



*Faculté des Lettres-Arts et des Sciences Humaines*

*Institut d'Ethno Sociologie*

*Département de Sociologie*

## **THESE**

Présentée en vue de l'obtention du DOCTORAT DE 3<sup>ème</sup> CYCLE

OPTION - SOCIOLOGIE DE L'EDUCATION

### **EDUCATION ET DEVELOPPEMENT AU NIGER**

- Pour une contribution à l'amélioration des rendements scolaires et à la réinsertion des jeunes déscolarisés au processus du développement rural à MARADI •

Par :  
DAOUDA AII

Sous la direction de :  
KOUAKOU N'guessan François  
Professeur Titulaire de Sociologie  
et d'Anthropologie

Novembre 1991.

## SOMMAIRE

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	11
<b>DEDICACE</b> .....	17
<b>INTRODUCTION GENERALE : JUSTIFICATION DU CHOIX DU THEME, ET METHODOLOGIE</b> .....	19
<b>I. Justifications du choix du thème</b> .....	23
1.1. La justification administrative .....	23
1.2. La justification théorique .....	24
1.3. La justification pratique .....	25
<b>II. METHODOLOGIE</b> .....	25
II.1. Considération méthodologie d'ordre théorique : définition des problématiques et concepts.....	26
II.2. Considérations méthodologiques d'ordre pratique : délimitation du champs d'étude, les méthodes et les techniques d'investigations .....	54
<b>III. Les difficultés rencontrées sur le terrain et annonce du plan de travail</b> .....	77
III.1. Les difficultés rencontrées .....	77
III.2. Annonce du travail .....	79

**PREMIERE PARTIE :**  
**ASPECTS SOCIO-ECONOMIQUE DU DEVELOPPEMENT RURAL ET RAPPORTS**  
**EDUCATION ET DEVELOPPEMENT DANS LE CAS DE MARADI**

**CHAPITRE I**

**LE DEPARTEMENT DE MARADI : ASPECTS PHYSIQUES, ECONOMIQUES,**  
**HUMAINS ET POTENTIALITES AGRO PASTORALES**

<b>1.1. Délimitation administrative du département et ses ressources disponibles .....</b>	<b>84</b>
1.1.1 Délimitation administrative .....	84
1.1.2. Ressources physiques .....	87
1.1.2.3. Les conditions climatiques .....	91
<b>1.2. Les ressources démographiques .....</b>	<b>91</b>
<b>1.3. Les activités économiques rurales dominantes l'agriculture et l'élevage .....</b>	<b>94</b>
1.3.1 La production agricole .....	94
1.3.2 La production pastorale .....	97
<b>1.4. Les potentialités du secteur rural dans le département de Maradi ..</b>	<b>100</b>
1.4.1. Le retour à la terre .....	100
1.4.2. La lutte contre la désertification .....	101
1.4.3. Les autres possibilités offertes par le secteur rural .....	102

**CONCLUSION PARTIELLE**

**CHAPITRE II :**

**LA RELATION EDUCATION ET DEVELOPPEMENT DANS LA SOCIETE**  
**TRADITIONNELLE : LE CAS DE MARADI**

<b>II.1. Les caractéristiques essentielles de l'éducation en milieu traditionnel .....</b>	<b>105</b>
II.1.1. Une éducation progressive et permanente .....	106
II.1.2. Une éducation collective et sociale .....	107
II.1.3. Aspect pragmatique et convient de l'éducation traditionnelle .....	109
<b>II.2. Les partenaires dans la relation éducation en milieu traditionnel ..</b>	<b>110</b>

II.2.1. Les parents directs de l'enfant .....	111
II.2.2. Le rôle de la communauté et de l'environnement .....	114
<b>II.3. Lieux de l'enseignement en milieu traditionnel .....</b>	<b>115</b>
II.3.1. L'éducation se donne en tout lieu .....	115
II.3.2. L'éducation se donne en tout temps .....	117
<b>II.4. Les buts de l'éducation traditionnelle .....</b>	<b>118</b>
<b>II.5. Le contenu de l'éducation traditionnelle chez les haoussa de la région de Maradi .....</b>	<b>120</b>
II.5.1. L'éducation morale .....	120
II.5.2. L'éducation religieuse .....	123
II.5.3. L'éducation physique et professionnelle .....	124
II.5.4. La formation technique .....	125
<b>II.6. La pédagogie en milieu villageois .....</b>	<b>126</b>
<b>II.7. Les caractéristiques sociologiques des enfants non scolarisés .....</b>	<b>132</b>
<b>II.8. La perception de l'école et de ses fonctions par les enfants non scolarisés .....</b>	<b>138</b>
<b>CONCLUSION PARTIELLE .....</b>	<b>141</b>

## **DEUXIEME PARTIE**

### **SYSTEME SOCIO-EDUCATIF FONCTIONNEL DANS LE DEPARTEMENT DE MARADI : STRUCTURES ET BILANS**

#### **CHAPITRE III –**

<b>EVOLUTION ET IMPACT DU SYSTEME EDUCATIF COLONIAL JUSQU'EN 1960</b>	
<b>III.1. Le processus historique d'implantation de l'école .....</b>	<b>146</b>
<b>III.2. L'enseignement primaire colonial : structures et ossature .....</b>	<b>149</b>
III.2.1. L'enseignement primaire élémentaire au Niger .....	149
III.2.2. La stratégie de recrutement des élèves .....	154
<b>III.3. Le contenu et méthode de l'enseignement colonial sur le territoire du Niger .....</b>	<b>158</b>
<b>III.4. Le personnel enseignant .....</b>	<b>159</b>

III.4.1. Le personnel européen.....	160
III.4.2. Le personnel indigène.....	161
<b>III.5. Les ressources financières .....</b>	<b>162</b>
<b>III.6. L'enseignement primaire colonial : les finalités et les objectifs....</b>	<b>164</b>
III.6.1. Sur le plan culturel.....	165
III.6.2. Sur le plan économique.....	166
III.6.3. Sur le plan politique.....	167
III.6.4. Sur le plan de la langue .....	167
<b>III.7. Bilans .....</b>	<b>169</b>
III.7.1. Bilan qualitatif.....	169
III.7.2 Bilan quantitatif .....	174

## **CONCLUSION A LA PREMIERE PARTIE**

### **CHAPITRE IV.**

#### **STRUCTURES ET BILANS DU SYSTEME SOCIO-EDUCATIF DU DEPARTEMENT DE 1960 A NOS JOURS**

<b>IV.1. Objectifs visés ou ambition de départ.....</b>	<b>183</b>
<b>IV.2. Les réalisations ou performances atteintes de 1960 à 1989 .....</b>	<b>184</b>
IV.2.1. Sur le plan quantitatif .....	184
IV.2.2. Sur le plan qualitatif .....	192
<b>IV.3. Organisation et fonctionnement du système éducatif .....</b>	<b>193</b>
IV.3.1. Description des cycles de formation primaire.....	193
IV.3.2. Les programmes de l'école primaire au Niger .....	196
IV.3.3. L'impact réel du programme dans la formation des enfants.....	204
<b>IV.4. Les infrastructures scolaires .....</b>	<b>210</b>
IV.4.1. Le mobilier des classes.....	212
IV.4.2. Le matériel didactique .....	213
<b>IV.5. La formation du personnel enseignant et rendement scolaire face au développement rural .....</b>	<b>214</b>
IV.5.1. Le personnel enseignant : effectif.....	214

IV.5.2. La formation des maîtrises en égard au développement rural.....	217
<b>IV.6. Les conséquences pédagogiques des conditions d'enseignement et l'illusion démocratique de l'école au Niger .....</b>	<b>225</b>
IV.6.1. Les conséquences pédagogiques.....	225
IV.6.2. L'illusion démocratique.....	226

### **TROISIEME PARTIE**

#### **PERSPECTIVES D'UN SYSTEME EDUCATIF COMME OUTIL DE DEVELOPPEMENT FONDE SUR DE MEILLEURS RENDEMENTS ET SUR L'ADEQUATION FORMATION/EMPLOI**

#### **CHAPITRE V :**

#### **ANALYSE DES RENDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRE A MARADI ET LEURS INTERPRETATIONS SOCIOLOGIQUES**

