
hausa	4%	4%
anglais	4%	2%
fulfulde	2%	2%

Le niveau scolaire dominant est l'école coranique : 82% de maîtres n'ont eu que cette formation. On a rencontré quelques individus qui ont fréquenté l'école classique (niveau primaire : CI 33% et CM2 67%) ; 9% ont atteint le niveau secondaire de l'enseignement franco-arabe (Niger) ou anglo-arabe (Nigeria). Parmi tous les enquêtés, un seul a atteint le niveau supérieur. Cela peut s'expliquer par le fait que les individus qui ont ce niveau préfèrent enseigner dans les collèges ou lycées franco-arabes plutôt que de fonder une école coranique traditionnelle. Quelques rares individus s'appuient sur les aides des pays arabes (Koweït surtout) pour fonder des médersas. C'est le cas du directeur de la médersa de Goudel, qui est d'ailleurs toujours étudiant à l'Université islamique de Say. On peut relever, enfin, que 8% des maîtres interrogés déclarent avoir suivi brièvement des cours d'alphabétisation en français. C'est ce que montre le tableau suivant.

Tableau 9. Niveaux scolaires

école coranique seulement	37	82%
primaire	3	7%
secondaire	4	9%
supérieur	1	2%

4.1.2. Formation

Pour mériter le titre de *malam*, il faut avoir achevé l'étude du Coran : être capable de réciter et de réécrire par cœur toutes les sourates du Coran (dans certaines régions, la maîtrise des deux tiers des sourates suffit). Avec ce titre, tout individu peut fonder une école coranique. C'est le cas de la majorité des maîtres qui ont été interrogés : 82% d'entre eux n'ont reçu que cette formation. Même si tous affirment poursuivre leurs études en consultant, de temps en temps, des maîtres plus savants, on peut dire que la « seule aptitude requise pour être maître d'école coranique est la maîtrise du Saint Coran et des mécanismes de l'écriture »¹³.

13 UNESCO, 1985, p. 37.

Les lieux de formation peuvent être classés en deux catégories à savoir le(s) lieu(x) de la formation initiale et celui ou ceux de la formation complémentaire.

La formation initiale se déroule en général dans les villages d'origine des maîtres, qui se trouvent être également les villages d'origine de leurs formateurs. Néanmoins, il arrive parfois que ces formateurs se déplacent (cas des maîtres itinérants). Dans ce cas, les lieux de formation sont multiples : ce sont les différents villages ou villes où séjournent les formateurs pour une durée plus ou moins longue. L'un dans l'autre, les lieux de formation se rencontrent un peu partout dans le pays où sont installées des communautés musulmanes.

La formation complémentaire est, souvent, reçue à l'extérieur du Niger. À ce sujet, les principaux centres cités sont, soit des villes dont la fondation est plus ou moins liée à un mouvement religieux (Sokoto, Tombouctou), soit des villes historiques célèbres (Gao, Kano, Kumassi).

On retiendra que 42% de maîtres ont reçu toute leur formation au Niger : 5% dans la région de Dosso, le même pourcentage dans la région de Maradi, 10% dans la région de Tahoua, le même pourcentage dans la région de Zinder et 32% à Niamey même. Une proportion non négligeable de maîtres a été formée à la fois au Niger et à l'extérieur (Burkina Faso, Ghana, Mali ou Nigeria) : 36%. Par contre, 22% de maîtres ont été totalement formés à l'extérieur : 70% au Nigeria, 20% au Mali, 10% au Burkina Faso. En considérant l'ensemble des lieux déclarés, on a les résultats suivants :

Tableau 10. Lieu de la formation

Niger et étranger	16	36%
Etranger	10	22%
Tillabéri	7	16%
Niamey	6	13%
Tahoua	2	4%
Zinder	2	4%
Dosso	1	2%
Maradi	1	2%

La durée de la formation (initiale ou complémentaire) du maître d'école coranique est variable. Le temps mis pour achever le Coran va d'une à quinze années. La durée moyenne est de six ans. Tout dépend, dit-on, des capacités intellectuelles de chacun. Mais, il faut souligner que jadis (il y a vingt ou trente ans), l'apprentissage du Coran couvrait au minimum une période de sept ans. Cela était dû au caractère itinérant de presque toutes les écoles : les élèves suivaient leurs maîtres partout ; parfois, ils ne regagnaient leur village natal qu'après avoir achevé le Coran une à trois fois de suite. Le manque de documents, le fait que le formateur avait d'autres activités (agriculture, commerce) et que les élèves lui étaient totalement soumis retardaient la progression de l'apprentissage.

Pour avoir une idée de la durée de la formation initiale des maîtres interrogés, on peut noter que 56% d'entre eux ont mis entre un et cinq ans pour apprendre le Coran (le nombre d'années d'apprentissage du Coran a atteint cinq ans pour 40% de maîtres de ce groupe). Il faut aussi

relever que, pour 42% de maîtres, la formation initiale a duré entre six et dix ans (elle a duré exactement sept ans pour 63% de maîtres dans ce groupe). Enfin, seul un maître a dû mettre quinze ans avant d'achever l'apprentissage du Coran. Ces pourcentages sont détaillés ci-dessous.

Tableau 11. Années d'apprentissage du Coran

1 an	1	2%
2 ans	4	9%
3 ans	7	16%
4 ans	3	7%
5 ans	10	22%
6 ans	1	2%
7 ans	12	27%
8 ans	3	7%
9 ans	1	2%
10 ans	2	4%
plus de 10 ans	1	2%

Quant à la formation complémentaire, beaucoup prétendent qu'elle est illimitée, voire "illimitable". « Il n'y a pas d'âge limite ou de niveau final pour la recherche du savoir », confie un maître. Dans la pratique ces propos peuvent se vérifier. La nuance qu'il faut apporter est que cette recherche du savoir n'est pas très poussée : elle se limite à la consultation (poser des questions sur la traduction et l'interprétation de certains textes) de maîtres considérés comme plus savants.

Après la formation initiale (pour tous les maîtres) ou complémentaire (pour quelques-uns), il n'y a ni contrôle, ni suivi pédagogique. Le maître est libre de tous ses actes et est cru sur parole. On ne peut lui contester son titre et il ne suit aucun recyclage. Certains s'aventurent même à prêcher. Cela est contraire aux principes religieux¹⁴. C'était pour contrecarrer ce genre de dérive que le régime d'exception réglementa l'organisation des prêches. Ainsi, l'Association Islamique du Niger (A.I.N.)¹⁵ fut chargée de délivrer, après interrogatoire, des sortes de "certificats" autorisant les gens à prêcher. Depuis l'avènement de la démocratie, il n'y a plus aucun contrôle et, chose plus significative, les autres associations islamiques (nouvellement créées) dénie le pouvoir donné à l'A.I.N. d'être seule habilitée à autoriser le prêche. Les responsables de cette association, interrogés à ce sujet, déclarent qu'ils ne délivrent plus d'autorisation de prêche. Pour eux, toutes les associations ont le droit de le faire, quitte à être responsable devant les autorités publiques. Cependant, ils déplorent les dérives de plus en plus fréquentes, surtout avec la floraison de multiples sectes telles que celle des "izalistes".

REMARQUE : Les "izalistes" sont les adeptes de la secte "Izala". Son credo est *Izalatoul bidi'a wa iquamati saunna* qui veut dire : "lutte contre l'innovation et pour le respect stricte de la tradition du prophète de l'Islam". Il s'agit plus d'une association que d'une secte lorsqu'on considère ses

14 En principe, selon les textes islamiques, pour avoir la qualité de prêcheur, il faut parler couramment l'arabe, savoir le traduire en langue locale, avoir des connaissances poussées en théologie, sur les pratiques et paroles du prophète, et sur le droit islamique.

15 L'A.I.N. est la première et la plus ancienne des associations islamiques autorisées au Niger. Elle a été créée en 1974. À ce jour, neuf associations islamiques exercent légalement dans le pays (voir la liste complète en annexe).

pratiques religieuses. Elle est proche du wahhabisme (mouvement politico-religieux, à tendance puritaine, prôné par l'Arabie Saoudite, ayant pour but de restaurer la religion islamique dans sa pureté originelle et de rassembler tous les Arabes en un État conforme aux préceptes du Coran). Selon O. Meunier (1996 : 621), "sous l'impulsion du Cheikh Aboubacar Goumi au Nigeria, ce mouvement a pris de l'ampleur, notamment par des prêches (*waazi*) réclamant le retour à la *sunna* et à la *shari'a*. Il s'agit d'une interprétation fondamentaliste de l'Islam dans la tradition de Ibn Hanbal, fondateur de l'école juridique habalite, et du théologien Ibn Taymiyyah, qui rejette toute pratique ésotérique ou mystique". Au Niger, les "izalistes" sont regroupés dans l'association ADINI (voir annexe), reconnue comme association regroupant un grand nombre d'intellectuels et de personnalités publiques.

4.1.3. Fonction actuelle

Au moment de l'enquête intensive, on a recensé 51% de maîtres assurant la fonction d'imam permanent d'une mosquée de quartier. Le titulaire d'une telle fonction est chargé d'officier les cinq prières quotidiennes au niveau de la mosquée du quartier en question. On rencontre, environ, une mosquée pour 100 personnes dans un quartier périphérique. Il faut distinguer trois types de mosquées à savoir celles réservées aux cinq prières quotidiennes, celles réservées à la prière du vendredi et celles où se tiennent les prières des deux fêtes (*ramadan* et *tabaski*).

Outre la fonction d'imam permanent, on a recensé 13% de maîtres qui sont adjoints d'imams permanents. Il y a également 7% de maîtres saisonniers, alors que 29% des personnes interrogées n'assument aucune fonction. Les responsables actuels des écoles coraniques sont souvent les fondateurs : 139 sur 197, soit 70,6% (voir la liste des écoles coraniques en annexe).

4.1.4. Activités extra-coraniques

Les maîtres coraniques s'adonnent parfois à des activités productives, à des consultations diverses et à des activités religieuses accessoires.

Les activités productives occupent 38% de maîtres interrogés. Ces activités sont relatives au petit commerce (bois, marchandises et articles divers) pratiqué par 47% des maîtres exerçant des activités productives, à l'agriculture (travaux champêtres et élevage) exercée par 41% des maîtres et aux petits métiers (pédicure, tissage, broderie, etc.) exercés par 18% des maîtres. En fait, en dehors des activités agricoles qui représentent une source réelle de subsistance pour certains maîtres, les autres activités productives sont tout à fait secondaires et rapportent peu à leurs pratiquants.

Les consultations diverses occupent 16% des enquêtés. Les propos d'un maître résument ce en quoi consistent ces activités : « Nous recevons des gens qui veulent qu'on dise des prières pour la réalisation d'un vœu ou le règlement d'un problème. Nous soignons aussi les maux de tête, de ventre, etc. ».

Quant aux activités religieuses accessoires, elles se ramènent au prêche. Seuls 4% des enquêtés s'adonnent à cette pratique.

Certains maîtres cumulent plusieurs sortes d'activités. Ainsi, 2% de maîtres assurent à la fois des consultations diverses et des activités religieuses ; 9% allient les consultations diverses et les activités productives. À côté de ceux-là, un peu moins du tiers des enquêtés n'ont aucune activité

autre que l'école coranique. Les données relatives aux activités extra-coraniques des maîtres sont détaillées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 12. Activités extra-coraniques

activités productives	17	38%
sans activité	13	29%
consultations diverses (guérisseur, devin)	7	16%
consultations et activités productives	4	9%
activités religieuses (prêche)	2	4%
consultations et activités religieuses	1	2%
activités religieuses et productives	1	2%

4.1.5. Problèmes rencontrés dans le travail

Globalement, les maîtres d'écoles coraniques interrogés évoquent des problèmes de deux ordres. Il s'agit de problèmes d'ordre matériel (frais d'étude, locaux et outils didactiques) et relationnel (rapports avec les parents, les autorités publiques et les élèves).

◇ Problèmes d'ordre matériel

Le premier problème soulevé par les maîtres est relatif aux frais d'études (inscription et primes diverses) qui leur sont dûs par les parents d'élèves. Hormis deux maîtres qui dispensent un enseignement gratuit (du moins selon leurs dires), tous les autres se déclarent préoccupés par le non-paiement et/ou le paiement irrégulier et l'insuffisance des frais d'étude. Beaucoup de parents négligent cette question, profitant, certainement, du caractère sacré de l'école coranique. Nombreux sont ceux qui "sautent" et "oublent" définitivement certains mois. D'autres, ceux qui ont plusieurs enfants inscrits à l'école coranique, se contentent de régler les frais d'étude pour un d'entre eux. Même quand le maître insiste et demande chaque fois à un élève de parler à son père, rien n'est fait ; le père trouve toujours une excuse pour se dérober à ses obligations. Comme le relève un maître, les parents prétendent souvent qu'ils « attendent toujours les salaires, ils ont des problèmes, etc. Au bout de deux à trois mois, on se lasse et ils oublient. Ce n'est pas un manque de moyen mais un certain mépris pour nous et même pour la religion. Là-bas (école classique) où on leur demande des sommes colossales, ils ne bronchent jamais. Ce n'est pas la pièce de 25 F par semaine qui doit leur causer un problème ! »

Ces attitudes ne sont pas sans rapport avec la situation difficile que vivent les maîtres d'écoles coraniques. Leur pauvreté part de cet état de choses. Le caractère non formel de ce type d'école, son côté sacré et le fait qu'elle n'ouvre aucune perspective de participation à la vie active conduisent à la considérer comme accessoire, contingente. Ce qui, du coup, et malgré l'estime dont jouissent les maîtres, ne laisse pas de choix au maître. Il n'a aucun moyen de pression sur les parents d'élèves : s'il renvoie un élève pour non-paiement de frais d'étude, il sera "mal vu" par la société ; d'ailleurs, l'élève trouvera toujours une autre école pour l'accueillir. Alors, le choix est simple : soit enseigner et accepter les mauvais payeurs, soit ne pas enseigner et « déposer Coran et cravache », mais pour quoi faire ?

La seconde préoccupation matérielle des enseignants coraniques concerne l'état même des écoles, c'est-à-dire les locaux. Tout d'abord, il faut relever l'exiguïté de la quasi-totalité des locaux

visités. Les élèves s'entassent, en moyenne à quatre, voire huit par mètre carré. Pendant les journées de samedi et dimanche et les après-midi de mercredi, moments de grande affluence à l'école coranique, la classe déborde toujours. Ensuite, on sait que les matériaux utilisés pour la construction des classes sont provisoires. Il faut, chaque année, reconstruire le hangar, rénover ou remplacer certains matériaux. Cela requiert de l'argent. Il est évident que ce n'est pas à un maître qui a du mal à se nourrir et à s'habiller décentement qu'on demanderait l'entretien et la réfection des locaux. C'est au-dessus de ses moyens. Puis, avoir un emplacement calme et propice n'est pas toujours chose aisée. Quand on n'est pas découragé par les voisins (propriétaires de maisons jouxtant l'école coranique), gênés par la joyeuse cacophonie orchestrée par les élèves, ce sont des jeunes enfants jouant au football qui taquinent vos élèves ou, carrément, leur jettent des cailloux. Enfin, dans le même ordre d'idées, il y a le mobilier. L'essentiel du mobilier, a-t-on dit, est constitué de nattes (en plastique ou faites de feuilles de dattier ou de palmier doum) qu'il faut périodiquement changer (une à deux fois par an). Ce qui serait souhaitable pour ces écoles, selon les maîtres, ce sont des bancs. On touche, là encore, à l'aspect financier.

Le dernier problème matériel rencontré par les maîtres réside dans le manque ou l'insuffisance de documents didactiques. « Les livres, nous en manquons et ce n'est pas facile de s'en procurer car nous n'avons pas les moyens. Parfois, nos élèves ont besoin de certains documents pour progresser dans leur travail ; faute de moyens financiers, nous ne pouvons pas les satisfaire », déclare un maître. Lorsqu'on visite les écoles coraniques, on est frappé par la rareté, voire l'inexistence totale de livres, hormis le Coran du maître et quelques documents religieux imprimés au Nigeria. Paradoxalement, ce problème n'est soulevé que par quelques maîtres seulement (moins d'un tiers des enquêtés). C'est dire combien la mémoire humaine est sollicitée dans l'apprentissage et l'enseignement du Coran !

◇ Problèmes d'ordre relationnel

Les relations avec les élèves, leurs parents, la population et les autorités publiques sont, également, un motif de préoccupation pour les enseignants des écoles coraniques de Niamey.

L'opinion dominante chez ces derniers est que les parents n'accordent pas d'importance à l'école coranique. Cela se traduit, selon eux, par le manque de soutien moral (pas d'encouragement), le non suivi de l'évolution des études des enfants (pas de questions aux maîtres, pas de pression sur les enfants pour qu'ils soient ponctuels, assidus et réguliers aux cours, etc.) et surtout la négligence dans le paiement des frais d'étude des enfants. Sur ces différentes questions, les propos des maîtres sont très éloquentes. Pour un enquêté, par exemple, les parents « n'envoient leurs enfants que par impuissance de les gérer à la maison. Pour eux, si l'école classique fonctionnait les samedi et dimanche, ce serait bien ». Un autre déclare : «...même quand on les convoque, ils ne viennent pas ; quand nous renvoyons un enfant, le père se contente de l'amener dans une autre école ». Un autre va plus loin : « il y a des parents qu'on ne revoit jamais, d'autres qui viennent nous dire carrément de ne plus frapper leurs enfants ».

Les autorités publiques sont également mises en cause. À la question de savoir s'il est soutenu par des particuliers, des associations islamiques ou par l'État, un maître répond : « aucune association et encore moins l'État ne nous aide. D'ailleurs, pour l'État, est-ce que nous existons ? Pour lui, nous ne sommes d'aucune utilité publique ». Tous les maîtres qui ont évoqué l'attitude de l'État vis-à-vis des écoles coraniques sont unanimes à dire qu'il ne fait rien pour eux. En fait, cette opinion se vérifie. Elle provient, soit, de gens qui regrettent quelque peu le régime d'exception,

soit, de gens qui en ont assez de la rhétorique politicienne selon laquelle le Niger est un pays musulman à près de 99% et que l'État doit s'occuper de la religion. La nostalgie du régime d'exception s'explique en ce sens que, durant cette époque, le régime avait pris l'habitude de solliciter des prières de la part des maîtres. À ces occasions, on les réunissait et leur offrait des vivres ou de l'argent. La lassitude face à la rhétorique politicienne se justifie aisément : les hommes politiques nigériens ne manquent jamais l'occasion de rappeler à leurs concitoyens qu'ils sont tous musulmans, fils de musulmans, etc. ; par conséquent, les maîtres les prennent au mot et attendent, légitimement, qu'on s'occupe des écoles coraniques, sinon plus qu'on s'occupe de l'école classique, du moins avec la même attention. La logique se tient.