<b>V.1. Les composantes du rendement et leurs explications sociologiques.....</b>	<b>231</b>
V.1.1. Les composantes du rendement.....	231
V.1.2. Explication sociologique des rendements scolaires.....	248
<b>V.3. Inadaptation du système scolaire aux réalités sociaux économiques du milieu.....</b>	<b>255</b>
V.2.1. Aspect social et culturel.....	256
V.2.2. Aspect économique.....	258
<b>V.4. Perception du système éducatif par le Nigérien.....</b>	<b>259</b>
V.3.1. Attitudes envers le système éducatif.....	259
V.3.2. Education de masse.....	260
V.3.3. Education traditionnelle et l'école.....	261

#### **CONCLUSION PARTIELLE**

#### **CHAPITRE VI :**

#### **FORMATION ET DEVELOPPEMENT A MARADI : FACTEURS DES BLOCAGES ET DIFFICULTES SOCIOLOGIQUES ET IDEOLOGIQUES LIES AUX APP**

<b>VI.1. Les facteurs de blocages.....</b>	<b>263</b>
--------------------------------------------	------------



VI.1.1. Les facteurs internes au système.....	264
VI.1.2. Les facteurs externes au système éducatif.....	275
<b>VI.2. Evaluation des activités pratiques productives à l'école : quel impact réel sur les déscolarisés.....</b>	<b>286</b>
VI.2.1. Les objectifs assignés aux APP.....	287
VI.2.2. A.P.P : contenus et horaire.....	290
VI.2.3. Les obstacles dans l'accomplissement des APP.....	298
VI.2.4 Impact réel des APP sur les élèves.....	303
<b>VI.3. Absence des structures de récupération et d'insertion des déscolarisés.....</b>	<b>310</b>
<b>VI.4. Les parents d'élèves et l'introduction des APP à l'école.....</b>	<b>313</b>
<b>VI.5. La réinsertion des jeunes déscolarisés une solution aux problèmes posés par l'inadéquation formation/emploi.</b>	
VI.5.1. Les difficultés engendrées par l'inadéquation formation/emploi.....	316
VI.5.2 Une proposition des méthodes d'intégration des jeunes déscolarisés.....	320
VI.5.3. Les stratégies de réinsertion des jeunes déscolarisés.....	323
<b>CONCLUSION PARTIELLE</b>	
<b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	<b>326</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>336</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>349</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>403</b>
<b>AVANT PROPOS</b>	

En Afrique comme partout dans les pays du Tiers-monde, lorsque les autorités politiques évoquent le thème de jeunesse elles ne manquent jamais de souligner qu'elle est le pilier de toutes actions, de tout développement et mieux encore le fer de lance de la nation, puisque l'avenir d'une société dépend de la vitalité de sa jeunesse. Mais encore faut-il que cette jeunesse soit préparée par l'éducation ?

Au Niger les jeunes représentent très largement plus de la moitié de la population (50% ont moins de 20 ans) sur les sept millions deux cent cinquante mille (7 250 000) nigériens. Leur éducation est laissée en grande partie aux mains du Ministère de l'Éducation Nationale qui l'assure par le truchement des institutions scolaires. Aujourd'hui, le Niger a atteint un taux de scolarisation de 20,8% ce qui est très dérisoire par rapport à l'ambitieux programme de la conférence de 1961 (voir introduction) d'une part, mais d'autre part ce taux de scolarisation reste insupportable par les structure du système éducatif auquel on reconnaît des ratés et des insuffisances dû à son inadéquation aux réalités nigériennes. En effet, chaque année, un certain nombre d'enfants abandonnent, souvent malgré eux les bancs de l'école pour la rue. Par conséquent ces derniers deviennent à cause de leur désœuvrement des « enfants dans la rue ». Cette déperdition scolaire qui devient de plus en plus important au Niger peut constituer dans un avenir proche une bombe à retardement dont l'explosion serait préjudiciable à l'équilibre social, économique, culturel et politique déjà fragile.

En effet, depuis quelques années, l'effectif des déscolarisés va en croissant d'année en année. De ce fait, seuls quelques enfants ont la chance d'achever leur formation, et pour la majorité des élèves, l'instruction s'arrête au niveau du cycle primaire. Ces déscolarisés mineurs pour la plupart, sans qualification professionnelle, courent les risques de désœuvrement, de la prostitution, de la petite délinquance voire du grand banditisme. Ils deviennent ainsi des « enfants de la rue », abandonnant ainsi leur foyer.

Pour une contribution à l'amélioration des rendements scolaires et à la réinsertion des jeunes déscolarisés dans le processus de développement rural tel est notre « grain de sel » à toutes les tentatives de solutions jusque là apportées pour permettre à l'école africaine en général et nigérienne en particulier de s'ouvrir aux champs et aux quartiers afin qu'elle puisse s'adapter à ses propres réalités.

En présentant les modestes résultats de nos travaux, il nous reste à indiquer que la présente thèse n'aurait pu être réalisée sans le concours de plusieurs personnes physiques et morales. Nous ressentons donc comme un véritable devoir et une dette de reconnaissance d'adresser nos sincères remerciements à tous ceux qui y ont collaboré d'une manière ou d'une autre de près ou de loin et avec un intérêt méritoire à l'heureux aboutissement de ce document.



**Nous tenons à remercier vivement et sincèrement :**

- Monsieur **KOUAKOU N'GUESSAN François**, professeur titulaire d'anthropologie et de sociologie à l'Université Nationale de Côte d'Ivoire, Directeur de la présente thèse, pour son dévouement et l'intérêt qu'il accorde à la promotion des jeunes chercheurs. Nous lui exprimons notre profonde gratitude pour sa constante disponibilité et sa compréhension malgré ses multiples occupations professionnelles.
- Monsieur **FADIGA Kanvaly**, Maître de conférences, enseignant à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, au département de Sciences de l'Education qui nous a aidé dans ce travail, ses conseils pratiques meublés de son goût de précision, ses remarques pertinentes soutenues par son immense connaissance dans le domaine des sciences de l'éducation restent pour nous un support précieux dans les différentes étapes de cette thèse. Nous lui en savons gré, et le remercions du fond de notre cœur.
- Messieurs **les membres du jury**, ceux là même qui ont bien voulu accepter de lire, de corriger en vue d'apprécier le présent travail. Qu'ils sachent que nous présentons d'avance nos excuses pour les éventuelles erreurs et imperfections qui pourraient s'y trouver. Et à quelque niveau qu'elles se situent, ces erreurs et imperfections ne sont imputables qu'à nous même. C'est pourquoi vous êtes priés de bien vouloir user d'indulgence dans votre appréciation.
- Tous ceux qui directement ou indirectement nous ont soutenu matériellement, financièrement et /ou moralement pour la réalisation de cette thèse. Sans prétendre épuiser la liste, nous citerons notamment : « Le Conseil pour le Développement de la Recherche Economique et Sociale en Afrique (**C.O.D.E.S.R.I.A**) qui par une lettre CP-903/88/271 en date du 29 avril 1988 nous a alloué une subvention de 2.663.64 \$ US.
- Monsieur **BOUBACAR LAYE**, chef de services à la Direction de l'Enseignement du Premier Degré Chargé du Service des Jardins et Pharmacies Scolaires.
- Monsieur **Mamadou BOULAMA DCF/NIGELEC** lui qui, même du lit de l'hôpital a tenu à nous aider financièrement dans le cadre de cette thèse.
- Monsieur **Mamane Labo SOULEY**, colonel des douanes, chef de service des Douanes Rives Droites. Nous lui témoignons notre profonde reconnaissance pour le soutien matériel et logistique qu'il nous a apporté depuis la conception de ce travail jusqu'à sa réalisation.
- Monsieur **Dan Mallam ABDOUL-KARIM**, Agence AIR-Afrique Niamey est un ami, je me confiais toujours à lui. Et m'en voudrais particulièrement de ne pas le remercier en haut et fort, il m'a toujours dit « Ah, le jour où tu finiras cette thèse, je serais tranquille ».
- Messieurs **Sanda BAGNOU** et **Haniza NAMATA**, respectivement IOEPD (Inspecteur Départemental de l'Enseignement du Premier Degré) de Maradi et

IEPD (Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré) de Dakoro, pour nous avoir permis, sans autre forme de protocole, de rencontrer le corps enseignants et les élèves ; et pour nous avoir entretenu à chaque fois que nous l'avons manifesté, sur les questions relatives au développement de la scolarisation au Niger et singulièrement dans le département de Maradi.