On a déjà souligné le fait que les relations maître/élèves à l'école coranique sont difficiles, tendues. On a aussi relevé les raisons pour lesquelles un maître peut être amené à pratiquer des sévices corporels sur un élève. Ce qu'on peut ajouter à propos des relations maître/élèves, c'est l'opinion des premiers sur la conduite des seconds. Tout d'abord, ils se plaignent de la fréquentation de l'école par les élèves : retards permanents, nombreuses absences, abandons fréquents (définitifs ou de longue durée). Les propos d'un maître résume cette situation : « les enfants sont indisciplinés et très turbulents. Même la chicote ne leur fait plus peur. C'est à l'école seulement qu'ils feignent d'être respectueux. Dehors, ils ne nous regardent même pas. Enfin, ils évitent au maximum l'école coranique. J'ai l'impression qu'ils sont forcés par leurs parents pour venir ici ».

À ces différents problèmes d'ordres matériel et relationnel, on peut ajouter la question de la prolifération des sectes soulevée par quelques enquêtés. Ce phénomène, lié à la liberté de culte et d'association, inquiète certains maîtres. La secte dite *izala* semble être celle qui inquiète beaucoup de personnes interrogées.

REMARQUE : Le fait que l'échantillon se compose uniquement d'hommes ne doit pas faire penser que l'enseignement coranique est l'apanage de l'homme seul. Il y a des femmes, maîtresses d'écoles coraniques. Ces écoles sont fréquentées par des jeunes filles et des femmes seulement. On a, effectivement, vu des écoles coraniques tenues par des femmes, notamment dans les quartiers Yantala haut, Talladjé, Saga et Aéroport. Cependant, il n'a pas été possible de rencontrer ces femmes pour des raisons socioculturelles et religieuses indépendantes de la volonté de l'enquêteur.

4.2. Élèves

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il faut préciser qu'on parlera uniquement de jeunes élèves, des "enfants" comme on dit. Les investigations menées au cours des deux enquêtes, extensive et intensive, se sont concentrées exclusivement sur cette couche de la population scolaire coranique. On évoquera des caractéristiques individuelles, les effectifs, la fréquentation, le niveau scolaire, les perspectives d'avenir et le problème de la mendicité. Faute de données statistiques complètes, précises et sûres, il a été impossible d'aborder certains aspects tels que la profession des parents et l'appartenance ethnique. Pour ce dernier point, on peut, raisonnablement, penser que les tendances observées chez les maîtres se retrouvent sensiblement chez les élèves.

4.2.1. Effectifs

Dans l'enquête extensive, on a recensé 197 écoles. Il y avait 13.430 élèves dont 12.381 jeunes (92,2%) et 1.049 adultes (7,8%).¹⁶ Donc, une école compterait, en moyenne, 68 élèves dont 63 jeunes et 5 adultes. En admettant l'hypothèse qu'on ait pu manquer un cinquième des écoles (soit 39 écoles), il y aurait jusqu'à 236 écoles coraniques dans la C.U.N., l'effectif total des élèves s'élèverait à 16.048 élèves.

Dans le tableau suivant, on a relevé, selon les années de création des écoles, le nombre d'écoles créées, le nombre d'élèves, en distinguant les jeunes des adultes.

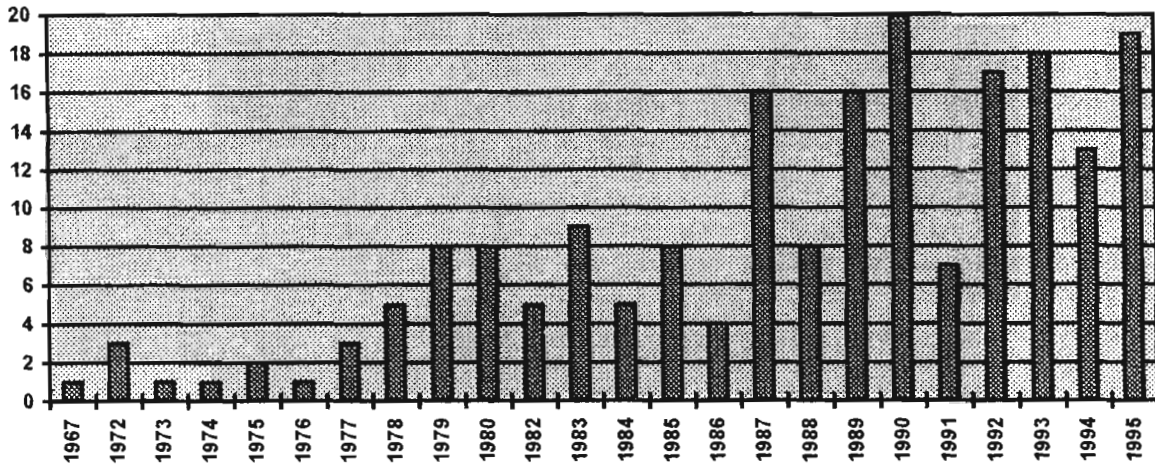
Tableau 13. Nombre d'écoles d'après les années de création

création	écoles	élèves	jeunes	adultes
1967	1	20	0	20
1972	3	310	250	60
1973	1	40	40	0
1974	1	147	120	27
1975	2	97	82	15
1976	1	222	200	22
1977	3	148	131	17
1978	5	663	607	56
1979	8	458	405	53
1980	8	975	851	124
1982	5	286	276	10
1983	9	1232	1155	77
1984	5	377	335	42
1985	8	647	603	44
1986	4	515	490	25
1987	16	1225	1091	134
1988	8	416	378	38
1989	16	1199	1105	94
1990	20	1297	1226	71
1991	7	142	121	21
1992	17	981	904	77
1993	18	837	827	10
1994	13	562	550	12
1995	19	634	634	0

La figure suivante est encore plus explicite.

¹⁶ L'enquête intensive a porté sur 4.860 élèves inscrits dans 45 écoles coraniques. Il y avait 4.540 jeunes (soit 93%) et 320 adultes (soit 7%).

Figure 1. Évolution de la fondation des écoles



Les écoles sont plus nombreuses dans les quartiers périphériques (Talladjé, Lazaret, Aéroport, Couronne Nord, etc.) où les effectifs dépassent, pour un quartier, 500 élèves, et dans les quartiers peuplés (Boukoki, Marché au bétail, Nouveau Marché, etc.) où les effectifs dépassent les 400 élèves par quartier. En revanche, les effectifs sont faibles dans les quartiers peu peuplés (cas de Kirissoye avec moins de 50 élèves) et dans les quartiers situés entre la périphérie et le Centre ville (cas de Mariama et Complexe avec moins de 100 élèves). Nous avons repris ci-dessous l'ensemble des quartiers visités, le nombre des écoles recensées et les effectifs des élèves.

Tableau 14. Nombre d'écoles et d'élèves par quartiers

	écoles	élèves
Talladjé	36	2519
Boukoki	18	2060
Lazaret	22	1973
Aéroport	13	915
Couronne Nord	14	654
Gawèye	3	650
Gamkallé	5	486
Marché au bétail	4	485
Nouveau Marché	7	415
Djida	3	410
Garbado	6	392
Saga	15	357
Abidjan	5	274
Yantala	6	219
Dar es Salam	6	204
Kouaramé	1	180

Balafon	5	173
Pont Kennedy	2	161
Nogaré	2	126
Liberté	4	125
Wadata	4	112
Madina	3	110
Mariama	1	100
Poudrière	4	90
Complexe	1	77
Goudel	3	68
Bandabari	2	60
Kirkissoye	2	35
Total	197	13430

4.2.2. Fréquentation

Les élèves jeunes, effectivement présents au moment des enquêtes intensives, étaient au nombre de 3.870 dont 2.267 garçons (59%) et 1.603 filles (41%). Ces enquêtes s'étant toutes déroulées pendant les moments de grande affluence (samedi et dimanche), on peut estimer que le taux de fréquentation maximum est de 85% (3.870 / 4.540). Les autres jours, ce taux ne dépasse guère les 10%.

4.2.3. Niveau scolaire

De ces enquêtes, il est ressorti que l'école coranique représente l'enseignement unique dispensé à 35% d'enfants (70% d'enfants d'âge préscolaire et 30% de *talibés*). En revanche, 65% des enfants fréquentant l'école coranique sont des scolaires. Ici, 97% des enfants fréquentent le niveau primaire de l'école classique, alors que 3% sont au collège (cf. tableaux ci-dessous).

Tableau 15. Place de l'école coranique dans le système éducatif des élèves

enseignement unique	1.321	35%
enseignement secondaire	2.478	65%
total	3.799	100%

Tableau 16. Niveau scolaire des élèves en précisant leur nombre

préscolaire	988	27%
école coranique seulement	564	15%
primaire	2111	57%
secondaire	60	2%
total	3723	100%

Cela veut dire, théoriquement et si l'on admet qu'il existe 300 écoles coraniques à Niamey, que près de 10.725 enfants (65% de 16.500) fréquentent en même temps l'école coranique et l'école classique, surtout au niveau primaire. Ils seraient ainsi occupés tous les jours de la semaine : du lundi au vendredi à l'école classique, les samedi et dimanche ainsi que le mercredi après-midi à l'école coranique. En considérant l'emploi du temps des deux systèmes d'enseignement, ces enfants seraient alors occupés par l'enseignement plus de 45 heures par semaine, soit plus de 6 heures par jour. Pour des enfants âgés de 6 à 14 ans, cela paraît excessif.

4.2.4. Perspectives d'avenir

Les perspectives d'avenir (en matière de participation à la vie économique) pour les élèves des écoles coraniques sont, il faut oser le dire, sombres. En effet, pour tous ceux qui restent dans ce système, il n'y a pas d'ouverture possible pour une participation à la vie active à partir de la formation coranique seule. L'école coranique ne prépare pas à un métier. En outre, il n'existe pas de palier pour passer de l'école coranique à une *médersa* et, ainsi, espérer poursuivre des études islamiques jusqu'à un certain niveau. Dans sa conception actuelle, l'école coranique, comme le souligne un rapport de la Direction de l'enseignement arabe (D.E.A.), reste isolée « de la vie sociale et économique » car il y a incompatibilité entre sa « production et le mouvement socio-économique en cours dans le pays et dans le monde »¹⁷.

C'est dire qu'il y a des préoccupations socio-éducatives majeures non couvertes par la formation donnée au niveau des écoles coraniques. Cela peut expliquer la floraison actuelle des *médersas*. « En effet, celles-ci, en plus de leur avantage d'être des structures formelles, intègrent, dans leur entièreté, les objectifs reconnus aux écoles coraniques (connaissance du Saint-Coran et études islamiques), donnent aux élèves la possibilité d'acquérir les matières de culture générale (calcul, histoire, géographie, etc.), tout en leur facilitant l'insertion dans le circuit de la production »¹⁸.

Cependant, ces insuffisances inhérentes au fondement même de l'école coranique ne doivent pas occulter l'utilité socioculturelle de cette institution. En effet, elle assure, en plus de l'éducation religieuse, certaines fonctions sociales (fonctions dont il reste à déterminer l'efficacité exacte) à savoir :

- libérer un tant soit peu les parents (les mères de famille en général) de la corvée de surveillance des enfants pour leur permettre de vaquer à d'autres occupations. On sait combien ce point est crucial dans le cadre de la promotion de la femme et, partant, du développement global : libérer les femmes de la surveillance des enfants, c'est leur permettre de participer pleinement à des activités productives. À ce sujet, il suffit d'avoir en mémoire le rôle déterminant des crèches (pour enfants) dans l'essor du capitalisme en Europe au XIX^e siècle.

- mettre les enfants à l'abri de diverses sources de violence propres à l'environnement urbain telles que la circulation routière, la fréquentation de lieux insalubres ou de personnes peu recommandables, la pratique de jeux violents, etc. Cette fonction, il faut l'avouer, est surtout mal

17 Abou-Bakr, 1992, p. 9.

18 UNESCO, op. cit., p. 53.

assurée du fait soit des enfants eux-mêmes (surtout les enfants mendiants), soit du lieu d'implantation de l'école (au coin d'une rue, sans clôture).

Ainsi donc, même si les perspectives d'avenir restent sombres pour les élèves des écoles coraniques, l'utilité socioculturelle de ces écoles n'est pas négligeable. On a eu à relever, entre autres, les rôles de libération des parents pour le travail productif et celui de garderie d'enfants. D'autres fonctions existent, peut-être. Des recherches plus poussées permettront, à coup sûr, de déterminer leur impact réel sur la communauté religieuse.

4.2.5. Le problème de la mendicité

Au nombre des facteurs qui entament la réputation de l'école coranique, on peut citer certaines pratiques qui entraînent les musulmans « vers des convictions que l'Islam même a bannies à savoir le fait de compter sur autrui »¹⁹, le charlatanisme et la mendicité. Cette dernière pratique touche particulièrement les enfants et est très répandue en milieu urbain. Aux yeux de l'homme de la rue, mendicité rime avec école coranique. En fait, il y a dans cette pratique une sorte de dénaturation du sens et de la portée de l'enseignement coranique, voire un détournement de ses nobles objectifs.

Le problème est complexe. Il dérive des recommandations de l'Islam en ce qui concerne l'aumône. Les textes religieux spécifient clairement les personnes qui y ont droit et ceux qui ont l'obligation de la faire. Il y a deux formes d'aumône :

- la *zakat* (aumône obligatoire) qui concerne tout croyant détenteur d'un certain revenu ; c'est une sorte d'impôt de solidarité, prélevé au moment de la *tabaski* et du *ramadan* ;
- celle qui a un caractère bénévole et qui se pratique quotidiennement.

Telle que la mendicité est pratiquée aujourd'hui, elle est liée à cette seconde forme d'aumône. Elle n'a pas de caractère obligatoire ; elle se présente comme une sorte d'aide humanitaire. Dans la première forme, c'est une obligation pour les donateurs de faire l'aumône ; donc, pour ceux qui la reçoivent, c'est un droit ; il y a, là, une sorte d'assistance sociale, qui exclut toute forme de mendicité.

Selon les textes religieux, les élèves des écoles coraniques font partie de la catégorie des personnes ayant droit à l'aumône obligatoire. On dit d'eux qu'ils recherchent le savoir *fissibidilahi* (sur la voie de Dieu). Les croyants nantis doivent alors leur venir en aide, alimentaire surtout, car les élèves sont en exil ; ils ne sont pas dans leurs familles ; il faut leur donner l'aumône pour qu'ils puissent vivre décemment pendant le temps que durera leur exil intellectuel.

À l'origine donc, ce sont les donateurs qui allaient vers les élèves. Aujourd'hui, on observe le phénomène inverse : les croyants ne montrant aucun empressement à donner l'aumône, les élèves sont obligés d'aller vers eux (tout sales, vêtus de haillons, pieds nus, etc.) pour réclamer l'aumône, ... leur dû. Alors, on peut dire que la mendicité, telle qu'elle est pratiquée actuellement par les élèves des écoles coraniques mobiles, provient d'une dérive des recommandations religieuses en matière d'aumône. Ces élèves sont obligés de mendier pour survivre et surtout de se présenter comme décrits plus haut pour émouvoir les croyants. La non-observance de la *zakat* a contribué à créer la "profession" de mendiants de toutes sortes : élèves des écoles coraniques

¹⁹ Abou-Bakr, *ibid.*

mobiles ; personnes âgées, handicapés ou autres invalides, accumulant durant des années des richesses dont ils ne jouiront jamais personnellement ; et même quelques maîtres d'écoles coraniques, n'exerçant aucun métier et voyageant de village en village, à la fin de l'hivernage, à la recherche de vivres fraîchement récoltés.

CONCLUSION

De l'école coranique, on peut rappeler, à la lumière de tout ce qui précède, que c'est une institution non formelle. Ses principes d'organisation et de fonctionnement obéissent à des règles tacites diversement suivies. La méthode d'enseignement laisse beaucoup de place à l'à peu près, à l'improvisation et au flou. En lui-même, l'enseignement fait plus appel à l'imitation qu'à la compréhension : il n'y a pas d'exercices d'analyse ou de synthèse critique, il s'agit d'amener l'élève à savoir pratiquer la religion. Dans la forme et dans le fonds, l'école coranique rejoint, sensiblement, l'esprit dogmatique qui sous-tendait les cours de catéchisme, mieux organisés, donnés aux jeunes chrétiens au XVIII^e siècle en Europe et même aujourd'hui dans les églises africaines.

L'école coranique est une "école de proximité" pour emprunter l'expression de Tourneux & Iyébi-Mandjek. Elle n'est pas coûteuse : elle se trouve à 2 Km (maximum) du lieu de résidence de l'élève ; les frais d'études sont modiques et il n'y a pas de coercition dans leur règlement ; le mobilier, les outils didactiques et les infrastructures sont des plus simples. Au cours d'une interview, un maître disait : « Pour aider le maître et son élève, il suffit de leur assurer la nourriture ». Autrement dit, pour que marche l'école coranique, il suffit de satisfaire les besoins primaires de sa population. Ici, les résultats dépendent largement de ce facteur plus que d'autres, tels les outils didactiques ou les locaux.

L'enseignement coranique a pour fondement la religion. Il vise à la faire connaître des croyants pour la mieux faire pratiquer par ces derniers. La participation à la vie économique et l'acquisition de la culture générale ne rentrent pas dans ses objectifs. Dès lors, l'école coranique ne peut ni être intégrée à l'école classique et encore moins la remplacer. La loi fondamentale consacre la séparation de l'État et de la religion ; elle pose, également le principe de l'éducation démocratique, donc laïque ; par conséquent, il ne saurait y avoir d'enseignement religieux à l'école publique démocratique ; à la limite, on peut parler d'éducation morale ou civique.