- Messieurs **LOSSA Hamani**, **Moussa SOULEY**, et **Anini KAZAMI**, respectivement conseiller pédagogique à l'IDEPD de Maradi, Conseiller Pédagogique à l'IEPD de Dakoro, Chef du Personnel à l'IEPD de Dakoro. Dans cet ordre d'idées, nous voudrions remercier particulièrement Monsieur **LOSSA Hamani** qui a souvent été sur le terrain avec nous.
- Messieurs les enseignants de l'Institut d'Ethno-Sociologie, notamment : **Toure Moriba**, **Touré Ismaila**, **KONAN Charles**, **Kouame N'guessan** qui à leur manière nous ont soutenus moralement dans les moments difficiles de l'élaboration de cette thèse.

En fin le personnel administratif de la bibliothèque et du secrétariat de l'Institut d'Ethno-Sociologie : Monsieur **DOGO GUEHI Ambroise**, Monsieur **YAPOGA SEKA Vincent**, Madame **SEME née BITTY ESSAN BOSSOMA Célestine**, Madame **ADJE BRAH Marguerite**, et Mademoiselle **KONE Biba Rebecca**.

Que tous se convainquent que, sans eux, je ne serais pas parvenu au terme de mes efforts.

## DEDICACE

Ce travail, que modeste, nous tenons à le dédier à :

- Tous les jeunes déscolarisés du niveau primaire de tous les pays en voie de développement, du Niger et de la Côte d'Ivoire en particulier ;
- Tous les chercheurs en sciences sociales et organismes gouvernementaux et non gouvernementaux qui œuvrent d'une manière ou d'une autre pour trouver une meilleure solution aux problèmes des enfants que l'école rejette, en vue de leur réinsertion socio-économique dans leur milieu d'origine ;
- Mon défunt père **Daouda ABUBAKAR** qui me disait toujours que « le temps apaise les grandes douleurs » ;
- Ma très chère mère **Mariama LOUTOU** dite Hadja Hanna, elle qui a guidé mon premier pas et qui m'a appris distinguer ma main gauche de la droite ;
- **Mademoiselle ADOH SAMAKE HADIZA**
  - Tous mes frères et sœurs, à tous mes collègues et amis notamment :
  - **Malabi Kyubi wa kyubi** étudiant en Instance de thèse à l'IES ;
  - **Seidou Sirifi Djibril** Air Afrique Abidjan (CRA) ;
  - **Djiré Moustapha** Air Afrique Abidjan (CRA) ;
  - **Rodjan Marie – Clémence** (Fac de Droit, UNI.) ;
  - **Dall Kouassi Aimé** (E.N.S. Abidjan) ;
  - **Daouda Achirou** ;
  - **Daouda Sani** ;
  - **Daouda Hamissou**.
  - **KONE Salif** Ministère de la Santé et de la Protection Social / Abidjan.

**INTRODUCTION GENERALE :**  
**JUSTIFICATION DU CHOIX DU THEME,**  
**ET METHODOLOGIE**

L'éducation telle qu'elle se présente aujourd'hui dans les Etats africains, sous ses formes conventionnelles et institutionnalisées, ne peut se concevoir à l'exclusion des problèmes du développement. Ne dit-on pas souvent que sans éducation il n'y a pas de développement ? On le sait bien, tout système éducatif a pour objectif de mettre en œuvre un projet de société et le type d'homme qui en est le produit doit avoir un profil équilibré intellectuellement et bien enraciné dans son environnement économique, social et culturel. Les gouvernements africains l'ont-ils bien compris ? Dans les pays d'Afrique Noire d'expression française en générale et au Niger en particulier le développement économique et social demeure depuis les indépendances un préalable et une préoccupation nationale. Mais le rôle du système éducatif dans le processus du développement rural en particulier même s'il est compris des autorités nigériennes et fait l'objet de beaucoup de séminaires, aucune politique éducative adéquate qui tend vers la réalisation des objectifs visés n'a jamais été élaborée tenant compte des réalités économiques, sociales et culturelles, du moins dans la pratique.

En effet, face aux nombreux défis consécutifs aux indépendances, les Etats Africains, dont le Niger, ont cru que de la promotion de l'enseignement pourrait engendrer une impulsion des autres secteurs de la vie socio-économique, susceptibles d'entraîner la croissance et le développement.

L'institution scolaire devait à ce titre préparer et former les cadres techniques qui leur manquaient cruellement.

C'est ainsi que depuis les premières années de son indépendance, le Niger a décrété l'éducation non seulement comme un domaine prioritaire à l'instar de la santé publique, de l'agriculture et de l'élevage, mais aussi et surtout, comme un domaine stratégique du développement national. C'est pourquoi, depuis la conférence d'Addis-Abeba de 1961, à l'initiative de l'UNESCO, tous les discours officiels et les messages mentionnent le caractère fondamental de l'éducation en tant que base essentielle de tout développement économique, social ou culturel.

Mais si les démonstrations essentiellement spéculatives sur le rapport dialectique **EDUCATION/DEVELOPPEMENT** demeurent un lieu commun des théoriciens et n'apportent plus rien de nouveau aujourd'hui, une analyse critique des effets de ce rapport sur certaines catégories sociales (la population des jeunes déscolarisés) en particulier et sur la société nigérienne dans son ensemble s'avère d'autant plus nécessaire que cette même société est en pleine mutation.

Enfin, pour que notre réflexion débouche sur une analyse concrète de la relation **EDUCATION/DEVELOPPEMENT** avec une référence particulière à la situation de l'enseignement primaire eu égard aux exigences du développement rural, il convient d'exposer les cadres théorico-méthodologiques de notre thème d'étude.



Autrement dit, quels sont les problèmes qu'engendre le système éducatif formel au Niger ? Quelle est la position de ces problèmes que nous nous proposons d'analyser ? Quelles sont les démarches méthodologiques d'ordre théorique et pratique qui sous-tendent cette étude ? Aussi, avant d'apporter les éléments de réponses à ces interrogations préalables pour la suite de notre recherche, il nous faut justifier les raisons du choix de ce thème.

## **I. JUSTIFICATIONS DU CHOIX DU THEME**

En choisissant ce thème de recherche, nous obéissons à des impératifs d'ordre administratif, académique et pratique.

### **1.1. LA JUSTIFICATION ADMINISTRATIVE**

Au Niger, après l'obtention du baccalauréat et son corollaire logique, l'entrée à l'Université, les étudiants sont répartis dans les différents Ministères que compte le pays. Ces derniers sont alors, et selon le terme utilisé par l'administration nigérienne, **PROGRAMMES** en attendant la fin leur cursus universitaire.

En ce qui nous concerne, nous avons été programmés pour le compte du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ainsi, avons-nous jugé intéressant, à partir de l'enseignement que nous avons dispensé au Lycée ISSA KOROMBE dans le cadre de notre service civique national (1985-1986), de réfléchir aux problèmes éducatifs que rencontre notre pays. En effet, l'École au Niger constituait une des préoccupations essentielles du Feu Colonel KOUTCHE, ancien président du Niger, qui dans son message à la Nation du 2 août 1974 déclarait :

« Il est temps et grand temps que cette École fasse l'objet d'un débat national dans le cadre, en l'occurrence, de la société de développement afin que l'ensemble de notre nation prenne non seulement conscience de cette accablante réalité, mais engage aussi le processus de réflexion profonde sur la nouvelle orientation qu'il convient d'imprimer à l'École au Niger... Notre désir est de sortir l'École au Niger des sentiers battus, ... »

Telle est la première justification qui nous a poussés à opter pour le choix de ce sujet d'étude.

### **1.2. LA JUSTIFICATION THEORIQUE**

La deuxième justification, qui est académique, vient du fait que depuis l'étude réalisée en 1967 par un groupe de chercheurs de l'Institut de Développement Économique et Social de l'Université de Paris I sur le thème : « **LES RENDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRE EN AFRIQUE** », et, sur la base d'une enquête effectuée au NIGER de manière exhaustive.

Il nous a donc semblé nécessaire de poursuivre cette réflexion en nous interrogeant sur la relation entre **EDUCATION/DEVELOPPEMENT** en général, et tout particulièrement sur la manière dont l'enseignement primaire et le développement rural au **NIGER** peuvent se soutenir mutuellement dans le cadre d'un développement endogène, intégré et autonome.

### **1.3. LA JUSTIFICATION PRATIQUE**

La troisième et dernière justification est d'ordre pratique. Par ce travail nous voudrions rechercher les solutions adéquates pour sortir l'Education du sous-développement tant quantitatif (faiblesse de taux de scolarisation et des rendements, insuffisance des enseignants et structures d'accueils) que qualitatif (système court, sélectif et non démocratique, système non adapté à la vie et à la production dans une société en pleine mutation ; non introduction des langues maternelles, etc...).

Les justifications du choix de notre thème étant exposées, il convient à présent de fixer les axes méthodologiques qui sous-tendent l'ensemble du présent travail ainsi que la problématique.

## **II. CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES**

Par méthodologie, nous désignons l'ensemble d'idées directrices, d'opérations et de démarches qui sont contenues dans un système cohérent et logique dont la mise en œuvre successive ou simultanée est destinée à la recherche de la connaissance qui est l'objectif de toute science.

Deux (2) pôles de recherche peuvent être analytiquement distingués dans cette section méthodologique de notre travail. Il s'agit d'une part des considérations méthodologiques d'ordre théorique et épistémologique, et d'autre part, des considérations méthodologiques d'ordre technique ou pratique.

### **II.1. CONSIDERATION D'ORDRE THEORIQUE : PROBLEMATIQUE ET DEFINITION DES CONCEPTS.**

#### **II.1.1. Problématique, thèse et hypothèse.**

Dès leur accession à la souveraineté nationale et internationale, les jeunes Etats Africains ont été confrontés à des problèmes cruciaux dont la pénurie des cadres.

C'est pourquoi, du 15 au 25 mai 1961, les responsables africains de l'éducation s'étaient réunis à ADDIS-ABEBA à l'initiative de l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) pour faire l'inventaire de leurs besoins en matière d'enseignement, d'éducation et de formation et ce, à tous les niveaux. C'est ainsi qu'ils ont adopté dans l'enthousiasme des indépendances le programme ambitieux d'assurer à l'Afrique, à l'Horizon 1980, un taux de scolarisation de 100%. A partir de 1965, la généralisation de l'enseignement primaire a été l'objet premier des politiques d'éducation dans tous les Etats Africains. Cependant, deux décennies seulement après les indépendances, les solutions nationales restent marquées par la diversité des niveaux atteints.

Ainsi, certains pays comme le Gabon, le Congo et la Lybie, avec respectivement 149%, 128% et 102% dépassèrent même l'objectif fixé, tous étant faiblement peuplés et disposant des revenus pétroliers confortables.

D'autres comme le Burkina-Faso (24%, le Mali 21% et le Niger 20,8 %) restèrent très en deçà de l'objectif de la conférence d'Addis-Abeba. Encore faut-il souligner que ces pourcentages ne sont que des moyennes à l'échelle nationale et ne donnent, par conséquent, de la situation, qu'une vue encore beaucoup plus optimiste ?

Déjà, au milieu des années 1970, des questions se sont posées sur le rôle exact et la finalité des systèmes éducatifs modernes en Afrique. Ainsi, la question centrale qui vient aujourd'hui à l'esprit de tous est la suivante :

Quels sont les finalités et les rôles de l'École en Afrique ? Car, celle-ci est saturée et enregistre des déperditions scolaires massives qui proviennent surtout du cycle primaire.

La plupart des Etats africains présente les mêmes insuffisances au niveau des systèmes éducatifs. L'expression perceptible de ces insuffisances est la suivante :

- Système éducatif sélectif caractérisé par un taux élevé de déperdition: Grand nombre d'enfant inscrits au niveau de l'enseignement primaire ne terminent jamais leur cycle de formation ;
- Coûts excessifs de l'éducation qui grèvent fortement les budgets des pays africains, aboutissant à des résultats insuffisants ;
- Enfin, inadéquation du système éducatif à la structure sociale et économique nationale.

Au NIGER, cadre retenu pour cette étude, ni le premier plan quinquennal 1960-1965, ni les perspectives décennales adoptées en 1965 n'ont permis d'instaurer une liaison nécessaire entre l'École productrice de cadres, aussi bien que de «dépendus» scolaires et les structures de production économique. Les conséquences de cette inadéquation sont les chômages et les tensions sociales qui sont alimentés par les reflux scolaires.

Jusqu'en 1987 l'on a constaté que les déperditions à l'école primaire atteignaient pour 100 enfants inscrits en début de formation primaire (CP1) la proportion importante de 54%. D'après une étude publiée par la Direction des Statistiques Scolaires, sur un échantillon de 1000 enfants au cours d'initiation (C.I.), 460 soit 46% des élèves abandonnent les études pour des raisons suivantes : exclusion décidée et prononcée par l'enseignant pour manquement aux règlements intérieurs de l'établissement ; abandon décidé par les élèves ou leurs parents, mariage dans le cas des jeunes filles, etc... Sur les 540, soit 54% qui arrivent au cours moyen deuxième année (C.M.2.), seulement 190, soit environ 42% des élèves

franchissent le cap de l'entrée en sixième. Le tableau qui suit nous donne une idée générale de cette progression scolaire.

---

L'absence de taux de scolarisation supérieur à 100% au Gabon, au Congo et en Libye tient à la définition du taux brut de scolarisation qui rapporte les effectifs à la population totale d'âge scolaire.



Tableau n° 1 : Histoire reconstituée d'une cohorte de 1000 élèves.

Cours \ Année	CI	CP2	CE1	CE2	CM1	CM2	6ème
t	1000						
t+1		838					
t+2			724				
t+3				635			
t+4					517		
t+5						540	
							190

Source : Direction des Statistiques Scolaires 1987 (Rep. Niger).

Il ressort de ce tableau une baisse progressive des effectifs des élèves lorsque nous passons d'une classe à une autre. Cependant réserve mérite d'être portée quant à l'effectif des élèves inscrits en classe de CM2. L'on note ici une augmentation significative des inscrits. Cette augmentation numérique est essentiellement due aux inscriptions parallèles pratiquées dans l'objectif de passer les examens de fin de cycle à savoir : les concours d'entrée en sixième et le CFEPD. A ce niveau la Direction des Statistiques Scolaires nous donne les résultats suivants :

- 190 admis en 6<sup>ème</sup>,
- 350 dans la vie active dont 270 avec le CFPD.

Tels que se présentent ces résultats, forces est de dire que le système éducatif scolaire au Niger demeure sélectif. Chaque année, ce système rejette dans les villages et dans les rues des villes un nombre croissant de jeunes déscolarisés incapables de s'intégrer dans le tissu social et économique. N'y-a-t-il pas là une perte pour l'Etat eu égard aux coûts excessifs de formation par année / élève ? Les dépenses de fonctionnement étant estimées à environs 14,9 milliards pour le Ministère de l'Education Nationale dont 9,4 milliards pour l'Enseignement Primaire.

Aussi, le taux élevé des déperditions dont fait état la Direction des Statistique Scolaire dans son étude, constitue-t-il un problème très sérieux qu'il faut résoudre le plus vite possible avant qu'il ne soit trop tard pour l'avenir de la jeunesse.

Tous ces faits traduisent l'existence dans le système scolaire nigérien d'une crise plus ou moins significative. Ce système scolaire n'est pas articulé sur l'activité économique primaire du pays. Les analyses et le constat ci-dessus évoqués interpellent la curiosité de tous chercheurs en sciences humaines et notamment celle du sociologue. C'est ce qui nous amène à poser la question centrale de ce travail qui est la suivante :

- **Dans la perspective d'un enseignement de qualité en adéquation avec la structure sociale et économique nationale quels doivent être les objectifs fondamentaux de la politique de l'enseignement primaire dans un pays à vocation agro-pastorale comme le Niger ?**

A la lumière de cette question principale d'autres interrogations s'imposent face aux multiples problèmes scolaires que connaît la société nigérienne.