Par ailleurs, telle qu'elle se présente actuellement, l'école coranique ne pourrait survivre que dans cette forme : dans un cadre privé, non formel, totalement libre de l'État, n'engageant que les maîtres, les parents et leurs enfants. Impliquer les structures étatiques dans l'organisation et le fonctionnement de l'école coranique reviendrait à "déresponsabiliser" les parents, d'une part, et à "confessionnaliser" l'État, d'autre part. L'une des conséquences immédiates d'une telle politique serait d'aggraver les problèmes éducatifs et éducationnels du pays en le renfermant sur lui-même, sans possibilité d'ouverture sur l'extérieur pour ses scolaires. Pire, cette politique s'éloignerait de l'idéal d'intégration africaine tant prôné par les hommes politiques et même consacré par la loi fondamentale. Tout au plus, l'État devrait-il, à défaut de scolariser les enfants à 100% (préscolaire et primaire classiques), exiger de toutes les parties prenantes dans l'école coranique le respect de certaines normes déontologiques et civiques élémentaires dont les droits de l'enfant à une

alimentation et un habillement décents, la salubrité des lieux d'étude et leur sécurisation, l'interdiction du châtiment corporel, la réglementation du travail des enfants, etc.

En tout état de cause, l'école coranique devra faire face à une menace plus sérieuse et immédiate : la floraison des médersas. Cette menace se présente comme la "chronique d'une fin annoncée". Elle apparaît comme l'évolution logique et nécessaire de l'enseignement coranique, d'une part, et comme l'une des conséquences de la crise généralisée de l'école nigérienne, d'autre part. Pour O. Meunier (1996 : 633), cette crise "entraîne non seulement une plus grande diversité de l'offre scolaire mais également une réorientation de la demande scolaire de la population. Il en résulte une résurgence de l'enseignement islamique, qu'il soit officiel (médersas franco-arabes) ou non (écoles coraniques, médersas islamiques), face à une demande croissante de la population en faveur de la religion. L'un des révélateurs de cette subjectivité collective est la volonté des parents d'introduire dans les écoles publiques un enseignement religieux dispensé par des marabouts." On irait donc, vraisemblablement, vers une mutation progressive des écoles coraniques vers des médersas franco-arabes (surtout privées), non seulement pour les raisons ci-dessus avancées par Meunier, mais aussi, tout simplement, parce qu'arrivent sur le marché de l'emploi des intellectuels franco-arabes (anciens élèves des collèges et lycées franco-arabes ayant poursuivi ou non des études supérieures, au Niger ou au Nigeria) à côté des intellectuels francophones. Cette élite franco-arabe est épaulée par des aides multiformes de pays arabes (Arabie Saoudite, Koweït, Maroc, Libye, etc.) allant de bourses d'études à la construction de médersas et centres culturels, en passant par des dons de Corans et d'ouvrages arabes et islamiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABOU-BAKR Ahmed, 1992, "L'éducation islamique au Niger", Communication au Symposium sur "Le rôle de l'Islam dans le développement" (Niamey, 21-25 mai 1992), 12 p.
- ABDOU HALIMA MIKO, 1992, *La mendicité des jeunes au niveau de la Communauté Urbaine de Niamey*, Niamey : École Nationale de la Santé Publique, Mémoire de niveau supérieur, Assistant social, 68 p.
- AL MOKHTAR, AL-KACEM AL BAYHAKI, 1992, "L'Université islamique du Niger", Communication au Symposium sur "Le rôle de l'Islam dans le développement" (Niamey, 21-25 mai 1992).
- BARRETEAU Daniel, 1997, "Bibliographie commentée sur les systèmes éducatifs et le multilinguisme au Niger", *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger : Résultats scolaires, Double flux* (D. Barreteau, Daouda A. éd.), Paris-Niamey : ORSTOM - Université Abdou Moumouni, pp. 155-174.
- BARRETEAU Daniel et SOULEY Aboubacar, 1997, "Analyse des résultats scolaires dans la Communauté Urbaine de Niamey", *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger : Résultats scolaires, Double flux* (D. Barreteau, Daouda A. éd.), Paris-Niamey : ORSTOM - Université Abdou Moumouni, pp. 15-93.

- Bureau Central du Recensement, 1992, *Recensement général de la population 1988. Résultats définitifs. Série 4 : Caractéristiques socio-culturelles. Données brutes. Ensemble du Niger*, Niamey : Ministère de l'Économie et des Finances, 171 p.
- DIAWARA Idrissa, 1988, "Cultures nigériennes et éducation : domaine zarma-songhay et hausa", *Présence africaine* n°148, pp. 9-28.
- DJIBO Mamadou, 1991, *Les jeunes talibés de la Communauté Urbaine de Niamey : Cas de Zongo*, Niamey : Université Abdou Moumouni, Mémoire de licence en sociologie, 64 p.
- EL FASI M. et HRBEK I., 1990, "Étapes du développement de l'Islam et de sa diffusion en Afrique", *Histoire générale de l'Afrique*, Vol. 3, Paris : UNESCO/NEA, pp. 81-116.
- HAMANI Djibo, 1981, *Contribution à l'histoire de l'islamisation des populations nigériennes avant la colonisation*, Niamey : Université Abdou moumouni, 61 p.
- INNÉ Marcel, IBRAHIM Halilou, HAMIDOU Sékou, 1995, "Étude pour l'analyse, la formulation et la proposition d'une programmation d'activités pour une relance des écoles expérimentales et centres d'éducation de base non formelle", Niamey, Organisation néerlandaise de développement (SNV), 46 p. + annexes.
- Iqra* n°10, novembre 1991, 15 p.
- MEUNIER Olivier, 1994, *Le développement de l'enseignement islamique en pays haoussa : le cas de la ville de Maradi (Niger)* (P.P. Rey dir.), Mém. de DEA, Univ. de Paris VIII, 100 p.
- MEUNIER Olivier, 1995, "Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa : le cas de la ville de Maradi (Niger)", *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne* (M.-F. Lange et J.-Y. Martin éd.), Cahiers des Sciences Humaines 31(3), Paris : Orstom, pp. 617-634.
- MEUNIER Olivier, 1996, *Islam et éducation au Niger (Maradi) : production historique d'une culture religieuse en pays hawsa et dynamique des modes de scolarisation informels* (P.P. Rey dir.), Thèse de doctorat en Anthropologie et sociologie du politique, Univ. de Paris VIII, 690 p.
[Paru en 1997 sous le titre : *Dynamique de l'enseignement islamique au Niger. Le cas de la ville de Maradi*, Paris : L'Harmattan, 1997, 283 p.]
- TOURNEUX Henry, IYÉBI-MANDJEK Olivier, 1994, *L'école dans une petite ville africaine (Maroua, Cameroun)*, Paris, Karthala, 330 p.
- UNESCO, 1985, *Séminaire sous-régional sur l'utilisation de l'alphabet arabe (Dakar, Sénégal, 11-15 novembre 1995)*, Dakar : BREDA (Bureau régional d'éducation pour l'Afrique), 74 p.
- WAROU Boubacar Illia, 1995, *L'apport des écoles coraniques dans le système éducatif au Niger : cas de la Commune II de Niamey*, Niamey : Université Abdou Moumouni, Mémoire de licence en sociologie, 40 p. + Annexes.

ANNEXE 1 : ASSOCIATIONS ISLAMIQUES

1. Association islamique du Niger (AIN)
Créée en 1974 (cf. *Sahel dimanche* du 29 janvier 1993, p.12, *Le Zaman Lahiya* du 1er février 1993, p.3).
B.P. 2220 Niamey
Président : El Oumarou Ismaël.
2. Association nigérienne pour l'appel à la solidarité islamique (ANASI)
Arrêté n°113/MI/DAPV du 22 juillet 1991, non paru au *Journal officiel* (cf. *Sahel dimanche* du 1er novembre 1991, p.14, et *Haské* du 1er décembre 1992, pp.4-5).
3. Association pour le rayonnement de la culture islamique (ARCI)
Arrêté du 17 mars 1992 (cf. *Sahel dimanche* du 18 décembre 1992, p.6)
Président : Cheick Abdoulrazak Ahmed, Zinder.
4. Association nigérienne pour l'appel à l'unité et à la solidarité islamique (ANAUSI)
Arrêté du 8 juillet 1992 (cf. *Le Panafricain* du 15 mai 1993, p.7, et du 18 mai 1993, p.4 et 12).
BP 813 Niamey
Président : Malam Habdou Abdourahimou, Keïta.
5. Association pour la diffusion de l'Islam au Niger (ADINI)
Arrêté du 12 janvier 1993
Président : Malam Mahaman Balla
6. Association nigérienne pour les oeuvres islamiques et sociales, "El Djamiya el kwairiya pour le Niger"
Arrêté du 17 mars 1993
Président : El Amadou Moumouni
BP 11733 Niamey
7. Association des étudiants musulmans à l'Université Abdou Moumouni de Niamey (AEMUAM)
Arrêté n°97 du 11 juin 1993.
8. Union des femmes musulmanes du Niger (U.F.M.N.)
Arrêté n° 195/MI/DAPJ/SA du 20 septembre 1994
Présidente d'honneur : Mme Kadija Zakaria, ménagère à Boukoki IV
Présidente : Mme Nouhou Hoda, enseignante au Lycée Kassai.
9. Jamiya Ansaru-Addine
Arrêté n° 252/MI/DAPJ/SA du 7 octobre 1994
Présidente d'honneur : Hadjia Oumoul-Khairy Niasse, Directrice de l'école Alislami-Kiota
Présidente : Hadjia Fati Sanoa, retraitée.

ANNEXE 2 : LISTE DES O.N.G. ISLAMIKES EXERÇANT AU NIGER

1. Agence des Musulmans d'Afrique (ou Agence Musulmane Africaine)
Arrêté du 23 mars 1987.
Siège : Koweït.
Représentant au Niger : Abdul Hafiz Ali Daba, BP 11343 Niamey.
2. Fondation Islamique Internationale de Bienfaisance
Arrêté du 16 novembre 1987.
Siège : Koweït.
Directeur : B. Karabenta, BP 12708 Niamey.
3. Agence Islamique Africaine de Secours (IARA)
Arrêté du 19 janvier 1990.
Siège : Soudan.
Directeur régional : Habib Ahmed, BP 10258 Niamey.
4. Fondation Islamique pour la Paix Sociale (FIPSO)
Arrêté du 14 août 1992.

ANNEXE 3 : LISTE DES ECOLES CORANIQUES DE NIAMEY

Dans la liste suivante, on trouvera le nom des quartiers (par ordre alphabétique), puis le nom des fondateurs d'écoles, le nom des responsables actuels (id. signifiant qu'il est également le fondateur), l'année de création de l'école, le nombre total d'élèves au moment de l'enquête puis la répartition entre jeunes et adultes. Pour un quartier donné, les différentes écoles sont classées d'après leur date de création, ce qui permettra une lecture historique pour un quartier donné.

quartiers	fondateurs	responsables	création	élèves	jeunes	adultes
Abidjan	Malam Na Allah	Halirou Adamou	1980	65	60	5
Abidjan	Boubacar El Hadj Ada	Illiassou Angoua	1984	80	60	20
Abidjan	Cheiffou Sadi	Nouhou	1984	40	35	5
Abidjan	Malam Mahamadou	Magaji Noma	1987	45	30	15
Abidjan	Yacouba Souley	id.	1989	44	35	9
Aéroport	Daouda	id.	1986	254	250	4
Aéroport	Hassane Karidjo	id.	1987	87	70	17
Aéroport	Chaibou	id.	1990	54	54	0
Aéroport	Habibou	id.	1991	25	17	8
Aéroport	Mahamane Ousmane	id.	1992	33	27	6
Aéroport	Laminou Garba	id.	1992	165	150	15
Aéroport	Mamane Abdou	id.	1992	35	35	0
Aéroport	Mamadou	id.	1992	13	13	0

L'enseignement coranique

Aéroport	Yahaya	id.	1993	15	15	0
Aéroport	Illiassou	id.	1993	25	25	0
Aéroport	Oumarou Mahamane	id.	1993	120	120	0
Aéroport	Aboubacar Oumarou	id.	1993	59	59	0
Aéroport	Harouna	id.	1994	30	30	0
Balafon	Alpha Kindo	Tahirou Hamani	1979	30	20	10
Balafon	Seidou Hassane	Moussa Djibo	1980	40	40	0
Balafon	Daouda Kalirou	Sadou Abdoulaye	1987	45	40	5
Balafon	Moutari Issoufou	Mamane Kabirou	1987	38	36	2
Balafon	Souleymane Moussa	Issoufou Souley	1990	20	20	0
Bandabari	Cheibou Mamane	Abdou Sanda	1990	40	40	0
Bandabari	Soumeila Djibo	id.	1995	20	20	0
Banifandou	Amadou Maiga	id.	1987	143	120	23
Banifandou	Hamidou Mamane	Kadri Maiga	1988	42	40	2
Banifandou	Ismaël Mamadou	Idi Ali	1990	47	43	4
Banifandou	Ousmane Salaou	Bachir El Hadj	1990	38	38	0
Banifandou	El Hadji Abdoul Karimou	Wahabou Iro	1990	63	55	8
Banifandou	Niandou Younoussi	id.	1992	50	50	0
Banifandou	Salifou Adamou	id.	1993	20	20	0
Banifandou	Moumouni Ganda	id.	1994	40	40	0
Banifandou	Karimou Abdou	id.	1995	35	35	0
Banifandou	Aboubacar Issoufou	id.	1995	50	50	0
Banifandou	Nassirou Abdallah	id.	1995	20	20	0
Banifandou	Karanta Mamoudou	id.	1995	35	35	0
Banifandou	Djibrilla Hassoumi	id.	1995	36	36	0
Banifandou	Karimou Abdou	Karimou Abdou	1995	35	35	0
Boukoki I	Sani	Abdelkader Mahamane	1977	87	70	17
Boukoki I	Ali	Abdou	1985	162	150	12
Boukoki II	Abdoulaye Ismael	id.	1978	298	280	18
Boukoki II	Issaka Abdalla	id.	1989	320	300	20
Boukoki II	Sani	Manouri Sani	1994	72	60	12
Boukoki III	Ahamadou Adé	Hali Saidou	1980	230	230	0
Boukoki III	Mahamadou	id.	1980	60	60	0
Boukoki III	Garba	id.	1983	37	30	7
Boukoki III	Abdoulkarimou	id.	1985	120	100	20
Boukoki III	Oumarou	id.	1987	80	80	0
Boukoki III	Abdoulkader Moussa	id.	1988	59	53	6
Boukoki III	Abdourahamane	id.	1989	80	70	10
Boukoki III	Chaibou	id.	1993	56	56	0
Boukoki III	Ibro Souley	id.	1993	90	90	0
Boukoki IV	Harouna Abdourahamane	id.	1982	30	30	0
Boukoki IV	Djibrila Alhassane	id.	1984	157	140	17

Aboubacar Souley

Boukoki IV	Abdoulaye	id.	1989	62	62	0
Boukoki IV	Abdourahamane Hassane	Abdourahamane Soumana	1994	60	60	0
Complexe	Moussa Argoungou	Adamou Yaou	1979	77	70	7
Dar es Salam	Saley Hassane	Badjé Garba	1990	55	50	5
Dar es Salam	Ousmane Abdoul Aziz	Masalatchi Abdoul Aziz	1992	20	20	0
Dar es Salam	Moustapha Souley	id.	1993	35	35	0
Dar es Salam	Issaka Magawata	id.	1994	30	30	0
Dar es Salam	Seidou Idi	id.	1995	35	35	0
Dar es Salam	Abdou El Hadji	id.	1995	29	29	0
Djida	Abdoul Rouf Issaka	Ismael Idrissa	1985	200	200	0
Djida	Houssoumatou Adamou	id.	1994	150	150	0
Djida	Nassirou	id.	1995	60	60	0
Gamkallé	Ali Mamoudou	Ali Halidou	1983	102	72	30
Gamkallé	Yahaya Moussa	id.	1987	160	160	0
Gamkallé	Moussa	id.	1989	90	70	20
Gamkallé	Adamou	id.	1993	66	66	0
Gamkallé	Zakari Yaou	id.	1993	68	68	0
Garbado	Amadou Idriss Argoungou	Mamoudou Ismaila	1979	156	150	6
Garbado	Idé	Idé	1986	119	110	9
Garbado	Yaro	Moustapha	1988	15	15	0
Garbado	Hassane Aboubacar	id.	1992	27	25	2
Garbado	Oumarou	id.	1992	30	30	0
Garbado	Hamidou	id.	1995	45	45	0
Gawey	Maiga Younoussa Alioun	id.	1983	410	400	10
Gawey	Mounkaila Ibrahim	id.	1990	193	143	50
Gawey	Alfa Faye	id.	1991	47	37	10
Goudel	Alpha Kindo	id.	1979	25	23	2
Goudel	Hama Bodjo	id.	1983	17	17	0
Goudel	Moussa Maïga Hassane	Oustaz Omar	1985	26	26	0
Kirkissoye	Alfa Hassane	id.	1989	20	20	0
Kirkissoye	Ali Ibrahim	id.	1995	15	15	0
Koiramé	Dayabou Soumana	id.	1983	180	150	30
Lazaret	Adamou Souleymane	id.	1972	140	80	60
Lazaret	Chk Souleymane Aboubacar	Abdoulaye	1980	100	0	100
Lazaret	Mahamane Souley	id.	1983	86	86	0
Lazaret	Moussa Ilo	id.	1983	180	180	0
Lazaret	Ada Hama	id.	1984	70	70	0
Lazaret	Abdoul Haidi Mohamed	id.	1984	30	30	0
Lazaret	Abdoulaye Mahamadou	Sala Mahamane	1986	72	70	2
Lazaret	Mamane Salifou	id.	1987	70	70	0
Lazaret	Alassane Atou	id.	1987	150	150	0
Lazaret	Ousmanou Gagara	id.	1987	58	52	6

L'enseignement coranique

Lazaret	Hamidou Amadou	id.	1989	30	30	0
Lazaret	Yahaya Mohamed	id.	1989	100	100	0
Lazaret	Almou Nomao	id.	1989	33	33	0
Lazaret	Abdoulkadir Mahamadou	id.	1989	132	130	2
Lazaret	Aboubacar Mainassara	id.	1989	128	120	8
Lazaret	Elhadji Hassane Magaji	id.	1990	35	35	0
Lazaret	Oumarou Mahamane	id.	1990	150	150	0
Lazaret	Adamou Hassane	id.	1990	100	100	0
Lazaret	Ayouba Zakari	id.	1992	113	113	0
Lazaret	Abdoul Moumin Oussein	Chaibou Ibrahim	1992	134	83	51
Lazaret	Adamou Mahamadou	id.	1994	42	42	0
Lazaret	Mahamadou Nouridine	Abdoulaye Hama	1994	20	20	0
Liberté	Oumarou Ali	Alpha Tiémogo	1977	31	31	0
Liberté	Ibrahim Alfari	Boubé	1979	32	32	0
Liberté	Boubacar Tondi	Oudou	1982	26	26	0
Liberté	Ousseini Ahmed	id.	1989	36	36	0
Madina	Bello Amadou	Yahaya Ayouba	1972	70	70	0
Madina	Sido Seini	Soumana Modi	1985	30	30	0
Madina	Abdou Zaki	id.	1995	10	10	0
Mariama	Tchiari	id.	1972	100	100	0
Nogaré	Apha Diallo	Mahamadou	1978	59	50	9
Nogaré	Amadou	Ali	1980	67	61	6
Nv Marché	Yahaya Hamza	Yaou Kané	1979	66	50	16
Nv Marché	Malam Awali	Manirou Ibrahim	1982	60	50	10
Nv Marché	Malam Zabeirou	Abdou Aliou	1986	70	60	10
Nv Marché	Saidou	id.	1987	129	120	9
Nv Marché	Bako Moussa	id.	1989	40	35	5
Nv Marché	Alpha Karidjo	id.	1990	30	30	0
Nv Marché	Yessoufou Wahidi	id.	1994	20	20	0
Poudrière	Alfa Gado	id.	1989	31	18	13
Poudrière	Alassane Issa Maiga	id.	1994	12	12	0
Poudrière	Mansour	Mahamadou Awolo	1995	22	22	0
Poudrière	Mamane	id.	1995	25	25	0
Pt Kennedy	Idrissa Bondabou	id.	1988	87	70	17
Pt Kennedy	Elhadji Adamou	Maazou Ibrahim	1993	74	74	0
Saga	Abdourahamane	id.	1967	20	0	20
Saga	Hamidou	id.	1985	19	7	12
Saga	Souley	id.	1987	50	20	30
Saga	Kanguéye	id.	1987	16	16	0
Saga	Illiassou	id.	1987	35	29	6
Saga	Alfa Koura	id.	1988	12	12	0
Saga	Sadou	id.	1989	33	26	7

Aboubacar Souley

Saga	Kodo	id.	1990	62	60	2
Saga	Elhadji Mamoudou	id.	1990	11	11	0
Saga	Seini	id.	1990	25	23	2
Saga	Issa Issaka	Hanabéri	1991	24	24	0
Saga	Ousseini	id.	1991	5	5	0
Saga	Bonzèye	id.	1991	8	8	0
Saga	Issoufou	id.	1992	13	13	0
Saga	Boubacar Hamdalaye	id.	1993	24	24	0
Talladjé	Ahamadou Oumarou	id.	1973	40	40	0
Talladjé	Yacouba Hamza	Inoussa Abdou	1974	147	120	27
Talladjé	Tahirou Oumarou	Abbas Tahirou	1975	77	62	15
Talladjé	Hassane Hima	Moussa	1975	20	20	0
Talladjé	Ibrahima	Souley Ibrahima	1976	222	200	22
Talladjé	Amadou Ousseini	id.	1977	30	30	0
Talladjé	Idi Ibrahim	Abdouramane	1978	89	80	9
Talladjé	Mahamadou Issa	id.	1978	60	60	0
Talladjé	Salissou	id.	1978	157	137	20
Talladjé	Souleymane Moussa	id.	1979	72	60	12
Talladjé	Oumarou	id.	1980	33	30	3
Talladjé	Housseini Aboubacar	id.	1982	90	90	0
Talladjé	Idrissa Bawa	id.	1982	80	80	0
Talladjé	Mahamane Aboubacar	id.	1983	150	150	0
Talladjé	Ibrahima	Abdoul Salam	1985	20	20	0
Talladjé	Elhadji Abdoulbaki	Almano Mahamadou	1985	70	70	0
Talladjé	Issa Harouna	Yacouba	1987	92	76	16
Talladjé	Ibrahim ibn Amadou	id.	1988	100	100	0
Talladjé	Hamza	id.	1990	200	200	0
Talladjé	Illiassou	id.	1990	21	21	0
Talladjé	Mahamadou dan Jouma	id.	1990	60	60	0
Talladjé	Ila	id.	1990	63	63	0
Talladjé	Dandakoye	Bachirou	1991	18	15	3
Talladjé	Hamissou	id.	1992	150	150	0
Talladjé	Talibo	id.	1992	40	40	0
Talladjé	Bachir	id.	1992	100	100	0
Talladjé	Mahamane Issa	id.	1992	15	15	0
Talladjé	Mahamadou Badamassi	id.	1993	70	60	10
Talladjé	Ibrahim	id.	1993	10	10	0
Talladjé	Ousmane Ali	id.	1993	20	20	0
Talladjé	Souley	id.	1994	20	20	0
Talladjé	Rabé	id.	1994	21	21	0
Talladjé	Oumarou	id.	1995	50	50	0
Talladjé	Aliou Dambaji	id.	1995	26	26	0

L'enseignement coranique

Talladjé	Seini	id.	1995	30	30	0
Talladjé	Issaka Bawa	id.	1995	56	56	0
Tourakou	Assane Sonalla-	id.	1980	380	370	10
Tourakou	Abdoulaye Ibrahim	id.	1990	30	30	0
Tourakou	Ibrahim	id.	1993	30	30	0
Tourakou	Ismael	id.	1994	45	45	0
Wadata	Saidou	Ila	1987	27	22	5
Wadata	Mahamadou Sani	Alka Almoustapha	1988	25	18	7
Wadata	Ahamadou	Issiakou	1991	15	15	0
Wadata	Seydou Ali	id.	1993	45	45	0
Yantala Bas	Alassane Issoufou	id.	1989	20	20	0
Yantala Bas	Mamadou Bello	id.	1992	15	15	0
Yantala Bas	Abdou Alzouma	id.	1992	28	25	3
Yantala Haut	Issoufou	id.	1983	70	70	0
Yantala Haut	Mahamadou	id.	1988	76	70	6
Yantala Haut	Abdourahamane	id.	1993	10	10	0
Total				13430	12381	1049

•

•

•

•

•

•

SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET MULTILINGUISME AU NIGER

BIBLIOGRAPHIE ANALYTIQUE

Daniel BARRETEAU et Yacouba TINÉ

La présente bibliographie est une suite par rapport au précédent volume.¹ On y recense des rapports, des mémoires, thèses ou ouvrages traitant du système éducatif et/ou du multilinguisme au Niger : 34 études au total. Ces relevés bibliographiques seront à compléter dans l'avenir. Des résumés sont proposés pour chaque titre. Cette bibliographie analytique se justifie du fait que beaucoup de documents n'existent que sous forme multigraphiée et ne peuvent être consultés que sur place, à Niamey, ou sont difficilement accessibles pour des étudiants.

Liste des abréviations

APP	Activités pratiques et productives
BREDA	Bureau régional pour l'éducation en Afrique
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant en commun l'usage du français
INDRAP	Institut national de recherche et d'animation pédagogique
MEN	Ministère de l'éducation nationale
SNEN	Syndicat national des enseignants du Niger
PNUD	Programmes des Nations Unies pour le Développement
CFCA	Centre de formation des cadres de l'alphabétisation

ADDA Mahamane, 1991, "Liaison entre le système d'éducation formel et le système d'éducation non formel (écoles coraniques) en vue de l'éducation de base pour tous en République du Niger", ENAP (Québec), Coopération internationale, PIM (Niger), Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche, de la technologie et de l'éducation nationale, septembre 1991, 26 p.

Cette étude est une contribution aux travaux du comité de suivi des recommandations de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous en l'an 2000 (Jomtien, 1990).

On sait que le Niger a une population en grande majorité analphabète, et pourtant le gouvernement s'est engagé à donner une éducation de base pour tous en l'an 2000. Or le système d'éducation en vigueur ne paraît pas apte à prendre en charge cet engagement. Il existe par ailleurs un système d'éducation non formel, non reconnu par l'État. Ni le système d'éducation

1 Voir "Bibliographie commentée", *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger. Résultats scolaires, Double flux* (D. Barreteau et A. Daouda éd.), Paris : Orstom, Niamey : Université Abdou Moumouni, pp. 155-174.

formel, ni le système d'éducation non formel, pris isolément, ne peuvent permettre d'atteindre l'objectif de l'éducation pour tous. Que faut-il alors envisager ? Dans cette préoccupation, le gouvernement peut-il impliquer ce système traditionnel ? Si oui, comment ?

L'option qui consiste à harmoniser et à rapprocher les deux systèmes semble donc devoir être retenue. Cette liaison entre les deux systèmes aurait pour avantage, entre autres, de récupérer le dynamisme du système non formel, au profit d'une action éducative plus efficiente. Cette stratégie, loin d'être utopique, serait une carte que les autorités politiques nigériennes pourraient tenter de jouer.

AIDE ET ACTION Niger, Service de l'action pédagogique, "Les activités pratiques et productives (APP), dispositif d'intégration sociale de l'école et de formation dans l'enseignement primaire".

Ayant identifié la philosophie des APP comme conforme à sa conception de l'éducation de base, Aide et Action s'y est très vite intéressée et s'est proposé d'en faire son cheval de bataille dans ses efforts pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement et du taux de scolarisation. En effet, les dispositions pédagogiques des APP permettent une scolarisation réaliste, instaurant la confiance entre l'école et le village, et font des parents des acteurs de l'éducation scolaire de leurs enfants.

Une des sources de démobilitation envers l'école a souvent été les échecs massifs et successifs des enfants qui, rendus à leurs familles, deviennent des fardeaux. Moulés par une école qui leur a toujours fait miroiter un emploi salarié, ils n'ont guère été préparés à un retour au village dans lequel ils se sentent maintenant étrangers. S'estimant supérieurs aux paysans, leurs parents, ils méprisent la paysannerie d'une part mais, d'autre part, ne peuvent atteindre le statut social auquel ils aspirent. La revalorisation des APP prend appui sur l'ensemble des textes et documents élaborés en la matière et sur les programmes officiels de l'enseignement primaire. Ainsi Aide et Action a mis en œuvre, à travers des campagnes de sensibilisation des parents et des autorités, un programme d'actions visant à valoriser les ressources du milieu et à les intégrer dans l'enseignement primaire.

AIDE ET ACTION Niger, 1996, "Domaine d'intervention du programme Niger. Démarches et activités", septembre 1996.

Aide et action est une organisation non gouvernementale de développement intervenant dans le domaine de la scolarisation primaire au Niger. Selon les principes de base de Aide et action internationale, la durée de vie d'un programme classique est de quinze ans avec un désengagement progressif à partir de la onzième année. Cette étude porte sur le domaine d'intervention du programme Niger, ses démarches et ses activités. Elle coïncide avec le 15ème anniversaire de Aide et action. Son objectif est de voir si le but assigné par Aide et action est atteint.

La problématique de développement en Afrique en général et au Niger en particulier évolue et implique une constante remise en question des programmes en fonction des besoins des enfants auxquels ils sont destinés mais aussi en fonction des attentes des "parrains" et des "marraines" qui les financent. Il y a quinze ans, Aide et action agissait essentiellement sous forme de coopération de substitution dans la mesure où il s'agissait en priorité de construire les salles de classe que l'État ne pouvait mettre en chantier et de distribuer les fournitures que ni lui, ni les parents ne voulaient ou ne pouvaient payer. Actuellement les besoins n'ont pas changé, au contraire, mais les bailleurs de fonds privés (les "parrains" et les "marraines") se désintéressent de plus en plus de ces aspects matériels et ne souhaitent plus financer "l'outil école" si on ne leur démontre pas que cet outil a un impact réel sur l'avenir de leurs "filleuls".

Dans un contexte socio-économique où l'avenir professionnel des scolarisés n'est plus assuré,

Aide et action minimise ses objectifs en matière de scolarisation primaire au profit d'une notion bien plus large d'éducation de base pour les enfants en âge de scolarité primaire (7-14 ans). Ainsi pour le programme Aide et action Niger, contrairement à d'autres programmes d'Afrique de l'ouest, il ne s'agit en aucun cas de se désengager de la formation scolaire étatique, mais bien de la compléter et de la valoriser par de l'éducation parascolaire afin d'améliorer et d'exploiter l'apprentissage scolaire au fur et à mesure de son acquisition et de fournir à l'enfant une série d'acquis qui lui seront utiles à l'âge adulte même si sa scolarité est interrompue ou si, bien que nantis de diplômes, les réalités économiques l'obligeront à vivre d'un labeur manuel.

Enfin, il ne s'agit pas d'une "révolution" mais bien d'une évolution indispensable qui est imposée par les exigences nouvelles des bailleurs de fonds. Il faut que les actions convainquent les parrains et marraines ; dans un premier temps en les assurant que Aide et action recherche la meilleure utilisation des fonds par une parfaite connaissance de la problématique et par la mise en place d'essais pertinents ; ensuite il faudra les fidéliser par l'évaluation chiffrée de l'impact. De même qu'il faudra diffuser l'expérience acquise et l'étendre ou le proposer à l'ensemble du pays.

ANIWALI Idrissa, 1988, *L'alphabétisation et ses priorités au Niger* (Louis-Jean Calvet dir.), Université de Niamey, Faculté des lettres et sciences humaines, Département de linguistique, Mémoire de maîtrise, 73 p.

La situation du Niger est marquée par un réel divorce entre la politique linguistique et la réalité sociolinguistique. C'est ainsi que, même après l'indépendance, la langue française, parlée et comprise par une minorité de la population, est l'instrument privilégié de promotion sociale. Les langues nigériennes, utilisées par l'immense majorité de la population, demeurent dans une situation d'infériorité et sont exclues de la vie de l'État. L'acquisition du savoir et la promotion sociale passent par la langue officielle, véhicule de l'enseignement à tous les niveaux. L'étude vise à analyser la place des langues nationales dans ce processus, à examiner les problèmes qui freinent la réforme du système et à proposer des solutions pour une politique de l'État plus cohérente et soutenue.

Les dirigeants politiques nigériens ont jugé important de reconsidérer fondamentalement la situation linguistique. La promotion des langues nigériennes est apparue comme indispensable pour l'affirmation et la sauvegarde de l'identité culturelle nigérienne. En effet, ce sont les langues maternelles qui sont la source, le support et le véhicule de la pensée, de la culture, et qui sont aussi l'instrument privilégié de communication sociale pour l'immense majorité du peuple. C'est ainsi qu'à travers l'alphabétisation des adultes et les écoles expérimentales, une lutte a été engagée au Niger pour la revalorisation des langues, ceci en vue de faciliter l'accès à tous au savoir moderne et à l'éducation pour une participation plus active à la vie nationale.

L'auteur fait un tour d'horizon des différents types d'alphabétisation au Niger. Il a analysé la place des langues nationales dans l'alphabétisation. Il a recueilli les réactions des populations face à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement et l'alphabétisation des adultes. Enfin, il a essayé de dessiner une stratégie, en définissant des priorités pour l'alphabétisation au Niger.

ANIWALI Idrissa, 1994, *Les problèmes linguistiques au Niger* (Jean Haudry dir.), Université Jean Moulin Lyon, Faculté des langues, Centre d'études linguistiques Jacques Goudet, Doctorat nouveau régime, 1993-1994, 300 p.

Cette étude analyse les problèmes linguistiques qui se posent au Niger en vue d'établir une nouvelle politique linguistique. L'auteur fait le point sur les situations de langage. Il ouvre des perspectives tant aux spécialistes qu'aux décideurs afin de mettre en oeuvre une politique linguistique répondant aux besoins réels de la population. Comment intégrer les langues nigériennes dans une politique d'enseignement, d'alphabétisation des adultes et de promotion sociale ? À chaque palier de l'analyse, l'auteur a cherché à déterminer les conditionnements

(sociologiques, linguistiques et historiques) qui interviennent dans la situation actuelle. Le problème au Niger n'est ni le pluralisme linguistique (très répandu), ni l'usage du français comme langue officielle, mais plutôt l'intégration des langues nationales dans une politique globale de développement;

La prise de conscience que le développement ne peut se faire qu'avec une minorité de la population explique que les autorités nigériennes ont pensé à la promotion des langues nationales, dès le lendemain de l'indépendance. Cependant, la situation actuelle est loin d'être satisfaisante. Bien des problèmes d'ordre linguistique, pédagogique, politique et financier, entravent la bonne marche de cette politique. Cet ouvrage a pour but, précisément, de décrire les difficultés de mise en place d'une politique de promotion des langues nationales et la manière dont se vit la cohabitation entre le français et les langues nationales.

La situation diglossique limite l'accès au pouvoir politique, socioprofessionnel et professionnel à ceux qui maîtrisent la langue officielle (le français), laissant à la traîne l'immense majorité de la population (plus ou moins 80%), non scolarisée en français. Un aménagement linguistique est indispensable afin de réduire l'écart constaté entre l'élite et les masses. Il doit tendre à l'unité de l'école malgré la diversité linguistique.

Des enquêtes ont tenté de cerner les représentations de la population face à une politique des langues. Pour ce faire, cinq groupes de personnes ont été interrogés : des fonctionnaires-enseignants-étudiants, des élèves des écoles expérimentales, des anciens élèves de ces mêmes écoles, des paysans alphabétisés, enfin des paysans analphabètes.

Une différence notable est apparue entre les alphabétisés en langues nationales et les non alphabétisés en langues nationales. Assez curieusement, les premiers sont plutôt contre une politique linguistique volontariste ("déception aidant"), tandis que les seconds y seraient plutôt favorables malgré certaines réserves (dues au flou concernant le statut des langues nationales).

Sur l'utilisation du français et des langues nationales, la majorité des personnes interrogées affirment que le français est parlé partout au Niger, aussi bien en ville qu'en campagne, même s'ils reconnaissent parler le français dans le cadre institutionnel ou formel et les langues nationales dans le milieu familial ou dans un contexte informel.

La population est favorable au choix d'une langue nationale qui ferait office de "langue seconde officielle" mais trouve que ce choix serait difficile à mettre en exécution. À l'exception des alphabétisés qui sont hostiles à tout nouveau projet mettant en valeur les langues nationales, la majorité de la population d'enquête voit l'avenir de leurs enfants dans un enseignement conjoint en français et en langues nationales, dans une "école bilingue intégrée", selon les termes de l'auteur. Le problème c'est qu'il n'y a pas accord sur le choix de la langue, chacun restant très attaché à sa propre langue maternelle.