- **Dans la recherche d'une adéquation entre la formation et l'emploi ou encore entre l'enseignement et le milieu social, les activités pratiques et productives ont été réhabilitées dans les programmes scolaires primaires depuis 1985. Ces travaux manuels ou APP devraient en principe résoudre un certain nombre de problèmes tant académique que pratique à défaut des structures de récupération des jeunes déscolarisés. Qu'en est-il réellement après six (6) années d'application ? Est-ce que le profil de sortie de ces élèves les prépare à s'intégrer dans la vie active ? Quelle possibilité offre-t-on aujourd'hui à l'enfant nigérien pour faire des études primaires complètes ?**
- **Comment mettre l'enseignement primaire au service du développement ? Comment faire de la formation reçue au niveau du primaire un instrument de valorisation et de la promotion des secteurs d'activités économiques qui sont : l'agriculture et l'élevage**
- **Enfin, l'école longtemps perçue par les autorités politiques nigériennes comme une institution sociale susceptible de sortir le pays de sous-développement ne semble pas avoir réussi sa mission. Elle fabrique des jeunes déscolarisés souvent sans diplôme et n'ayant aucune aptitude professionnelle. L'enseignement reçu par ces jeunes reste trop général faisant d'eux des déracinés, des laissés pour compte. Face à cette situation que prévoient les autorités politiques pour l'intégration des jeunes déscolarisés issus de l'enseignement primaire ? autrement dit, la politique d'éducation en vigueur au Niger propose-t-elle des débouchés socio-professionnels aux élèves prématurément sortis de l'école primaire ? Cela dit, au**

## **regard des aspirations des élèves, des parents et des impératifs du développement régional, quel type d'activités socio-économiques faut-il proposer ?**

Pour rechercher les solutions appropriées à toutes les situations évoquées ci-dessus, répondre à notre question centrale et aux questions subsidiaires nous avons conçu une thèse et deux hypothèses.

### **II.1.1.2. THESE.**

Pour faire de tous les jeunes nigériens scolarisés et déscolarisés des agents actifs du développement national, seul un système éducatif opérationnel est à envisager :

Un système bâti sur les réalités socio-économiques nigériennes et dispensant des connaissances beaucoup plus pratiques que théoriques.

Par exemple, au lieu de prendre de l'argile et dire à l'élève voilà comment fabrique-t-on un canari ! Veux-tu en faire autant ? Au fond, voilà comment on fabrique un canari. Il serait intéressant d'aller voir les gens qui savent en faire. Où trouver les potiers ? Et puis voilà le départ d'une enquête sur la poterie :

- Recherche de la terre glaise,
- Préparation de la terre glaise,
- Technique de confection du canari,
- Cuisson du canari,
- Décoration du canari.

Ainsi, ce sont là l'enseignant et ses élèves qui vont à la source pour chercher les connaissances. Cela évite de dicter systématiquement les recettes théoriques en classe. Et Cela permet aussi à l'enseignant et à ses élèves d'être en contact direct avec les réalités de la localité.

### **II.1.1.3. HYPOTHESE.**

**Notre hypothèse fondamentale consiste à vérifier si les problèmes de réinsertion des jeunes déscolarisés du primaire est la conséquence logique de l'inadaptation du contenu des programmes de l'enseignement à l'environnement social et économique de l'enfant. Autrement dit, il s'agit de chercher à savoir si le profil de sortie des élèves des cours primaires des écoles au Niger ne prépare guère à contribuer directement au développement local, régional ou même national et ainsi à prendre part aux réalisations socio-économiques du pays.**

Cette hypothèse fondamentale nous amène à poser une hypothèse secondaire qui consiste à vérifier si :

La réinsertion des jeunes déscolarisés dans le processus du développement rural doit être comme une réponse aux questions posées par l'adéquation formation-emploi.

La position du problème du système éducatif nigérian étant soulevée, notre thèse et nos hypothèses de travail aussi posées, il convient à présent d'éclaircir les concepts que nous avons utilisés.

### II.1.2. Définition des concepts.

Cette étape théorique est essentielle, car il est toujours nécessaire de spécifier nos concepts fondamentaux comme le dit bien **(E) DURKEHEIM** lorsqu'il affirme que :

« Tout discours scientifique doit utiliser des concepts clairs et précis afin de se démarquer de la confusion qui caractérise le sens commun ».



Autrement dit, il faut que le chercheur s'interdise, soit, au moment où il détermine l'objet de sa recherche, soit au cours de ses démonstrations, l'emploi des concepts non définis en compréhension et en extension. Fort de cette exigence scientifique et pour rendre notre thème de recherche « EDUCATION ET DEVELOPPEMENT AU NIGER » plus précis, tentons donc de définir les concepts fondamentaux, dont la compréhension influencera l'orientation de nos analyses et de nos propositions. Ce sont les concepts : d'Education, de Rendement, de Développement, de Déscolarisation et Réinsertion.

### II.1.2.1. Le concept d'éducation et ses différentes approches.

Selon **DAUZAT**, le mot **EDUCATION** est apparu en 1327. Mais il fallu attendre **1690** pour le rencontrer dans le dictionnaire d'**ANTOINE FURETIERE** avec la définition suivante :

« Soins qu'on prend d'élever, de nourrir les enfants ; se dit plus ordinairement du soin qu'on prend pour cultiver leur esprit soit pour la science, soit pour les bonnes manières ».

Source : **THINES (Q) et LEMPEREUR (A) : Dictionnaire général des sciences humaines-Editions Universitaires, Paris 1975,**

Le mot **EDUCATION** est donc relativement récent. Tiré « du **LATIN**, il a une double origine : **EDUDARE** veut dire 'nourrir' et **EDUCERE** signifie 'tirer hors de', conduire vers, en un mot, élever.

Dés lors, plusieurs définitions de l'Education ont été proposées. Mais de nos jours trois approches permettent une appréhension globale du phénomène éducatif ; un phénomène si complexe et multidimensionnel ; ce sont les approches pédagogique, systématique et finaliste.

L'approche pédagogique a pendant longtemps prévalu dans le développement des sciences de l'éducation. Mais, progressivement d'autres aspects des sciences de l'éducation se sont développés. Il s'agit de l'aspect systématique et finaliste. Le développement de ces deux approches est sans doute dû aux problèmes structurels et économiques qui bloquent souvent le bon fonctionnement de tout système éducatif. Mais il convient de souligner que ces trois approches ne sont pas antinomiques, mais plutôt complémentaires.

En effet, pour la réalisation des objectifs éducatifs, on ne peut pas évaluer le produit scolaire sans s'interroger au préalable sur les structures et les ressources qui servent de support à la fois au système et au processus pédagogique.

## 1) Approche pédagogique.

Pour des raisons liées au développement tardif des 'sciences de l'éducation' en tant qu'ensemble de disciplines permettant une approche globale du fait éducatif, l'éducation a été pendant longtemps réduite à l'activité pédagogique. Dès lors, menée au nom des finalités et des objectifs préalablement déterminés par la société, l'éducation peut être définie comme :

« Le processus d'apprentissage qui relie deux ou plusieurs personnes et qui les met en communication, en situation d'échange et de modifications réciproques ».

L'éducation ainsi comprise déborde très largement le cadre scolaire, elle devient un fait social, général et continu qui s'observe à tous les âges de la vie humaine. Elle est alors action, art, et pratique ; et la définition qu'en donne **Emile DURKHEIM** (1911), s'inscrit dans cette vision.

« L'éducation est une action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociales. Elle a pour but de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels moraux que réclame de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné »

<sup>1</sup> DURKHEIM (E) : *Éducation et Sociologie* -, PUF, Paris, 1973, Page 51

<sup>2</sup> DURKHEIM (E) : *op.cit.* 144 pages

Cette approche DURKHEIMIENNE de l'éducation-processus appauvrit le fait éducatif puisqu'elle le réduit à l'action socialisante des adultes sur les jeunes. C'est pourquoi soutient **KANVALY FADIGA** :

« Si l'auteur limite le public-cible de l'éducation à l'enfant et le corps des éducateurs aux adultes, c'est qu'au début du XXème siècle, la formation permanente n'était pas encore devenue une exigence d'efficacité et de production ».

L'approche pédagogique de l'éducation ou l'éducation-processus s'avère limitée et insuffisante pour analyser la pertinence du système éducatif eu égard aux exigences du développement. C'est la raison pour laquelle l'adoption de l'approche systématique nous a été d'une très grande utilité tout au long de ce travail.

## 2.) Approche systémique.

Du point de vue des décideurs politiques, des économistes et des planificateurs, l'éducation est d'abord appréhendée comme le système au sein duquel se déroule l'activité d'éducation, c'est-à-dire : « un ensemble structuré dont les divers éléments, agissant et réagissant les uns sur les autres, font apparaître des indicateurs qui rendent compte du bon et mauvais déroulement de cette interaction ».