L'auteur reste tout de même optimiste quant à l'applicabilité d'une nouvelle politique linguistique et éducative, à condition que des mesures soient prises pour mettre en confiance les uns et les autres. "Il faut faire l'évaluation des écoles expérimentales et oser la généralisation de façon à uniformiser l'école au Niger. Il faudrait faire précéder cette décision par un travail sérieux de sensibilisation, d'information, de dialogue car l'un des problèmes actuels de la politique des langues, c'est que la volonté politique confiée à des spécialistes se heurte parfois à l'impréparation de la population, à laquelle il faut adjoindre l'ignorance des résultats obtenus d'où la méfiance d'une partie non négligeable de la population".

BARMOU Salifou, 1988, *Les langues nationales et les mass média au Niger : cas du haoussa* (Jennifer Yanco et Sidibé O Alimata dir.), Université de Niamey. Faculté des lettres et sciences humaines, Département de linguistique, Mémoire de maîtrise, 110 p.

Les objectifs de ce travail, portant sur l'utilisation des langues nigériennes dans les médias et les problèmes linguistiques qu'elles y posent, sont, d'une part, de motiver et faire accélérer la promotion des langues nationales, longtemps reléguées au second plan (par rapport au français).

D'autre part, c'est de faire prendre conscience aux "speakers" de ces langues dans les média que les langues qu'ils parlent diffèrent sur certains plans de celle de leur auditoire. L'auteur estime que les média sont un moyen de communication vital pour l'homme de cette époque. Ainsi l'information, l'éducation et la sensibilisation de la population par les média nécessitent une utilisation rationnelle et équitable des langues que parle cette population.

Cette étude comprend deux parties : la première partie est consacrée aux langues nationales utilisées dans les mass média au Niger. Ici, l'auteur a étudié et analysé comment sont utilisées les langues nationales au sein des média (leur importance, leur statut, les rapports entre elles). Il a essayé d'analyser le contenu des grilles des programmes de l'office de la radiodiffusion et de la télévision nationale. Il s'agit des grilles de la radiodiffusion de 1988 et de celle de la télévision de la même année. Cette analyse est effectuée en vue de cerner les fonctions assumées par les langues, le statut qu'on leur confère, le temps d'antenne qui leur est imparti et les domaines dans lesquels elles sont utilisées, enfin, les différentes émissions dont les langues sont le support. Dans son ensemble, il ressort que les émissions en langues nationales sont insuffisantes si l'on se rappelle les objectifs assignés aux mass média au Niger et si l'on se soucie également du nombre de la population qui ne parle que les langues nationales. Ces dernières sont non seulement moins considérées dans l'ensemble (par rapport au français) mais aussi certaines d'entre elles sont plus favorisées que d'autres. La radiodiffusion au Niger est plus populaire que la télévision, elle est beaucoup plus au service du peuple parce qu'elle utilise davantage les langues nationales. Elle oeuvre beaucoup pour leur promotion, malgré une inégale répartition dans certaines émissions. C'est toujours le hausa et le zarma qui dominent. Il y a sans conteste une suprématie de ces deux langues dans les média.

La deuxième partie de l'étude traite des problèmes linguistiques que pose l'utilisation des langues nationales dans les mass média au Niger. À ce niveau, la forme du discours émis a été analysée. Est-ce que la langue des média (code) est d'accès facile aux auditeurs ? Quelles sont les réactions de ces derniers ? Y a-t-il une bonne intercompréhension entre les "speakers" et les auditeurs ? Pour tenter de répondre à ces questions, un questionnaire d'enquête a été élaboré afin de découvrir les réactions des auditeurs face aux informations diffusées. Ainsi, après l'examen de l'enquête, il apparaît que les problèmes d'emprunts, de différenciation dialectale et de traduction constituent la différence fondamentale entre la langue des média et la langue commune.

Il ressort donc que certaines émissions (fruit de la traduction à partir d'une autre langue) comme les informations et les avis et communiqués sont mal perçus par le public ciblé à cause d'une mauvaise traduction ou interprétation des faits. Cette mauvaise traduction fait l'objet de plusieurs interprétations du message par les auditeurs parce qu'il est ambigu. D'où le caractère obstrus du message qui leur est destiné. Ainsi ces différents aspects font que la langue des "speakers" diffère de celle du public aussi bien sur le plan de l'expression que sur celui du contenu. Chaque "speaker" utilise la langue comme il l'entend sans aucun souci de se faire comprendre par les auditeurs. Or la langue, en paraphrasant Saussure, est la langue de la masse parlante et non pas du sujet parlant.

BERGMANN Herbert et IRO Yahouza, "Étude sectorielle sur l'éducation de base, Division éducation et communication, Méthodes et systèmes", 18 p.

Ce document pose le problème central de l'éducation de base au Niger. Après avoir rappelé que la structure globale actuelle du système éducatif nigérien reste une copie de la structure du système colonial, les auteurs situent le contexte social de l'éducation. La situation du Niger se caractérise par un taux de scolarisation qui place le pays parmi les cinq États les moins scolarisés du monde ; un taux d'analphabétisme des plus préoccupants. Par ailleurs, le système éducatif nigérien évolue dans un environnement caractérisé par un conflit entre les valeurs véhiculées par les contenus de l'enseignement et les valeurs socioculturelles du milieu ; une attente ferme d'avoir un emploi rémunéré ; une aspiration prononcée des jeunes à un savoir-faire plutôt qu'à un savoir

purement académique ; le chômage des jeunes ; de rares occasions de pratiquer la lecture et l'écriture dans la vie quotidienne ; un intérêt certain porté par les populations à l'endroit de l'école coranique.

Un certain nombre de difficultés d'apprentissage résultent de plusieurs causes : une langue d'enseignement que les élèves comprennent très mal ; la qualité médiocre de l'enseignement ; les mauvaises conditions de travail des élèves tant à l'école qu'à la maison ; la perte d'heures d'enseignement prévues à cause de multiples grèves. Pour parer à la crise actuelle de l'éducation, les auteurs recommandent de rétablir son prestige. Ceci consiste à améliorer la qualité de ce qui existe déjà avant de penser à l'expansion du système.

BORDES Michèle, 1986, *Enquête sur l'enseignement et la diffusion du français au Niger*, Maîtrise de français langue étrangère, Rapport de stage, Université de Bordeaux III, Département d'études françaises pour étrangers, UER de Lettres et Arts.

Ce rapport comporte deux volets : l'éducation nigérienne et l'enseignement du français au Niger d'une part, la diffusion du français au Niger, d'autre part. Avant de présenter différents aspects concernant les problèmes du français à travers l'enseignement, puis ses expériences d'observation de classes et enfin son investigation sur la diffusion du français au Niger, l'auteur nous présente le schéma du système éducatif nigérien et la situation de l'enseignement du français. Le français (dans les écoles expérimentales) est appelé à jouer, dans les dernières années du cycle, le même rôle que dans les écoles traditionnelles. Il est introduit de manière progressive. Il ressort également que le système éducatif nigérien est calqué sur l'ancien système français, avec un premier degré, un deuxième degré (premier et deuxième cycle) et un cycle universitaire. On retrouve dans cet enseignement la méthodologie de la didactique du français, langue étrangère, qui a été imposée. La langue française et la métalangue sont apprises d'abord de manière orale, implicite, puis consciente.

Le français au Niger a le statut de langue officielle, c'est-à-dire qu'il est reconnu comme étant la langue des institutions étatiques, de l'enseignement et des médias. Il est aussi présent à l'Assemblée Nationale, dans la justice, dans toutes les administrations, à la radio, à la télévision, dans les quotidiens et hebdomadaires nationaux. Il est enfin le véhicule de tout l'enseignement du niveau primaire à l'enseignement supérieur.

On peut dire que le français au Niger est parlé par 8 à 10% de la population nigérienne. Héritage de la colonisation française et longtemps décrié comme instrument d'aliénation culturelle, le français est reconnu aujourd'hui par l'élite nigérienne comme un facteur d'unité et un atout nécessaire à la communication internationale. Les autorités nigériennes ne semblent pas vouloir actuellement reconsidérer le statut du français, malgré l'importance accordée aux langues nationales dans tous les secteurs de la vie du pays.

Cependant la situation du français au Niger est préoccupante dans la mesure où sa qualité se dégrade et porte atteinte à sa diffusion. Tout d'abord, il est évident qu'en dehors des structures officielles, il est très peu employé. Le français de la rue ressemble plus à un argot qu'à une variante ou un créole du français. Or le français diffusé dans les structures officielles elles-mêmes présente beaucoup de lacunes. On peut déplorer aussi de nombreuses inexactitudes à l'intérieur des médias.

Par ailleurs, l'enseignement du français, tel qu'il est dispensé dans les établissements scolaires, présente de sérieux problèmes, car il est introduit dès la première année de la scolarité. Le stagiaire a illustré les difficultés du français par une définition de Champignon qui s'applique tout à fait au contexte nigérien actuel : "L'enseignement prématuré en français entraîne une énorme déperdition des effectifs. Les causes sont d'abord l'insuffisance du milieu socioculturel familial, l'isolement de ce milieu par rapport aux livres, à l'image, à la parole d'origine française... Ensuite, il faut bien admettre que l'enfant de six ou sept ans, lancé dans l'avenir scolaire, est en pleine maturation psychologique et doit assimiler les premiers éléments de connaissance dans

une langue nouvelle dont il doit apprendre en même temps les premiers rudiments. D'où la situation conflictuelle permanente qui porte en elle-même tous les risques d'échec." Les résultats scolaires ont été décevants et reflètent la problématique de l'école nigérienne : niveau bas des élèves, niveau bas des formateurs et à l'inverse, un coût de plus en plus exorbitant. De ce fait un tel constat appelle des réformes immédiates. La responsabilité est imputée en bonne partie au français.

L'enseignement du français n'est pas tel qu'il soit impossible de l'améliorer à court terme. En attendant l'aboutissement des différents projets, on peut penser que des pédagogies et des manuels mieux adaptés, des examens modifiés pourraient contribuer à l'amélioration du niveau.

Concernant la situation du français, on remarque que celui-ci est le seul en lice dans les structures officielles et qu'il pourra le demeurer dans l'immédiat si l'on s'efforce de sauvegarder sa "tenue". En 1986, il ne s'agit pas dans un pays comme le Niger d'imposer le français à tous les Nigériens mais d'en faire un instrument utile de communication au plan national et international.

L'auteur a donc tenté d'identifier les caractéristiques de l'enseignement du français au Niger en envisageant ses difficultés, les raisons à ses problèmes et les remèdes à apporter.

COUSSEMENT Serge, 1990, "Rapport d'avancement n°3, septembre 1988 - février 1990", MEN. Projet éducation II, 63 p.

Cette étude constitue une programmation des intrants nécessaires au bon fonctionnement du primaire pour la période 1990-2000. Elle s'appuie sur les points clefs de la politique du gouvernement en matière de développement du primaire (double vacation, progression des entrants au CI de 8%) et cherche à déterminer les besoins pour chaque année de la prochaine décennie.

Le document comprend quatre chapitres : le premier chapitre traite de la situation de l'enseignement primaire au Niger ; le second fait découvrir les données de base nécessaires à l'étude ; le troisième donne des remarques préliminaires à la programmation des moyens à mettre en oeuvre. Le dernier chapitre constitue le corps de l'étude. Il comprend pour la période 1990-2000 : une évaluation des effectifs scolaires par niveau et par année scolaire ; une programmation des besoins en classe ; une programmation des besoins en enseignants ; une programmation des besoins en mobilier scolaire ; une programmation des besoins en documents pédagogiques.

DAÏDOUKA Ousseini, 1987, *Difficultés phonétiques de l'intégration du français en deuxième année des écoles expérimentales hausa*, Université de Niamey, Faculté des lettres et sciences humaines, Mémoire de maîtrise (sous la dir. de M. Fran et Mme Sidibe), 1986-1987, 35 p.

Dans ce mémoire, il ressort très clairement que les difficultés phonétiques en deuxième année des écoles expérimentales hausa tiennent à l'influence de la langue maternelle. Chaque langue possède son système propre. Ainsi, le jeune enfant possède déjà, avant son entrée à l'école, les différents mécanismes de sa langue maternelle. Face à cette réalité, le système phonologique d'une langue seconde est difficile à maîtriser dès lors que des habitudes auditives et articulatoires sont acquises et fixées à partir de la langue maternelle.

Après avoir fait le survol des difficultés phonétiques du français en deuxième année, l'auteur estime qu'il n'est pas surprenant que la méthode jusque là employée dans les classes expérimentales se révèle peu efficace, face à des enfants démunis devant une langue différente de la leur. Si nous enregistrons des erreurs de prononciation chez les élèves, ce n'est nullement parce que le français leur reste inaccessible, mais plutôt parce que l'approche qui en est faite s'avère inadéquate. Il faudrait reconditionner son audition et son articulation pour lui permettre d'accéder au français. Cette correction phonétique ne peut se faire sans recourir à une analyse des fautes.

DAN BABA Tahirou, 1996, *Éducation comparée. Analyse comparative des systèmes éducatifs belge et nigérien*, Rapport de stage, MEN du Niger, Université catholique de Louvain, Juin 1996, 69 p.

La présente analyse tient lieu de rapport de stage, suivi du 1er janvier au 30 juin 1996 à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université catholique de Louvain (Belgique).

La stage avait pour objectifs de recevoir des outils théoriques utiles au perfectionnement du stagiaire dans le cadre du programme gestion des organisations éducatives ; découvrir le système éducatif en communauté française de Belgique à travers ses structures, son organisation, son fonctionnement, son financement, ainsi que les divers modes d'évaluation de son rendement interne et externe ; analyser les systèmes éducatifs nigérien et belge en vue d'une comparaison ; connaître les contraintes liées à la décentralisation de l'enseignement et comprendre les différents mécanismes liés à la décentralisation tant au niveau central qu'au niveau périphérique ; connaître les difficultés liées à l'enseignement des langues ; asseoir des perspectives de transposition possibles au Niger.

De la comparaison des deux modes d'organisation, le stagiaire a relevé de nombreux points de divergence. Au Niger, l'organisation du système est centralisé ; en communauté française de Belgique, elle est décentralisée. Ainsi donc, au Niger, on remarque une bureaucratie centralisée, un pilotage à vue, un seul niveau (central) de prise de décision. Les ressources financières sont insuffisantes. L'évaluation des établissements est sommaire. En communauté française de Belgique, les pouvoirs organisateurs, les conseils divers assurent la coordination et la cohérence sociale. Les établissements reçoivent directement les ressources financières qu'ils gèrent de manière proportionnée et rationnelle. Des vérificateurs effectuent des contrôles périodiques particulièrement sur les inputs et les conditions de travail. L'aspect pédagogique relève plutôt de l'équipe enseignante, l'évaluation des enseignements est du domaine des compétences du corps enseignant. La Belgique est à un stade assez avancé de décentralisation de son système, alors qu'au Niger ce concept n'a fait son apparition qu'à partir de la conférence nationale de 1994 (acte premier vers la démocratisation du pays).

DAN INNA Yeya, 1989, *La problématique de l'enseignement en langues nationales dans les écoles expérimentales au Niger. Cas de l'école expérimentale de Lazaret* (Jean Guy Malka dir.), Université de Niamey, Faculté des lettres et des sciences humaines, Département de linguistique, Mémoire de maîtrise, 1988-1989, 120 p.

Constatant les problèmes que rencontre l'école nigérienne, en particulier son inadéquation avec les réalités socio-économiques et culturelles du pays, il a été décidé de tester une nouvelle voie d'éducation plus adaptée au pays. À l'école traditionnelle, les déperditions (échecs et redoublements) scolaires étaient devenues fréquentes. En gros l'école déviait de jour en jour de ses objectifs. Constatant alors ces défaillances, quelques pionniers de l'enseignement ont décidé d'apporter des palliatifs. C'est ainsi qu'ils ont décidé d'introduire les langues maternelles dans l'enseignement au début du cycle primaire.

De l'avis des spécialistes, l'enseignement en langue maternelle pendant les deux premières années a deux objectifs principaux : permettre à l'enfant de maîtriser sa langue maternelle ; permettre aussi une acquisition plus facile des connaissances dans la mesure où l'enfant se trouve à un âge favorable pour toute acquisition à caractère intellectuel.

Dan Inna Yeya a fait le tour des problèmes auxquels est confrontée l'école nigérienne. Il a étudié la situation générale des écoles expérimentales, de leur création à nos jours. Enfin, il a parlé de la problématique de l'enseignement expérimental en général et a fait des suggestions, en prenant exemple sur le cas de Lazaret.

Le problème qui se pose est que la formation pédagogique ne dure que trois mois alors que

son programme est vaste (initiation à la transcription de la langue à enseigner, méthodologie d'enseignement dans les écoles expérimentales, étude morpho-syntaxique, lexicologie).

Sur le plan linguistique se pose le problème de la mise à niveau des élèves. Dans une école expérimentale, c'est toujours une langue nationale qui est retenue comme langue d'enseignement. Mais il se trouve que tous les enfants inscrits dans une école expérimentale ne sont pas locuteurs natifs de cette langue d'enseignement on n'en ont pas le même degré de maîtrise.

EURELEC, "Projet de scolarisation par l'enseignement à distance pour la formation aux métiers de l'électricité et de l'électronique", MEN, 53 p.

Les nouvelles orientations de la politique éducative visent à faire accéder le plus grand nombre de jeunes au bénéfice de la formation tout en prémunissant le système de formation classique des dégradations de qualité provoquées par une surcharge d'effectifs sans rapport avec les moyens disponibles. Pour satisfaire cette double exigence, à savoir la démocratisation de l'éducation et la maîtrise des coûts de formation, il devient urgent d'engager une politique hardie de formation qualifiante préoccupée de l'insertion professionnelle des jeunes en privilégiant l'auto-emploi. Le présent projet de formation à distance découle de ce souci.

Le système de formation proposé, faisant appel, pour une large part, à des cours techniques d'enseignement à distance, à des structures légères et décentralisées pour le suivi et l'assistance des élèves, n'exige qu'un très faible investissement par apprenant. En effet, pendant le déroulement de sa formation, l'apprenant occupe peu les locaux et les laboratoires ; mobilise peu le corps professoral ; peut se former sur son lieu de résidence et acquérir ainsi les connaissances techniques de base pour accéder à des filières de formation préparant à l'exercice d'un métier du domaine de l'électricité et de l'électronique.

Pour réaliser ce projet, l'organisme initiateur (EURELEC) souhaite établir un partenariat avec un organisme de formation local de façon à donner vie, grâce à l'enseignement à distance, à des cursus de formation qui, par leurs contenus pratiques, permettront aux jeunes de s'intégrer plus facilement dans la vie active. C'est un projet pilote qui a porté uniquement sur la région de Niamey et permettra de scolariser 350 jeunes répartis dans cinq filières différentes : 100 techniciens électroniciens, 100 techniciens électrotechniciens, 50 techniciens en froid et climatisation, 50 techniciens en radio et télévision, 50 techniciens installateurs d'alarmes.

Les méthodes et moyens pédagogiques appliqués par EURELEC préparent les apprenants à la maîtrise des techniques de mise en oeuvre relatives aux applications industrielles et au grand public de l'électricité et de l'électronique. Les démarches pédagogiques et les moyens mis en oeuvre doivent tenir compte, d'une part, des exigences et des mentalités des jeunes à l'écart du monde scolaire ou universitaire et, d'autre part, des conditions de vie et des réalités quotidiennes que ces jeunes, souvent issus de familles modestes, ont à affronter. L'objectif des formations est d'amener les apprenants à posséder les connaissances techniques générales et les compétences professionnelles nécessaires à la pratique des métiers.

FERRET BALMER Chrystel, 1995, UNICEF-Niger, "Projet d'éducation environnementale", Kollo, Niamey, janvier 1995, 19 p.

Il s'agit d'un programme d'éducation environnementale qui vise à mobiliser la jeunesse et, à travers elle, la communauté villageoise sur son environnement immédiat.

Les principaux objectifs sont les suivants : apprendre aux jeunes scolarisés ou non à mieux connaître et à comprendre le milieu naturel dans lequel ils vivent ; leur faire prendre conscience de l'importance de l'environnement, de son incidence sur la vie quotidienne des populations, leur bien-être, leur santé ; leur faire mettre en pratique des techniques simples contribuant à la sauvegarde du milieu, à sa protection et à sa restauration (plantation d'arbres, régénération

naturelle, protection des sols etc.) ; prendre des initiatives entraînant une amélioration directe du mode de vie de la communauté, plus particulièrement celui des femmes et des enfants (filtres à eau, préparation des légumes, hygiène etc.)

Le but est d'utiliser les jeunes comme vecteur de transmission des informations envers la communauté. Afin de favoriser l'implication de toute la communauté, les activités seront menées dans le cadre de l'école avec les enseignants et d'autre part avec les jeunes non scolarisés. Deux animateurs villageois bénévoles (un homme, une femme) seront chargés d'appuyer et d'encadrer les différents groupes de la communauté. Les adultes, hommes et femmes, participeront au déroulement du projet en tant que facilitateurs pour les jeunes et personnes ressources utilisables par les encadreurs. On espère ainsi favoriser une réconciliation entre l'école et le village et une mobilisation de la communauté villageoise autour de son environnement.

GROUPE DE RECHERCHE ET DE REFLEXION POUR LA PROMOTION DES LANGUES NATIONALES, 92 p.

Le groupe de recherche et de réflexion pour la promotion des langues nationales a été créé en 1976 sur initiative d'enseignants et chercheurs nigériens. Les raisons qui sous-tendent cette initiative sont multiples. Les différents séminaires et colloques portant sur la réforme de l'enseignement ont mis en évidence ses implications politiques, économiques, sociales et culturelles. Ils ont montré en particulier qu'aucune réforme fondamentale de l'enseignement ne peut être entreprise dans une langue étrangère. L'idée d'une utilisation des langues nationales dans l'enseignement (et dans tous les secteurs de la vie nationale) s'est donc imposée. Mais pour qu'un recours aux langues nationales ne soit pas un simple palliatif qui faciliterait l'apprentissage des langues étrangères, il doit non seulement être l'expression d'une volonté politique de libération nationale redéfinissant le statut des langues en présence, mais aussi s'appuyer sur une connaissance scientifique des langues. Or on constate qu'aucune politique de recherche systématique n'est conduite sur ces langues. La recherche linguistique au Niger est encore très dispersée et limitée à des travaux individuels. Voilà pourquoi le groupe de recherche et de réflexion pour la promotion des langues nationales s'est constitué, afin de coordonner et d'harmoniser les activités individuelles dans le cadre d'une réflexion sur tous les aspects de la question linguistique.

IBRAHIM Halilou, 1992, "Problématique du système éducatif nigérien : curriculum et évaluation", États généraux de l'éducation (Maradi, 19-29 août 1992), 19 p.

Cette étude est une contribution d'un cadre de l'INDRAP aux États généraux de l'éducation. Un aperçu est donné sur le contexte passé et présent du système éducatif nigérien avant de suggérer quelques propositions. L'impasse - crise ou inadaptation du système éducatif nigérien - résulte de la problématique des curricula et de l'évaluation qui sont d'ailleurs intimement liés.

L'analyse porte sur quatre points : (1) les manuels scolaires sont une référence sûre pour l'apprenant. Son usage personnel renforce les présentations du maître, consolide les acquis et son absence diminue considérablement les performances ; (2) les bases de formation du nombre d'enseignants recrutés ou engagés ne cadraient pas avec les méthodes préconisées dans les manuels en usage. De plus ces enseignants ne suivaient aucune préparation en vue d'une meilleure utilisation de ces documents ; (3) la régionalisation des jurys des examens a diminué la fiabilité et la validité du système d'examen vu les conditions dans lesquelles ils se déroulent toujours. En effet, les sujets sont proposés sans corrigés, chaque jury corrige et délibère à sa façon ; (4) enfin l'évaluation se fait sur la base d'un programme avec des objectifs définis. Or ces programmes et ses objectifs sont ceux de l'enseignement d'un autre contexte que celui du Niger.

Cette analyse amène l'auteur à préconiser une restructuration de l'INDRAP en domaines

d'activités plutôt que disciplinaires comme il l'est aujourd'hui.

IPE, 1989, *L'éducation de base en Afrique. Rapport d'un séminaire sous-régional de l'IPE (Namaro, Niger, 11-14 septembre 1989)*, Niamey, Ministère de l'Éducation Nationale, 118 p.

L'Institut international de planification de l'éducation est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. L'institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation.

L'étude menée au cours du séminaire avec l'aide et l'appui méthodologique de l'IPE visait à cerner la problématique de l'éducation de base au Niger en s'appuyant sur une étude en profondeur des différentes formes éducatives offrant sous des formes variées une certaine éducation de base. Pour la mener à bien, on s'est penché non seulement sur la recherche de situations contrastées entre localités mais aussi entre les différentes formes éducatives existantes. L'un des buts de cette recherche était de voir dans quelle mesure il existe une certaine complémentarité entre les différentes formes d'enseignement et surtout d'envisager la possibilité de l'existence d'une passerelle permettant de passer d'une forme éducative à une autre.

L'étude s'est ainsi voulue volontairement plus qualitative que quantitative. Elle cherchait plutôt à voir, en profondeur, le mode de fonctionnement interne de chacune des formes d'éducation de base, les finalités, les buts et les urgences. C'est ainsi que, pour chacune des formes d'enseignement, on s'est préoccupé de cerner le mode de recrutement, les clientèles servies et ce qui les caractérise, le rythme scolaire, la nature et la qualification professionnelle des maîtres, l'attente des parents vis à vis de chacune des formes, l'aspiration et le devenir des sortants, les notions de réussite et d'échec, aussi bien du côté parental que du côté des bénéficiaires de formation et des critères de certification propres à l'institut.

L'analyse de ces derniers éléments devrait permettre de se faire une idée des possibilités de coopération intersystème en vue d'accroître les chances de succès quantitatifs de l'éducation de base.

LAOULI Dan Azouni Ali, 1990, *Disparités scolaires et la planification de l'éducation dans l'arrondissement de Dosso*, Cycle planification régionale et développement (promotion 1988-1990), Mémoire de fin de cycle, Août 1990, 72 p.

L'arrondissement de Dosso n'échappe pas aux difficultés en matière d'éducation relevées partout dans le pays : faible taux de scolarisation, manque d'infrastructures et de personnel. Une analyse détaillée des données fait apparaître effectivement une inégale répartition selon les secteurs, des infrastructures, des équipements, de la répartition des enseignants, des effectifs, des taux de scolarisation. Les disparités scolaires puisent leurs fondements dans plusieurs facteurs. En effet, les facteurs historiques, physiques, politiques, économiques, démographiques et socioculturels expliquent cette situation.

MEN, 1992, "Contribution du Ministère de l'éducation nationale et de la recherche aux États généraux de l'éducation", Novembre 1992, 23 p.

Le survol de la situation actuelle montre que le système éducatif nigérien privilégie la préparation aux diplômes d'enseignement général. De plus, le système semble n'avoir pour finalité que le passage au cycle supérieur sans aucune considération pour le marché du travail et les besoins de l'économie. Le ministère fait ressortir également la nécessité de réformer les contenus des enseignements, de revoir les programmes et les méthodes, de même que la

formation des enseignants.

En matière de gestion du système, le constat est sévère : la forte centralisation ne favorise pas une gestion efficace du système aussi bien sur le plan pédagogique que sur le plan administratif.

Pour ce qui est du financement, il est à noter que le financement de l'enseignement supérieur préoccupe l'État au plus haut point car il coûte cher et crée un déséquilibre profond entre les différents ordres d'enseignement. Le taux de population scolarisée (28,65%) demeure toujours l'un des plus bas d'Afrique malgré tous les efforts consentis par l'État ; de même, le taux élevé de déperdition est l'une des caractéristiques majeures du système éducatif. La recherche en éducation devrait susciter des innovations et des réformes.

Le ministère souligne qu'il est donc temps de définir une politique nationale claire en matière d'éducation avec des objectifs précis, tenant le plus grand compte des besoins de formation du pays et de ses capacités de mobiliser ses ressources propres.

MEN, 1992, "États généraux de l'éducation. Rapport final", Novembre 1992, 88 p.

Cette étude est le résumé du rapport final des États généraux de l'éducation. La conférence nationale souveraine du Niger, après avoir fait le diagnostic du système éducatif et mis en exergue ses tares et ses faiblesses, en avait conclu que "le système éducatif est dans l'impasse, l'école nigérienne est en crise".

Ainsi, comme voie de recherche des solutions à cette impasse et à cette crise, la conférence a recommandé la tenue des États généraux de l'éducation. Ils se sont tenus du 2 au 13 novembre 1992 à Niamey avec, pour cible, le système éducatif dans son ensemble : préscolaire, primaire, secondaire, universitaire et extra-scolaire, afin de lui insuffler une nouvelle dynamique.

Onze jours durant, plus de 200 délégués des ministères, partis politiques, régions, associations socioprofessionnelles, comité d'organisation, personnes ressources et consultants reconnus pour leur grandes connaissances techniques, se sont penchés sans complaisance sur le système éducatif pour proposer des solutions à ses problèmes pressants, examiner en profondeur son coût, son financement et sa gestion, l'évaluer d'une manière exhaustive, revoir le statut du personnel, élaborer une charte et proposer les grandes lignes d'une réforme.

C'est ainsi que la commission coût et financement a eu à faire des propositions allant dans le sens du soutien de l'effort financier de l'État par les familles et les collectivités territoriales. La commission gestion et évaluation a recommandé la mise en place d'instruments adéquats de gestion et d'administration des maigres ressources matérielles et financières de l'État. La commission réforme du système éducatif a souligné la nécessité d'enraciner d'avantage l'école nigérienne dans les valeurs du terroir et d'y introduire enfin les langues nationales.

MEN, Bureau des infrastructures et équipements scolaires, UNESCO, Bureau régional pour l'éducation en Afrique, Section des industries pédagogiques et des installations scolaires, "Le développement et la gestion des écoles primaires", 19 p.

Un séminaire de cinq jours a regroupé trente cadres nationaux, responsables de la formation des maîtres, inspecteurs, enseignants, cadres pédagogiques et cadres responsables pour les constructions scolaires. Ce séminaire a eu à se pencher sur le développement et la gestion des écoles primaires.

Il a traité de quatre thèmes relatifs au développement des constructions scolaires et à l'utilisation des installations : (1) la réalité dans les écoles primaires en rapport avec les normes (fonctionnalité, confort, sécurité et coût) ; (2) le rapport entre installations physiques et les résultats pédagogiques ; (3) le développement des installations avec l'appui des communautés ; (4) le rôle des enseignants dans le développement et la gestion des installations scolaires.

Le séminaire, après présentation, étude et discussion de ces thèmes, devait aboutir à des

propositions concrètes y compris à un texte préliminaire pour le développement des cours éventuels de formation aux écoles normales et pour la formation continue des enseignants. Pour la préparation à cette activité, les séminaristes ont présenté une introduction sur les quatre thèmes.

La structure du guide préparé par le BRENDA comporte trois parties pour chacun des quatre thèmes. (1) Constat : cette partie traite des faits constatés dans le milieu africain, sans référence particulière à la situation du Niger. (2) Débat : cette partie ouvre une discussion sur la matière. Les idées qui y sont formulées ne sont pas officielles, mais dégagent des points de vue divers. (3) Recherche d'une stratégie : cette partie donne des idées de développement possible, sans références au contexte particulier du Niger.

MEN, Direction des études et de la programmation, Ministère de l'économie et des finances. Direction de l'analyse économique et de la prévision, PNUD/DTCD, Projet NER/88/014, Assistance à l'élaboration et à l'évaluation des politiques de développement économique et social, "Séminaire sur le modèle informatique de projection des flux scolaires et d'évaluation des coûts scolaires", 88 p.

Il s'agit du rapport général d'un séminaire portant sur le modèle intégré scoflux-scoûts. C'est un modèle informatique de projection de flux scolaire et d'évaluation des coûts du système d'enseignement primaire du Niger. Il s'agit d'une réflexion prospective sur l'éducation tenue à Niamey du 6 au 10 janvier 1992. En effet, la recherche de solution au double problème des réductions budgétaires et de l'accroissement des besoins éducatifs passe par des choix de politique de scolarisation qui se fondent sur des diagnostics pertinents, des prévisions et des projections réalistes.

C'est ainsi que le modèle intégré scoflux-scoûts, considéré comme une réponse à ce souci, vient d'être élaboré. Ce modèle est une combinaison de deux modèles déjà existants : le modèle de projection des flux scolaires ou modèle scoflux et le modèle d'évaluation des coûts scolaires ou modèle scoûts. Il permet de se représenter à l'avance la progression des effectifs scolaires et l'augmentation des coûts scolaires si l'on agit sur un certain nombre de variables à savoir scolaire, budgétaire et financière.

C'est un modèle prévisionnel présentant en outre des aspects descriptifs. Il permet de projeter dans le futur des flux d'élèves et des coûts scolaires et, d'autre part, il fournit une représentation simplifiée mais pertinente du système primaire nigérien. Par ailleurs, c'est un modèle informatique de simulation conçu comme outil de prévision en matière de développement de la scolarisation primaire. Il permet d'évaluer les efforts à déployer et les actions à entreprendre en vue d'atteindre des objectifs scolaires nationaux et/ou départementaux à court, moyen et long terme. Ces deux modèles ont été mis au point respectivement en janvier et juillet 1989 pour le modèle scoflux et en décembre 1990 pour le modèle scoûts.

MEN, Direction des études et de la programmation. Division des statistiques et de l'informatique, 1997, *L'éducation nationale. Repères quantitatifs 1995-1996*.

Cette étude constitue, après le traditionnel annuaire des statistiques scolaires, le premier document d'une série de publications sur le système éducatif nigérien. Cette publication entre dans le cadre de la mise en oeuvre de la politique de redynamisation du système d'information statistique du MEN en vue d'en faire un véritable instrument d'aide à la prise de décisions et à un meilleur pilotage du système.

Les informations ici rapportées résultent d'une exploitation des rapports de rentrée des inspections et des directions régionales de l'éducation et de données fournies par la Direction de l'alphabétisation et de la formation des adultes. Elles rendent compte du contexte (géographique,

démographique...) du système éducatif ; des principaux intrants du système (écoles, classes, effectifs d'élèves, personnel enseignant, personnel d'encadrement, etc.) ; de certains indicateurs clés (taux brut de scolarisation, taux d'encadrement, ratio élèves/maître, etc.) ; de l'allocation par degré d'enseignement du budget affecté à l'éducation.

Le tableau de l'évolution des effectifs scolarisés au primaire entre 1994-1995 et 1995-1996 fait apparaître une augmentation de 13.693 élèves dont 5.332 filles, ce qui correspond à une progression d'ensemble de 3,2%. Malgré cette augmentation, on constate une stagnation du taux brut de scolarisation. Cette situation est due au fait que les effectifs scolarisés ont progressé au même rythme que la population scolarisable. Les effectifs des filles scolarisées sont passés de 159.974 en 1994/1995 à 165.306 en 1995/1996, soit une progression de 3,3%, c'est-à-dire sensiblement le même rythme de progression que les effectifs globaux et par voie de conséquence le même rythme d'accroissement que les effectifs masculins. Le ratio élèves/maître est passé de 40 élèves en moyenne en 1994/1995 à 39 élèves en 1995/1996.

MEN, INDRAP, Projet NER/88/PO3 (EMP/EVF), "Programme intégré d'éducation en matière de population et à la vie familiale à l'école (EMP/EVF). Enseignement du premier degré (CE2-CM1-CM2)", Niger / FNUAP / UNESCO, septembre 1992, 53 p.

Le document nous apprend que grâce à l'appui du FNUAP, les ministères de la santé publique et de l'éducation nationale ont entamé des actions de sensibilisation et d'information sur l'éducation en matière de population. Ce travail de sensibilisation et d'information aboutit à la création d'un projet sur l'éducation en matière de population. C'est ainsi qu'à défaut de convaincre les adultes, on a pensé que l'enfant scolarisé qui serait sensibilisé, informé, conscientisé et formé sur ces phénomènes, pourrait devenir l'adulte de demain capable de choisir à bon escient et en toute connaissance de cause. Ceci a conduit à la création du projet "l'éducation en matière de population et à la vie familiale".

L'éducation en matière de population telle que préconisée à l'école vise à aider les intéressés à acquérir les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs leur permettant de prendre des décisions en pleine connaissance de cause au sujet des phénomènes et des questions de population dont dépend ou dépendra la qualité de leur vie comme celle de leurs familles, collectivités, sociétés et pays.

MEN, Télévision scolaire, "Étude sur l'enseignement télévisuel au Niger", Janvier 1975, 23 p.