Cet ensemble constitué d'éléments interdépendants est organisé, hiérarchisé en un vaste système reposant sur des structures et des ressources qu'il faut gérer et dont il faut prévoir l'évolution grâce à une politique d'information et de planification rigoureuse.

Ainsi comprise, l'éducation est considérée comme une institution qui fonctionne avec des ressources :

- humaines ;
- économiques et financières ;
- matérielles et pédagogiques, etc.

Dans le fonctionnement de ses différentes structures, le système reçoit des ressources (IN PUT) en vue de fournir des produits (OUT PUT).

L'approche systémique, permet ainsi d'étudier les échanges et les relations que l'éducation-système entretient avec son environnement national et international.

Source : COOMBS (P.H.) La crise mondiale de l'éducation. PUF, Paris, 1968, P.22.

Au Niger et dans n'importe quel pays du monde, l'éducation est en interaction avec les systèmes politique, économique, social et culturel. Ainsi, ces systèmes exercent-ils une action sur le système éducatif parce que ce sont eux qui lui imposent son contenu et ses finalités.

Les influences du Système International, notamment celles des organismes internationaux tels que l'**UNESCO**, la **BANQUE MONDIALE** .... se propagent par l'intermédiaire des experts, des assistants techniques, des bourses d'études.

Il va sans dire que cette influence de l'environnement international s'avère nécessaire à certains moments dans les pays en voie de développement qui, aujourd'hui plus qu'hier sont confrontés à d'énormes problèmes qui nécessitent une aide logistique, matérielle et financière.

Cette approche systémique de l'éducation, précisons-le, nous permet de présenter l'enseignement primaire en tant que système de formation qui reçoit les enfants d'âge scolaire en vue de leur première expérience à l'école.

C'est au sein de ce système que l'enfant reçoit un enseignement de base en vue de susciter en lui, comme le dit **E. DURKHEIM**, « un certain nombre d'états intellectuels, moraux et physiques indispensables à son épanouissement ».

Source : DURKHEIM (E) : Education et sociologie (nouvelle édition poche 1973, 130 pages)

Les approches pédagogiques et systémiques de l'Education n'épuisent pas pour autant toutes les démarches nécessaires à l'appréhension du phénomène d'éducation. La démarche évaluative a tout aussi son intérêt.

Mais avant de détailler cette approche, rappelons tout en précisant que l'enseignement ou l'éducation formelle désigne d'une façon générale les techniques et les institutions par lesquelles les connaissances théoriques, pratiques et les valeurs indispensables au fonctionnement ordonné d'une société particulière sont transmises par des « apprenants ».

C'est pourquoi, il est aujourd'hui admis dans toutes les sociétés que l'enseignement est l'une des différentes modalités par lesquelles les hommes pourvoient à l'éducation de leurs enfants. Cette éducation formelle (par l'école) tend à devenir aujourd'hui, dans la société africaine en général et nigérienne en particulier, le dépositaire et le dispensateur de la culture tant nationale qu'internationale avec les mass-médias.

### **3.) Approche finaliste de l'éducation.**

On peut définir l'éducation en se référant aux produits formés ; et, c'est en général par rapport à ces produits que l'on évalue le système éducatif dans son ensemble.

Dans cette optique de l'éducation-produit, l'éducation est avant tout un résultat, c'est-à-dire le produit résultant de l'activité de transformation physique, intellectuelle, professionnelle, morale et culturelle des hommes.

Cette évaluation (quantitative et/ou qualitative) des produits scolaires peut se faire à deux niveaux possibles :

**Au niveau interne** où l'on peut chercher à déterminer l'adéquation entre le profil théorique d'une formation donnée et le profil réel des élèves sortis.

Cette démarche, précise **KANVALY FADIGA**, permet d'apprécier par exemple l'importance de la baisse de niveau et/ou les facteurs internes de déperdition scolaire.

**Au niveau externe** on peut analyser l'adéquation entre le profil réel des élèves sortis et les exigences individuelles et sociales de l'environnement socio-économique et culturel, tant sur le plan local, régional que sur le plan national.

Cette approche de l'éducation en tant que démarche qui évalue cadre bien avec l'optique de notre problématique initiale dans la mesure où l'éducation-produit nous permet de répondre à la question suivante :

Comment et dans quelle(s) mesure (s) les élèves formés au niveau de l'enseignement primaire contribuent-ils ou devraient-ils contribuer au développement du NIGER ?

Précisons que le modèle d'éducation ainsi exposé, c'est-à-dire l'éducation de type moderne, est celui qui est sociologiquement dominant dans tous les Etats



africains d'expression française dont le NIGER, malgré la 'cohabitation' ou mieux la juxtaposition du modèle d'éducation islamique, qui semble t-il, au NIGER, influence considérablement les résultats scolaires.

Pour la commodité de notre travail et pour donner à l'éducation un sens qui cadre bien avec l'objet de notre étude, il convient que nous précisions aussi le plus clairement possible les notions d'instruction et de formation qui, par rapport au concept d'éducation, peuvent prêter à confusion.

On dit d'une personne qu'elle est instruite quand elle a fait des études, acquis des connaissances délimitées et souvent graduées par les programmes officiels. Par rapport à l'éducation, l'instruction ne s'intéresse donc qu'à la formation intellectuelle. Elle ne constitue qu'une partie de l'éducation qu'elle, vise la formation totale de l'individu.

Quant à la formation, elle consiste à développer l'ensemble des facultés intellectuelles, morales et physiques de l'enfant en fonction de ses aptitudes et de ses richesses potentielles. En fonction de ses dispositions; on sollicite l'enfant pour réfléchir, analyser et comparer. Autrement dit, la formation consiste à affiner ses sens, à ouvrir et développer l'intelligence pour meubler la mémoire et diriger l'imagination. Comme nous pouvons le constater, instruire, former et éduquer sont non seulement distincts mais étroitement imbriqués et constamment complémentaires.

L'homme est un animal social et puisque la vie en société implique le respect de l'autre, l'éducation doit donc développer chez les élèves des attitudes, des habitudes, des qualités de caractères, le sens de l'ordre, le goût au travail, la véracité, la politesse, la loyauté et la moralité. Cette précision étant faite, continuons la définition de nos concepts en étudiant celui de **RENDEMENT**.

#### **II.1.2.2. Le concept de rendement en éducation**

Les rendements scolaires sont les résultats à la fois quantitatifs et qualitatifs obtenus au terme d'un cursus de formation à partir d'une cohorte d'élèves prise en charge par un système éducatif ou tout simplement par l'un de ses sous-systèmes. Pour ce qui est de l'analyse de ces rendements scolaires, nous pourrions la situer à deux niveaux : un niveau interne et un niveau externe.

##### **1.) Au niveau interne.**

Il s'agira de suivre, par des méthodes statistiques, par l'analyse du contenu des programmes et par l'évaluation des acquisitions successives des élèves ou apprentis, non seulement le taux de promotion et de dépendition de l'institution (école) mais aussi les acquisitions réelles, c'est-à-dire les connaissances, les aptitudes et attitudes des promus pendant leur vie ou survie scolaire.



## 2.) Au niveau externe.

L'analyse des rendements portera sur la nature de la relation entre d'une part le nombre et la qualité des produits du système ou du sous-système, et, d'autre part, les exigences quantitatives et qualitatives du développement en général et des différents secteurs d'activité en particulier.

Cette double approche des rendements scolaires est applicable à notre démarche, puisque toutes les entreprises éducatives ont les mêmes buts qui sont, comme le dit NYERERE (3.),

« De préparer les jeunes générations à participer activement à la subsistance de la société et à son développement ».

Mais, qu'entendons-nous par développement ? Quel lien y-a-t-il ou devrait-il y avoir entre la formation scolaire élémentaire et le développement au niveau du monde rural ?

### II.1.2.3. Le concept de développement.

Le développement n'a pas une forme unique et universelle valable en tout temps et en tout lieu. Mieux, le développement ne se présente pas nécessairement sous la forme de la croissance des biens matériels. Il ne doit pas être un produit importé. C'est pourquoi la stratégie de « **TRANSFERT DE TECHNOLOGIE** » a été systématiquement stigmatisée par la vigilance des experts africains dans leurs travaux sur le plan d'action de Lagos. Et comme le rappelle NYERERE, l'ex-président de Tanzanie, dans la déclaration d'Arusha en 1967 : « ce serait une erreur de croire que l'argent, l'aide extérieure, puissent à eux seuls constituer une solution aux problèmes de développement ».