L'expérience de la télévision scolaire a commencé à Niamey en novembre 1964 dans deux classes expérimentales puis s'est étendue en décembre 1966, à 20 classes primaires rurales situées au nord ouest de Niamey, sur 40 km environ, le long du fleuve. Cette phase expérimentale s'est terminée en juin 1972 au moment où les 750 élèves, après 5 ans de scolarité, ont quitté l'école primaire, soit pour entrer dans la vie active, soit pour entrer en classe de 6ème.

Les objectifs de l'opération s'inspirent en grande partie des recommandations de la conférence générale d'Addis-Abbéba qui avait mis l'accent sur l'éducation comme facteur de développement. C'est ainsi que le gouvernement nigérien a envisagé d'augmenter la scolarisation primaire du pays dont le taux était alors inférieur à 5%. Très vite, il est apparu impossible d'atteindre ce but par les moyens classiques c'est-à-dire en augmentant le nombre des maîtres qualifiés formés par les écoles normales. De là est née l'idée de recourir à l'audiovisuel et en particulier à la télévision. La télévision, en apportant l'essentiel du message, devait permettre de faire appel à des enseignants peu qualifiés, rapidement formés, et d'assurer un enseignement novateur de qualité.

À l'origine, la durée de cet enseignement n'était pas précisée. On retenait seulement le schéma d'une extension quantitative massive et rapide et la volonté d'une rénovation qualitative, allant d'une simple adaptation des programmes à une véritable ruralisation. En 1966, la perspective

d'une extension massive a été abandonnée au profit d'une perspective expérimentale. Il s'agissait de déterminer dans quelle mesure l'emploi de la télévision pour la diffusion d'une pédagogie adaptée aux enfants nigériens permettrait d'améliorer la qualité de l'enseignement et le niveau des maîtres. La durée de l'enseignement, correspondant à un premier cycle primaire de quatre ans, ne débouchant sur aucun diplôme, en 1970, le principe d'une cinquième année de transition a été retenu pour permettre à une partie des enfants d'entrer en 6ème et à tous de terminer leur scolarité.

Il s'agit d'un système pédagogique de l'enseignement du 1er degré, conçu pour des enfants de 7 à 12 ans, s'appuyant sur des moniteurs pourvus seulement du certificat d'études et utilisant la télévision. Dans un tel système, la télévision devait, pour les élèves, prendre en charge l'ensemble des apprentissages ; pour les maîtres, pallier leurs insuffisances et assurer leur formation professionnelle. L'intérêt principal de ce système était d'assurer la formation intellectuelle des élèves. La télévision scolaire cherchait non à les doter d'automatismes aveugles, mais à développer chez eux le sens de l'observation, la curiosité, le goût pour l'étude, l'aptitude à la réflexion.

Durant la dernière année de la période expérimentale, en mars 1972, la décision fut prise d'étendre la télévision scolaire. C'est ainsi qu'au 1er janvier 1975, la télévision scolaire touchait 214 classes, qui totalisaient environ 9.000 élèves.

Ministère du développement social de la population et de la promotion de la femme,
Direction de la population, "Rapport définitif population et éducation", Février 1994, 74 p.

À travers cette étude, l'auteur fait la relation entre éducation et population. En effet, il a démontré que l'éducation fait partie des secteurs clés qui occupent une place de choix dans la déclaration de politique nationale en matière de population. Ainsi les facteurs démographiques joueront un rôle important dans l'évolution future du système éducatif nigérien puisqu'ils déterminent la taille de la population scolarisable.

L'ambition de cette étude a consisté à établir des données permettant : (1) d'évaluer l'évolution des infrastructures, celles des effectifs scolaires et du personnel enseignant à partir d'une mise à jour et une reconstitution de séries chronologiques souvent partielles et parcellaires ; (2) d'apprécier à leur juste valeur des indicateurs relatifs au flux, au rendement et à l'efficacité interne du système éducatif (taux de scolarisation, taux d'alphabétisation, taux de réussite aux différents examens, taux de déperdition) ; (3) à partir d'hypothèses de croissance (effectifs, infrastructures et personnel), élaborer des prévisions susceptibles de servir non seulement d'instruments de réflexion pour une politique de développement du secteur de l'éducation mais aussi d'instrument de mesure du coût et du financement de l'éducation à court et moyen termes.

L'auteur a par ailleurs constaté un déséquilibre entre les effectifs scolaires et celui des infrastructures d'accueil d'une population scolarisable de plus en plus nombreuse ; il révèle également un déséquilibre croissant entre les effectifs scolaires et le personnel enseignant en raison de la raréfaction des moyens financiers pour faire face aux besoins de formation des formateurs en quantité et en qualité suffisante. Enfin, il y a un déséquilibre entre les moyens consentis et les rendements scolaires attendus (faible taux de scolarisation, fort taux de déperdition etc.)

MOUMOUNI Yayé, 1996, *Contribution de l'enseignement privé à l'effort de scolarisation au Niger*, Mémoire de fin de stage, Unité de formation des cadres de l'éducation, Centre international d'études pédagogiques, Sèvres, juin 1996, 47 p.

La situation du Niger est si difficile qu'il paraît illusoire de croire aux capacités de l'État à assumer seul toutes les dépenses éducatives. C'est pourquoi l'éducation de base pour tous sera

une utopie tant que les bénéficiaires en rapport avec leurs richesses ne supporteront pas une partie des coûts réels de l'enseignement. C'est compte tenu de ces réalités que la loi N°70-8 du 17 mars 1970 et son décret d'application N°70-169/MEN du 3 juillet 1970 ont réglementé l'enseignement privé au Niger.

L'enseignement privé est aujourd'hui de plus en plus sollicité aussi bien par les parents d'élèves que par l'État. Les premiers y voient un relais pour la poursuite des études (interrompues dans le public) de leurs enfants, le second un partenaire à impliquer dans la satisfaction de la forte demande de scolarisation et la résolution de la pénurie de salles.

Aujourd'hui, l'enseignement privé compte 120 établissements, 24.931 élèves et 865 enseignants, et son importance ne cesse de croître face à la forte demande d'éducation et aux fortes déperditions constatées dans le public. Il faut noter que l'enseignement privé général représentait déjà en 1991-1992, 7,37% des effectifs scolaires au Niger.

Le but fixé à l'étude est de susciter un approfondissement de la réflexion sur le fait qu'un tel développement de l'enseignement privé dans le cadre de partenariat avec les pouvoirs publics pourrait contribuer non seulement à atténuer les coûts mais aussi à participer à l'effort de scolarisation.

SALIFOU Aminata, 1987, *Essai d'analyse des rapports français / langues nationales au Niger* (Pierre Dumont dir.), Université Paul Valéry, Montpellier III, Arts et lettres, langues et sciences humaines, UFRI Sciences du langage, Mémoire de maîtrise, 144 p.

Si dans l'élaboration de ce travail, l'auteur s'est limité à une opposition quelque peu simpliste, écrit-elle, en distinguant, d'une part, le français et, de l'autre, l'ensemble des langues nationales, c'est parce qu'elle pense que c'est le même rapport qui existe entre le français et n'importe quelle autre langue nigérienne. Ce bilinguisme particulier pose certes quelques problèmes au niveau des individus, voire pour la société entière, en ceci qu'il favorise la domination d'une petite couche privilégiée sur la majorité de la population, mais il permet aussi l'ouverture du Niger sur un nombre important de perspectives.

Les rapports qui existent entre le français et les langues nationales posent de vastes questions. L'auteur a seulement essayé d'analyser les points qu'elle juge être les plus importants pour le Niger : en partant des emprunts que les langues nigériennes ont faits au français, en survolant les différentes politiques de nigérisation de l'école face au bilinguisme et en passant, notamment, par le problème des interférences qui sont l'un des signes les plus apparents de la diglossie.

Après une partie introductive, l'auteur a d'abord parlé du bilinguisme ; ensuite, elle a abordé les rapports entre l'État, les langues nationales et le français et, enfin, elle a présenté des perspectives d'avenir. C'est, en quelque sorte, une rétrospective des différents problèmes que les Nigériens rencontrent depuis l'introduction du français dans leur vie.

Ce bilinguisme externe, qu'elle considère comme différent du bilinguisme interne, n'est pas propre au Niger. C'est une situation que vivent la plupart des pays africains même si le degré d'intégration du français varie selon les pays pour des raisons historiques et géographiques. Avec l'introduction du français dans la société nigérienne, il y a eu une influence réciproque des langues en présence : apparition d'emprunts faits à la langue du colonisateur et, d'autre part, emprunts faits par le français aux langues locales.

Ce contact de langues et de cultures a aussi provoqué une modification du français : les africanismes (nigérismes). Le français a subi des influences susceptibles tant de l'enrichir que de le dévaloriser. Ce bilinguisme a aussi des conséquences sur les individus. C'est ainsi qu'il y a présence d'interférences dans les discours, voire même une véritable diglossie.

Il y a eu des semblants de sursauts sous la forme de séminaires pour tenter de sauvegarder l'école nigérienne. Il y a même eu un projet en 1975 en vue de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement parce qu'on estimait que la source du problème résidait dans le choix des premières années de l'enseignement. Selon l'auteur, ce constat est certes probable,

voire reconnu par les psychologues, toutefois, jusqu'à ce jour, l'éducation n'a pas connu de grands changements malgré les remarques et suggestions faites de toutes parts.

Soulignons enfin que l'auteur, loin de faire l'apologie de la francophonie, estime plutôt que l'emploi généralisé des langues nationales se heurterait à des difficultés techniques considérables, étant donné que l'évolution linguistique ne suit pas le rythme plus rapide de l'évolution sociale et scientifique. En conséquence, elle conclut en disant que le Niger aura pour longtemps encore besoin de la langue française.

SOUMANA Hassane, 1988, *Problématique de l'enseignement de la grammaire zarma. Le cas de l'école expérimentale de Gamkalley (Niamey). Esquisse d'une contribution* (Louis-Jean Calvet dir.), Université de Niamey, Faculté des lettres et sciences humaines, Département de linguistique, Mémoire de maîtrise, 103 p.

Cette étude porte sur la problématique de l'enseignement de la grammaire zarma, vue à travers l'enseignement de cette discipline à l'école expérimentale zarma de Gamkalley, un quartier de Niamey. L'auteur a essayé de faire ressortir les problèmes, théoriques et pratiques, auxquels est confrontée cette entreprise. Les langues nigériennes ont fait l'objet de nombreuses études descriptives dans le cadre de mémoires d'étude et de recherche. L'auteur a voulu se démarquer de cette tendance pour mener son travail dans le domaine de la linguistique appliquée, domaine qui a fait l'objet de peu de réflexions.

La grammaire est un exercice dont l'objectif est d'amener l'enfant à parler, à connaître et à écrire correctement la langue. Il va sans dire que les élèves des écoles expérimentales zarma connaissent et appliquent sans le savoir la grammaire de la langue zarma depuis un certain temps. Il ne s'agit donc plus dans le cadre des leçons de grammaire de leur apprendre à parler zarma comme les élèves des écoles traditionnelles apprennent à parler français. Ils le parlent déjà. Mais il convient de les éclairer sur le fonctionnement de la langue zarma. Il ne suffit pas de parler une langue pour la connaître, sa connaissance nécessite une étude réfléchie. Dans le cadre de cette étude réfléchie de la langue zarma, il s'agit d'amener l'enfant à reconnaître les principales catégories grammaticales d'un énoncé zarma.

Dans les écoles expérimentales zarma, aucune grammaire à visées pédagogiques n'est mise à la disposition des maîtres et de leurs élèves. Il en découle que l'enseignement de cette discipline est dispensé à tâtons. Sur le plan linguistique, la nécessité s'impose donc de poursuivre la recherche fondamentale dans le domaine de la grammaire. Des problèmes de terminologie se posent également, la métalangue de description faisant défaut. Au plan sociologique, la langue zarma devrait bénéficier d'une meilleure crédibilité (les maîtres et les élèves ont le sentiment de perdre leur temps en s'exerçant dans une langue qui n'est pas porteuse d'avenir). Enfin, au plan pédagogique, un encadrement solide des formateurs s'avère indispensable.

SNEN, 1992, "Contribution aux États généraux de l'éducation", novembre 1992, 19 p.

L'évaluation du système éducatif faite par le SNEN concerne principalement le système éducatif formel. À travers cette étude critique du système de la période coloniale à l'école post-coloniale, le syndicat a tenté de traiter des constats qu'ils ont faits sur le système éducatif selon les différents ordres d'enseignement, de l'évaluation du système tel qu'il a été et est géré et enfin des propositions pour remédier à court, moyen et long terme aux difficultés qui font obstacle au développement de l'école nigérienne dans son ensemble.

STANKIEWICH François, 1986, "Emploi, formation, scolarisation", Ministère du plan, Direction de l'analyse économique et de la planification, Étude réalisée dans le cadre des travaux préparatoires du plan quinquennal nigérien 1987-1991, PNUD (DTCD), Niamey, 25 août - 13 septembre 1986.

Il s'agit d'un rapport de mission, effectuée à Niamey, du 25 août au 13 septembre 1986, qui avait comme objectif les points suivants : analyse quantitative et projections de la population active, de l'emploi, des effectifs scolarisables et scolarisés ; étude du problème de l'adéquation formation-emploi dans le cadre des travaux préparatoires du plan.

Le domaine ainsi défini est très vaste. La durée de la mission (trois semaines) obligeait à un certain nombre de choix et d'arbitrages au niveau de la démarche et des questions abordées. En premier lieu, la démarche qui a été adoptée relève d'une approche quantitative de la population active, de l'emploi, de la formation. Elle se justifie pleinement par la nécessité de prévoir ce que sera à l'horizon 1991 l'évolution des ressources humaines. L'objectif premier étant d'aboutir à une connaissance statistique des évolutions à venir, l'analyse qualitative n'occupe dans les développements qui suivent qu'une place restreinte et se trouve en quelque sorte asservie à la nécessité de formuler des hypothèses de base pour la prévision. L'approche quantitative qui est ici privilégiée s'est efforcée de tirer le meilleur parti des études qualitatives sur les ressources humaines. En second lieu, le niveau d'analyse retenu est résolument macro-économique. Il s'agit, dans ce cas, à partir des besoins formulés par les entreprises et des possibilités offertes par les établissements de formation de déterminer les besoins en formation.

Il a paru efficace enfin de traiter les problèmes des flux et des coûts scolaires au moyen de modèles de simulation (scoflux et scocoût). Il est important que la trajectoire retenue par le plan le soit après une exploration la plus large des devenirs possibles. Ce rapport a mis l'accent sur l'intérêt et les limites de l'utilisation de modèles de simulation. Ainsi une analyse quantitative de la formation se doit d'indiquer quelle sera, au cours de la période du plan, l'importance des flux d'élèves et de diplômés dans les différents cycles d'enseignement. De façon corollaire, il convient également d'évaluer les coûts associés à différentes politiques de scolarisation : des inscriptions plus nombreuses dans les écoles impliquent généralement le recrutement d'enseignants supplémentaires et de construire de nouvelles classes. Ce qui en fin de compte joue à la hausse des dépenses publiques.

L'intérêt du modèle de simulation est d'augmenter très sensiblement les possibilités d'investigation du futur. Une procédure manuelle, en raison de la lourdeur des calculs, ne permet d'explorer au mieux qu'une ou deux trajectoires. L'existence d'un modèle de simulation permet, en principe, de faire varier, à l'infini, la valeur des paramètres. En outre le modèle permet d'explorer un grand nombre d'évolutions possibles en améliorant les conditions du choix. Disposer ainsi, d'un modèle pour prévoir et planifier les flux d'élèves et de diplômés présente un intérêt certain.

UNESCO, 1992, "Amélioration éducation de base dans les pays du Sahel. Premier cours national : Développement des capacités nationales en gestion et administration de l'éducation (Niamey, 8-22 septembre 1992). Rapport final", Projet UNESCO/BMZ 507/RAF/10, MEN, 39 p.

Il s'agissait d'un premier cours national de formation en administration et gestion de l'éducation qui s'est tenu à Niamey du 8 au 2 septembre 1992. Il fait partie d'une des composantes du projet "Amélioration de l'éducation de base dans les pays francophones du Sahel" financé par la République d'Allemagne dans le cadre du suivi de Jomtien. Ce projet concentre son action sur deux domaines jugés prioritaires : le développement des capacités nationales en gestion de l'éducation ; la production et la dissémination des matériels didactiques pour l'alphabétisation et la post-alphabétisation. Il concerne six pays du Sahel : Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Tchad.

Ce séminaire, organisé par le MEN, est situé dans une perspective d'effets multiplicateurs de la formation. Il avait trois objectifs principaux : examiner, à partir de l'expérience nigérienne des

stratégies significatives susceptibles, à court terme, d'améliorer les services gestionnaires et administratifs de l'éducation nationale ; se familiariser avec les techniques de planification de l'éducation ; accroître la performance des acteurs de l'éducation en matière de gestion.

En organisant ce cours, l'occasion a été donnée de réfléchir sur le fonctionnement du système éducatif et de mesurer le rôle ô combien important que jouent la gestion et l'administration dans la recherche du développement de l'école nigérienne. Faudrait-il continuer de porter à la tête des établissements scolaires et autres directions des cadres qui n'ont pas le minimum de formation gestionnaire ? N'est-il pas temps de penser autrement les responsabilités ? C'est à toutes ces questions que les séminaristes ont voulu répondre. Il paraît évident que, confronté au "défi" permanent des sociétés en développement, il n'y a d'autres choix que de "changer". Si le rôle pédagogique du directeur est essentiel, son rôle administratif et gestionnaire prend de plus en plus d'importance, compte tenu de l'élargissement de la mission de l'école.

La préparation du cours avait fait l'objet de plusieurs activités, en particulier des réunions entre les formateurs, contacts avec les autorités du MEN, contacts avec les personnes ressources, contacts avec les chefs d'établissements pressentis pour les visites.

UNICEF-MEN, 1997, "Revue à mi-parcours du programme de coopération Niger-UNICEF 1995-1999. Programme éducation de base / environnement", Niamey, mai 1997, 29 p.

Le programme Éducation de base / Environnement a été élaboré en accord avec les options du Niger et les priorités majeures dans le secteur éducatif, réaffirmées à la Conférence nationale souveraine et aux États généraux de l'éducation. Par le présent programme, le Niger entend exprimer son adhésion totale aux recommandations et au plan d'action issus de la conférence de Jomtien et faire ainsi de l'éducation de base pour tous l'objectif majeur de sa politique en matière d'éducation.