Ainsi donc, on ne peut pas faire le développement avec des entreprises clés en main ; de même, on ne le réalise pas par des conférences et des colloques verbalement prometteurs. Le point de tout développement conscient est d'abord une connaissance adéquate de la structure socio-économique à changer et ensuite une connaissance des traits généraux de la structure à réaliser à travers les efforts de développement.

Le développement est nécessairement le produit d'une somme d'activités maîtrisées par les hommes d'une société déterminée. Pour ce faire, il requiert une préparation des mentalités, un conditionnement moral et intellectuel, en un mot, il requiert impérativement une éducation appropriée pour tous les citoyens qui doivent en être les acteurs. Cette éducation doit permettre aux citoyens de s'inspirer de la source socio-culturelle qui recèle la force de leur personnalité pour une auto-satisfaction relative de leurs besoins matériels, intellectuels et sociaux.

On comprend mieux dans cette perspective, que le développement ne puisse être seulement un processus économique. Comme le disent certains auteurs, le

développement est un mouvement, une modification en profondeur de la société sous tous ses aspects économiques, sociaux et culturels. Le développement est un mouvement par lequel la société se change, décide du changement, réalise elle-même son changement.

Comme on le constate, le concept de « développement » a un sens large. Pour les besoins de cette étude, nous allons retenir la définition de **MOUSTAPHA DIABATE** lorsqu'il l'assimile à :

« Une transformation des modes de faire, d'être et de penser de l'ensemble des hommes. Elle s'impose (transformation) comme un processus de libération de l'homme de toutes les formes de contraintes qui font obstacle à son épanouissement ».

Si les techniciens, les hommes politiques apprécient volontiers le développement en termes économiques en évaluant les ressources dont dispose un pays grâce au travail par lequel les hommes mettent en valeur ces richesses, le développement tel que le définit **DIABATE**, dépasse le cadre de la croissance, de l'expansion et du progrès sectoriel pour être un concept global à la fois économique, culturel, politique et social.

Faut-il rappeler que dans le cadre des Etats africains d'aujourd'hui le développement tel qu'il est appréhendé est un fait d'origine coloniale, donc une problématique relativement récente. C'est donc par rapport à cet héritage colonial que nous devons analyser les perspectives de développement en Afrique en général et au **NIGER** en particulier.

Il convient aussi de souligner que le développement dans son acception général est d'abord une projection ou une aspiration, ensuite une transformation structurelle et enfin le résultat atteint. Examinons par étape ces trois dimensions du développement.

Primo, le développement est une projection, une aspiration. C'est l'aspiration à un type d'homme et à un type de société : au **NIGER**, tout comme l'éducation a pour but affiché d'amener l'individu du stade d'immaturité physique et intellectuelle à celui de la maturité totale, l'action du développement nigérien a pour objectif déclaré de « sortir » la société nigérienne de son état de dénuement matériel pour un état de prospérité. Dans cette perspective, le développement n'est pas une réalité tangible, mais un idéal qui mobilise tous les membres de la société ou une partie pour la réalisation de cet objectif.

Secundo, le développement est défini comme un processus de transformation structurelle. Cette action de transformation s'applique aux structures économiques, politiques, sociales et culturelles au nom d'une certaine philosophie politique de l'homme et de la société, au nom d'un idéal dans lequel l'homme serait au centre de toutes les préoccupations. Au **NIGER**, on soutient que le développement vise la transformation des structures socio-économiques en vue de leur modernisation et de leur adaptation au milieu. En effet, l'auto suffisance alimentaire demeure la priorité et passe nécessairement par le développement du secteur agricole et une meilleure structuration de ce dernier.

Tertio, le développement n'est plus seulement un idéal à atteindre, il est le résultat effectivement atteint par la société à un moment de son histoire, par rapport à cet idéal. Sous ce rapport, le développement est le stade atteint dans le processus de développement. Cette approche s'inscrit dans les travaux de l'économiste **W.W. ROSTOW** qui distingue, dans les années 1950, cinq étapes principales pour la croissance économique, étapes par lesquelles chaque société doit nécessairement passer.

Dans l'optique Rostowienne, il convient que nous nous interrogiions sur le stade de développement atteint par le **NIGER** depuis son accession à la souveraineté nationale et internationale.

Dans le cadre de cette étude, nous pouvons nous demander comment le développement rural en tant que processus qui englobe toute une série de mesures et d'actions en vue de changer et d'améliorer le milieu rural, en provoquant, en

entretenant et en consolidant les mutations économiques et sociales, doit-il interpellier les déscolarisés du primaire en vue de leur participation au développement.

#### II.1.2.4. Le concept de déscolarisation

Que recouvre le concept de déscolarisation ? La déscolarisation vient du verbe déscolariser qui signifie être mis de dehors d'une institution scolaire sans avoir achevé le cycle de formation. Il faut entendre par déscolarisés les jeunes ayant été scolarisés et n'ayant pas réussis à poursuivre leurs études au-delà de l'école primaire et du cycle de l'enseignement du second degré. Est déscolarisé donc, tout individu de sexe masculin ou féminin qui se trouve exclu d'un système éducatif, généralement après un échec. Au terme du cycle primaire, l'échec se situe au niveau du C.F.E.P.D soit au niveau du concours d'entrée en 6ème, soit au deux niveaux à la fois.

---

At l'indépendance des indépendances les pays africains dont le Niger se trouvaient parmi les pays à niveau très bas, à structures économiques très peu diversifiées et soumis à une très forte domination économique et culturelle. Le Niger appartenait ainsi à ce que W.W. ROSTOW appelle dans les étapes de la croissance économique édition du P.U.C., 1963, la société traditionnelle. Mais se voyant lancé dans le processus mondial du développement économique, il lui a fallu créer les conditions préalables au démarrage.



En effet, avec l'explosion des effectifs scolaires au Niger en général et dans le département de Maradi en particulier, on assiste à une recrudescence des « laissés pour compte » du système éducatif aussi bien dans le primaire que dans le secondaire.

C'est cette catégorie d'enfants que nous désignons par le vocable de déscolarisés. Ainsi, ces déscolarisés sont renvoyés dans leur milieu d'origine en situation d'inadaptés, de ratés ou même de déchets scolaires comme on les qualifie dans les milieux intellectuels. N'ayant pour la plupart aucun diplôme et aucune qualification, ils ne peuvent guère trouver en ville un emploi salarié auquel ils aspirent tous.

Au village, les déscolarisés méprisent les travaux champêtres qu'ils trouvent salissants et indignes des lettrés : c'est-à-dire qu'ils considèrent ces travaux manuels comme étant une occupation dégradante pour les jeunes qui ont fréquenté l'école des blancs.

Pour nous résumer, sont déscolarisés tous les élèves qui ont été exclus ou qui ont abandonné une institution scolaire en cours ou en fin de cycle sans diplôme, sans aucune qualification professionnelle pour intégrer la vie active.

Mais qu'en est-il de leur réinsertion socio-économique ?

#### **II.1.2.5. Réinsertion socio-économique.**

Le concept de réinsertion mérite aussi une élucidation. En effet, ce mot vient du verbe insérer qui signifie : introduire, faire entrer quelqu'un ou quelque chose dans une situation de façon à l'incorporer.

Pour le besoin de cette étude, nous entendons par réinsertion des jeunes déscolarisés dans le processus du développement rural, l'opération menée par l'Etat et/ou les structures mises en place par les autorités politiques et scolaires du NIGER en vue de permettre à cette catégorie de jeunes déscolarisés de trouver un travail stable et permanent dans les différentes branches des activités sociales, économiques et culturelles du pays.

En d'autres termes la réinsertion des jeunes doit être comprise comme la manière d'apporter des solutions aux problèmes relatifs au chômage et à la délinquance juvénile – constatés dans le pays de cette branche de la population laissée pour compte par un système éducatif lui-même inadapté aux réalités socio-économiques du Niger.

L'intérêt de cette élucidation des concepts ou outils fondamentaux, réside en ce qu'elle nous indique une méthodologie de recherche appropriée pour exposer et analyser cette problématique de **L'EDUCATION/DEVELOPPEMENT**.