Le programme vise de manière prioritaire un aspect important du système éducatif nigérien : améliorer les connaissances et aptitudes de base pour la survie et le développement, en particulier chez les femmes et les filles. Afin d'atteindre ces objectifs, deux projets ont été retenus :

a) L'éducation primaire. Pour l'essentiel, ce projet vise les objectifs généraux suivants : contribuer à améliorer le taux général de scolarisation de 25% à 50% et assurer l'inscription d'au moins 50% de jeunes filles d'ici 1999 dans les zones ciblées ; contribuer à réduire les disparités entre la scolarisation des filles et celle des garçons. Il faut noter que ce programme vient compléter le programme sectoriel pour l'éducation fondamentale (PROSEF) dont l'objectif affiché est de porter le taux global de scolarisation de 27% à 35% d'ici 1999.

b) L'alphabétisation fonctionnelle des femmes. La condition de la femme et sa contribution au niveau familial et national restent hypothéquées par sa situation sociale et un taux d'analphabétisme de plus de 91%, l'un des plus élevés au monde. La contribution du programme vise à cet égard et en complément avec la scolarisation des filles, à garantir aux femmes une éducation préalable et indispensable en vue d'assurer leur épanouissement et un meilleur impact des programmes et projets (santé, nutrition, sécurité alimentaire familiale, environnement, etc.) dont elles sont bénéficiaires.

Le programme apporte un appui au niveau national et régional avec une priorité à accorder aux zones d'intervention de l'UNICEF dans le cadre des programmes et projets santé, nutrition, sécurité alimentaire familiale, environnement notamment.

VEREZ J.-C., 1989, "L'enseignement primaire au Niger à l'horizon 2010. Étude prospective à partir d'un modèle de flux", Ministère du plan et de la planification régionale, Direction de l'analyse économique et de la prévision (D.A.E.P.), mars 1989, 96 p.

Le taux de scolarité dans l'enseignement primaire au Niger est l'un des plus faibles au monde. Selon les estimations, ce taux oscillerait entre 21% et 29%. Or dans un contexte de forte croissance démographique (+3,2% par an en moyenne entre 1977 et 1988) et d'urbanisation accélérée 13% en 1977, 20% en 1987, plus de 25% d'ici la fin du siècle, il est difficile d'imaginer une élévation substantielle du taux de scolarité dans le court et moyen terme, voire dans le long terme sans de réels efforts de la part de l'État.

Dans quelle mesure le système éducatif pourra-t-il accueillir dans les prochaines années d'avantage d'élèves ? Pour répondre à cette question, l'auteur a utilisé un modèle de flux "scoflux" appliqué au cas des flux scolaires, lequel permet de projeter le nombre d'élèves par classe ainsi que le nombre total d'élèves dans un cycle d'enseignement, année après année. À partir du nombre d'élèves par classe et de données démographiques, il est possible de calculer le taux de scolarité, le taux d'inscription des 7 ans et ainsi identifier les besoins d'éducation. Ceux-ci dépendent, d'une part, de la croissance démographique, d'autre part, de la volonté d'accroître le taux d'inscription.

La question principale était de savoir combien il faudra scolariser d'élèves en plus si on veut que le taux d'inscription des 7 ans, estimé à 28% en 1987, augmente et atteigne 30% ou 40%, voire 50% d'ici l'an 2010.

Au delà des besoins d'éducation, il a aussi abordé l'offre d'éducation limitée par les contraintes budgétaires (recrutement des enseignants, fournitures scolaires). Pour autant, il est plus que nécessaire de développer l'enseignement primaire, dans ces conditions, l'auteur du rapport a proposé la mise en place du système des classes à double flux qu'il juge très bénéfique à court terme. Les cadres temporels et spatiaux retenus couvrent la période 1987-2010. Ils concernent l'enseignement primaire et abordent l'évolution des flux scolaires au niveau national.

Systemes éducatifs et multilinguisme au Niger

Déscolarisation et formations alternatives

RÉSUMÉ

Comment mieux rapprocher l'école de la société ? Comment éviter les déperditions et les échecs scolaires ? Quel avenir réserver aux déscolarisés ? Quelles passerelles pourraient s'établir entre les différents systèmes éducatifs ? Ces questions sont au centre des préoccupations des techniciens et des décideurs politiques de l'Éducation nationale. Elles posent, en toile de fond, la problématique de l'adéquation formation / emploi et du sort réservé aux recalés comme aux diplômés du système éducatif formel. C'est, en quelques mots, la substance de ce volume. Sept études y sont présentées. Elles traitent précisément du refus de l'école, de l'échec scolaire et de la déscolarisation, des petits métiers, des foyers féminins et des écoles professionnelles, enfin de l'enseignement coranique. Les termes de "déscolarisation" et de "formations alternatives" regroupent donc divers aspects de l'échec scolaire et de la non-scolarisation, d'une part, du fonctionnement de diverses formations para- et péri-scolaires, d'autre part. Des questions sur l'utilisation des langues et sur les compétences linguistiques sont posées tout au long de l'ouvrage.

Le faible taux de scolarisation au Niger (30% en 1998) s'explique par l'importance des échecs scolaires mais aussi par un phénomène très répandu dans le milieu rural : le refus de l'école. Afin de cerner ce phénomène complexe, mais peu étudié, Ibrahima Amadou Ali, Yacouba Tiné et Aboubacar Souley ont mené des enquêtes dans trois milieux très différents : chez des éleveurs peuls dans l'arrondissement de Say, auprès de riziculteurs wogo et de pêcheurs dans les îles de l'arrondissement de Tillabéri, enfin auprès de cultivateurs hausa dans l'arrondissement de Bouza, très marqué par la sécheresse et l'exode rural. Les motifs de refus de l'école sont variables selon les milieux et les populations mais on relève presque partout des contraintes d'ordre socio-économique, les jeunes enfants étant considérés comme une main-d'oeuvre indispensable pour aider à la survie des familles ; des contraintes dues au mode de vie, aux déplacements et à l'instabilité des populations (pêcheurs, éleveurs nomades, exodants) ; enfin des contraintes d'ordre sociologique dues à la considération traditionnelle du rôle des filles et des femmes dans les communautés villageoises. Des facteurs internes à l'école sont aussi évoqués : les mauvais résultats scolaires (mauvais rendements internes et externes) ne font que décourager les parents ; les questions de tradition, de religion et de morale interviennent aussi, l'école "moderne" étant mal acceptée : elle bouleverse l'ordre des choses ; avec une rentabilité douteuse, elle paraît à la fois plus contraignante et moins bien intégrée que l'école coranique. Face à tout cela, on relève partout un découragement, pour ne pas dire une certaine démission, des responsables de l'éducation et des enseignants.

Yacouba Tiné aborde la question de l'échec scolaire à travers deux approches : une enquête sociolinguistique auprès de 500 jeunes (déscolarisés et non scolarisés), d'une part, des entretiens libres avec des élèves et des responsables d'établissements primaires, d'autre part. Dans l'enquête sociolinguistique, l'auteur évalue les compétences et les pratiques linguistiques de jeunes déscolarisés et non scolarisés. Il essaie de dégager les raisons des abandons ou de la non fréquentation scolaire, avant d'analyser leurs besoins en matière de formation. À travers les entretiens libres, il a tenté de cerner les raisons des échecs pour des élèves de niveau CM2 en

difficulté, et les motifs de réussite pour les meilleurs élèves. Se basant sur des tests de français - dictée et rédaction - il établit un lien entre le milieu socioculturel et les compétences en français. L'auteur en arrive à la conclusion que l'échec scolaire est étroitement lié aux difficultés que rencontrent actuellement les populations nigériennes et particulièrement les couches défavorisées. Il met en exergue la stagnation du système éducatif nigérien. Des solutions sont à trouver pour endiguer le fléau de la déscolarisation. Parmi les pistes à creuser, l'auteur suggère que la priorité soit donnée à l'enseignement fondamental, que les cours soient assurés avec une plus grande régularité, que les parents assurent un meilleur suivi des études de leurs enfants, qu'une pédagogie plus communicative et mieux adaptée soit instaurée avec, notamment, l'introduction méthodique des langues maternelles dans l'enseignement.

Issa Abdoulaye inscrit son texte dans la lignée des formations post-scolaires. Il étudie les foyers féminins de Niamey. L'auteur décrit ces établissements (publics et privés) qui accueillent des jeunes filles et des femmes (déscolarisées ou non scolarisées). Cette monographie est suivie d'une synthèse des problèmes que rencontrent les dix neuf foyers féminins recensés au cours de l'enquête. L'étude se termine par quelques recommandations à l'endroit des décideurs politiques et des responsables des foyers féminins.

De son côté, Malam Issa Mahamane analyse les problèmes d'emploi des diplômés des écoles professionnelles. Prenant le cas d'un lycée d'enseignement professionnel de Niamey, Issa Béri, il met en cause les programmes (trop théoriques) qui y sont enseignés et le contexte économique général défavorable pour expliquer les difficultés d'embauche des jeunes diplômés de l'enseignement technique. La critique s'étend, à un niveau général, au système éducatif nigérien et aboutit à la nécessité d'une réforme de l'enseignement par la révision des programmes et la création d'un Institut universitaire de technologie à côté des établissements d'enseignement professionnel et technique.

Enfin, l'étude de Souley Aboubacar sur l'enseignement coranique dans la Communauté Urbaine de Niamey a revêtu trois aspects : enquêtes extensives (recensement systématique des écoles coraniques avec un questionnaire réduit), enquêtes intensives (étude plus poussée sur l'organisation, le fonctionnement et la population de certaines écoles coraniques) et entretiens non directifs avec des personnes averties des questions islamiques. Il a ainsi visité 197 écoles et recensé un effectif global de 13.430 élèves dont 12.381 jeunes et 1.049 adultes. Ces écoles relèvent d'un cadre informel. Elles sont d'une organisation simple, fonctionnent avec des moyens très modestes mais rencontrent d'énormes problèmes matériels, financiers et relationnels. Les formateurs, maîtres d'écoles coraniques, ont un niveau très élémentaire et vivent mal leur profession : insuffisance, retards, voire non paiement des frais d'étude par les parents. Les élèves, soumis à une discipline sévère, sont parfois confrontés au problème de la mendicité. Ils parcourent rarement tout le cursus coranique. Bien qu'ayant joué un rôle prépondérant dans l'islamisation du pays, particulièrement dans les villes, les écoles coraniques urbaines survivent difficilement à la montée des médersas, écoles franco-arabes de type moderne.

L'ouvrage se termine par une bibliographie analytique sur les questions de systèmes éducatifs et de multilinguisme.

Mots-clés : déscolarisation, refus de l'école, échec scolaire, rendement scolaire, formation professionnelle, petits métiers, pratiques langagières, acquisition du français, activités pratiques et productives, foyers féminins, enseignement professionnel et technique, enseignement coranique, bibliographie analytique ; Peul, Wogo, Songay, Zama, Hausa, Touareg ; Niamey, Say, Tillabéri, Bouza, Kollo, Niger.

Educational systems and multilingualism in Niger

Dropouts and alternative schooling

GENERAL ABSTRACT

How can we bring school nearer to society ? How could we avoid wastage and school failure ? What future can we offer to excluded children or dropouts ? What kind of bridges can span the different educational systems ? These questions are a central concern of technicians and political decision makers. They raise the problem of the match between training and job opportunities, and of the fate of the excluded or the graduates of the formal educational system. These issues lie at the heart of this volume. Seven field studies are presented. They deal specifically with rejection of school, school failure and dropping out, small jobs, women's centres, professional schools and Koranic instruction. The terms "dropout" and "alternative schooling" therefore refer to different aspects of school failure and non-attendance, as well as to the function of various training possibilities outside school. The questions of language use (national or official) and of linguistic competence arise throughout the book.

The cause of the low enrolment rate in Niger (30% in 1998) lies both in the high number of school failures and in a common phenomenon in rural areas: rejection of school. In order to understand this complex, but seldom studied phenomenon, Ibrahima Amadou Ali, Yacouba Tiné and Aboucar Souley have carried out surveys in three very different environments: they include a study of Fulani herders in the Say district, of the Wogo rice growers and fishermen in the islands of the Tillabéri district, and of the Hausa farming community of the Bouza district, which has been severely affected by droughts and rural depopulation. The reasons for school rejection vary according to community and environment, but the same constraints seem to appear throughout the survey: socio-economic constraints, with children everywhere being considered indispensable labour helping the whole family's survival; constraints due to the way of life, to the mobility of some groups (fishermen, nomadic herdsman, internal migrants); and finally, sociological constraints involving women and girls and their traditional place in rural communities. Factors internal to school itself have also arisen: poor school results (low internal and external efficiency) discourage parents; acceptance of "modern education" is difficult to achieve since it often ignores tradition, religion and moral values: it unsettles established norms. Because of its uneven efficiency, it appears to be more restrictive and less integrated than Koranic education. It is clear that, in the light of these problems, education authorities and teachers are discouraged, if not already resigned.

Yacouba Tiné tackles the problem of school failure from two sides: one is a sociolinguistic survey concerning 500 young people (dropouts or completely unschooled), the other consists of unstructured interviews with pupils and heads of primary schools. The author of the survey then evaluates the competencies and the linguistic practices of dropouts or completely unschooled children. He seeks to identify the reasons for dropping out of school or non attending school, before analysing their needs in terms of training. Through the interviews, he seeks to understand the causes of school failure in the pupils experiencing difficulty in CM2 (year 6), as well as the reasons for success for the better ones.

Based on tests in French (dictations and essays), he established a link between the sociocultural environment and abilities in French. As a conclusion to his work, the author brings to light the fact that failure at school is closely linked to the present difficulties experienced by the Niger population, especially the disadvantaged classes. He points to the stagnation of the educational system of the country. Solutions still have to be found to stem the tide of increasing dropouts. Of the many ideas to explore, he suggests that priority should be given to basic education, encouraging the teachers to be present regularly for their lessons, encouraging the parents to pay sustained attention to their child's learning, and working towards better communication and a more relevant pedagogical approach, particularly by methodically introducing the use of mother tongues in teaching.

Issa Abdoulaye chose to study post-school training, more specifically women's centres in Niamey. The author describes these (state or private) institutions, which specialise in the training of unschooled or dropout girls and women. There follows a synthesis of the problems of the nineteen centres studied in the survey, and end by offering recommendations to the political decision-makers and those in charge of the centres.

In his study, Malam Issa Mahame analyses the problems of the graduates of vocational schools. Taking the case of a vocational secondary school in Niamey, Issa Béri, he questions the curriculum (which lacks practical activities) and the generally unfavourable economic context in order to explain the new graduates' difficulties in finding a job. More generally, he extends his criticism to the educational system in Niger and concludes with the need to reform education through the revision of the curriculum and the creation of a University Institute of Technology, alongside technical and vocational colleges.

Finally, Souley Aboucar adopts three approaches for his study on Koranic education in the Urban District of Niamey: extensive surveys (surveying Koranic schools on the basis of a limited questionnaire), intensive surveys (deeper study of the organisation, management, and population of selected Koranic schools) and unstructured interviews with people knowledgeable about Islamic questions. To do this, he visited 197 schools and enumerated a total of 13,430 students, of which 12,381 young people and 1,049 adults. These schools are part of the informal sector of education. They are organised simply and work with few resources, but they face severe material, financial and relational problems. The teachers in Koranic schools are often poorly educated themselves, and find it difficult to tolerate their working condition: insufficient, late, or even unpaid education fees by the parents. The children, submitted to a very strict discipline, are sometimes reduced to begging. They seldom reach the end of their Koranic education. Although they have had an important part to play in the country's conversion to Islam, especially in towns, Koranic schools must now face the growth in popularity of the Medersas, modern Franco-Arabic schools.

The book ends with an analytical bibliography on educational systems and multilingualism.

Key-words: Dropout, school rejection, school failure, school efficiency, vocational training, small jobs, linguistic practices, learning of French, practical and productive activities, women's centres, vocational and technical education, Koranic education, analytical bibliography: Fulani, Wogo, Songay, Zarma, Hausa, Touareg; Niamey, Say, Tillabéri, Bouza, Kollo, Niger.

Achevé d'imprimer par les

ETS  *AG.* NIGER

B.P. 12724 Niamey

Décembre 1998

Systemes éducatifs et multilinguisme au Niger

Déscolarisation et formations alternatives

Résumé : Comment mieux rapprocher l'école de la société ? Comment éviter les déperditions et les échecs scolaires ? Quel avenir réserver aux déscolarisés et aux sortants de l'école ? Ces questions sont au centre des préoccupations des techniciens et des décideurs politiques de l'Éducation nationale du Niger. Elles posent, en toile de fond, la problématique de l'adéquation formation / emploi et du sort réservé aux recalés mais aussi aux diplômés du système éducatif formel. C'est, en quelques mots, la substance de ce volume qui regroupe six études. Elles traitent précisément du refus de l'école, de l'échec scolaire et de la déscolarisation, des petits métiers, des foyers féminins et des écoles professionnelles, enfin de l'enseignement coranique. Les termes de "déscolarisation" et de "formations alternatives" recouvrent donc plusieurs aspects de l'échec scolaire et de la non-scolarisation, d'une part, du fonctionnement de diverses formations para- et péri-scolaires, d'autre part. Des questions sur l'utilisation des langues et sur les compétences linguistiques sont posées tout au long de l'ouvrage.

Mots-clés : système éducatif, multilinguisme, déscolarisation, refus de l'école, échec scolaire, formation professionnelle, petits métiers, enseignement coranique, Niger

Daniel BARRETEAU, linguiste, Directeur de recherche à l'Orstom



- a participé à l'Atlas linguistique du Cameroun (1973-1986) et s'est spécialisé dans l'étude descriptive et comparative des langues tchadiques
- a animé le Réseau Mega-Tchad (Réseau de recherches pluridisciplinaires sur le bassin du lac Tchad) (1984-1994)
- a mené le programme de recherche "Systemes éducatifs et multilinguisme" au Niger (1994-1996) et au Burkina Faso (depuis 1996).

All DAUDA, sociologue, Maître-Assistant à l'Université Abdou Moumouni de Niamey



- dispense des cours de sociologie à la Faculté des lettres et sciences humaines, à la Faculté des sciences économiques et juridiques, à la Faculté d'agronomie et à l'institut national de la jeunesse et des sports
- a effectué des recherches en sociologie de l'éducation et sociologie du développement
- a participé à des séminaires et à des ateliers sur le travail des enfants, la scolarisation des jeunes filles, la santé de la reproduction, le financement de l'éducation.