## **II.2. CONSIDERATION D'ORDRE PRATIQUE : LES DELIMITATIONS DE CHAMPS D'ETUDE ET LES TECHNIQUES D'INVESTIGATION.**

C'est le pôle où s'effectue la mise au point des dispositifs d'observation, de recueil de données et de délimitation des champs d'étude.

### **II.2.1. Délimitation des champs d'étude.**

Cette étape n'est pas moins importante dans tout travail scientifique, et comme ne cessent de le rappeler d'éminent auteurs, il faut toujours 'indiquer et préciser les champs de recherche afin de savoir de quoi l'on parle'.

C'est dans cet esprit qu'il nous a semblé nécessaire de préciser les limites thématiques et géographiques que nous nous sommes imposées dans le cadre de cette étude dont le but est d'apporter notre contribution aussi modeste soit-elle à la construction nationale et l'éducation-éducation/production.

#### **1) Champ thématique.**

Cette étude porte sur l'enseignement, c'est-à-dire l'éducation du type formel tel que nous l'avons présenté dans les lignes précédentes et qui consiste à inculquer de connaissances, des aptitudes et des attitudes par un groupe professionnel spécialisé (les enseignants) dans les institutions spécialisées (les écoles, les collèges, les lycées et les universités) à une population constituée d'élèves ou de stagiaires.

Même en excluant les centres d'alphabétisation, les centres de perfectionnement des cadres, les modèles d'éducation traditionnelle, les modèles d'éducation confessionnelle, le champ thématique demeure toujours vaste. Devant l'étendue de l'enseignement et eu égard à nos moyens matériels et financiers très réduits. Nous centrons notre champ thématique à l'enseignement du premier degré c'est-à-dire à l'enseignement primaire ou encore l'enseignement élémentaire, public et privé confondus.

## 2) Champ géographique.

Comme nous l'avons indiqué et précisé dans l'intitulé même du sujet, Education et Développement au **NIGER**, le cadre de notre étude est la **REPUBLIQUE DU NIGER**, territoire sur lequel nous avons mené toutes nos investigations et collecté nos données.

Ces investigations nous ont permis de rendre compte des potentialités et des contraintes du développement rural d'une part et des atouts et faiblesses de l'enseignement primaire d'autre part. De ce pays, nous présentons brièvement les caractéristiques ; avant de présenter largement le département de MARADI où se sont effectuées nos enquêtes.

Limité au Nord par les régions sahariennes de l'Algérie et la Libye, à l'Est par le Tchad, au Sud par le Nigeria et le Bénin, à l'Ouest par le Burkina-Faso et au Nord-Ouest par le Mali, le territoire de la République du Niger couvre une superficie de 1 267 000 Km<sup>2</sup> pour une population estimée à 7 250 000 habitants soit une densité de 5habitants/Km<sup>2</sup> (la plus faible de la sous région).

Comme tous les pays issus de la domination et de l'exploitation coloniale, le NIGER reste encore profondément marqué par les effets de la colonisation. En effet, après plus d'un quart de siècle d'indépendance, les terres irriguées restent toujours très réduites par rapport à l'immensité du territoire, et le taux de scolarisation qui était de 20,8 % en 1985 se situe largement en deçà des projections de la conférence d'Addis-Abeba (voir Introduction...).

Un territoire immense aux terres irriguées réduites.

Avec ses 1 267 000 Km<sup>2</sup>, le Niger demeure encore un pays aux ressources agricoles limitées car 3/4 de la superficie totale sont constitués de désert et de grandes plaines incultes au climat sec et à la végétation pauvre et herbeuse (les steppes).

En effet, on distingue du Sud au Nord trois grandes régions :

- Une région méridionale qui couvre environ 126 000 Km<sup>2</sup> soit 10 % de la superficie totale et qui est seule propice à l'agriculture.
- Une région centrale représentant 30 % de la surface totale, soit 380 100 Km<sup>2</sup> et qui est en zone de savane boisée vouée à l'économie pastorale et nomade.
- Et, une région septentrionale couvrant 760 200 Km<sup>2</sup> soit 60 % du territoire presque totalement désertique. A côté de ces caractéristiques géophysiques il faut noter que les services d'agriculture du NIGER conçoivent de façon suivante la répartition des terres :

**Tableau N° 2 : Répartition des terres pour l'ensemble des pays.**

Superficie:	Km <sup>2</sup> :	Ha
Superficie totale	1 267 000	126 700 000
Terres agricoles utiles	300 000	30 000 000
Terres cultivables	150 000	15 000 000
Terres cultivées	59 080	5 908 000

Source : Ministère du Développement Rural — Niger, rapport 1986.

L'agriculture nigérienne étant concentrée sur une bande de 200 Km de large dans le Sud du pays entre les isohyètes 300 à 800 mm, les potentialités en terres irrigables ont été estimées à environ 270 000 hectares. Elle reste la principale activité économique du pays, concerne 80 à 90 % de la population et représente entre 45 et 50 % du P.I.B.

- Découpage administratif du NIGER (voir annexe n° 1 p.333)

Administrativement, le NIGER est découpé en 7 départements et subdivisé en 32 arrondissements dont les contours recourent en gros la configuration géographique que nous présentons ci-après :

A l'Ouest, nous avons deux départements : ceux de Tillabery et de Dosso.

Chaque département comprend les arrondissements suivants :

TILLABERY: Say, Téra, Filingué, Ouallam,

DOSSO: Gaya, Douchi, Boboye, Loga,

Le Centre est le département de TAHOUA qui comprend l'arrondissement de Bouza, Konni, Kelta, Madaoua.



A l'Est, le Niger regroupe les départements de ZINDER, et de DIFFA.

ZINDER : Mirriah, Magaria, Matamey, Gouré, Tanout.

DIFFA : Maïré-Soroa, N'guigmi.

Au nord, le département d'AGADEZ avec les arrondissements d'Arli et Bilma.

Et, dans le Centre -Sud du pays se trouve le département de MARADI qui comprend les arrondissements de Tessaoua de Guidan-Roundji et de Madarounfa, Mayayi, Dakoro et d'Agulé.

Eu égard à l'étendue du territoire national et tenant compte des disparités et des spécificités des différentes régions naturelles du pays (pluviométrie, densité de la population, production dominante, ressources en eau, infrastructures sociales), nous avons retenu le département de MARADI comme champ de notre enquête sur le terrain. Pourquoi MARADI ? Parce que ce département présente des atouts pour le monde rural et constitue un centre d'attraction pour les jeunes déscolarisés de la région vue sa prospérité apparente.

En effet, le département de MARADI, situé dans la région Sud du pays est limité à l'Ouest par le Département de TAHOUA, au Nord par le département d'AGADEZ, et à l'Est par celui de ZINDER. Il partage au Sud une frontière commune avec le NIGERIA.

Administrativement, ce département est divisé en six (6) arrondissement dont les contours géographiques couvrent une superficie de 38 500 Km<sup>2</sup> pour une population estimée à 1 272 853 habitants. Il est situé dans une zone de très forte densité démographique : 33 habitants au Km<sup>2</sup>.

**Tableau n°3 : population et superficie des arrondissements du département de MARADI.**

Arrondissements:	Population	Superficie en Km <sup>2</sup>	Habitants/Km <sup>2</sup>
Agulé	162 282	2 800	45,10
Dakoro	24 917	14 000	1,77
Guidan Roundji	190 230	4 500	42,27
Madaroufa	185 513	3 500	53
Maradi (commune)	82 203	2 200	37,36
Mayayi	286 659	6 500	44,10
Tessaoua	196 049	5 000	39,2
<b>TOTAL</b>	<b>1 272 853</b>	<b>38 500</b>	<b>33 ,05</b>

Source : Direction départementale du plan MARADI 1987-1993.

Un zonage schématique du département fait apparaître trois grands ensembles :

- 1) La zone à vocation pastorale (9 600 Km<sup>2</sup>)
- 2) La zone Centrale d'agriculture extensive
- 3) La zone Sud d'agriculture intensive

Voilà, délimité le champ géographique retenu pour le besoin de cette étude. Il reste maintenant que nous précisions toutes les catégories de personnes qu'il faut nécessairement « toucher » soit par des questionnaires soit par des guides d'entretien préalablement conçu afin de recueillir des informations susceptibles de nous aider à confirmer ou à infirmer nos hypothèses de travail.

Cinq types de populations constituent notre base d'échantillonnage :

Il s'agit des élèves du primaire en fin de cycle (CM2), des élèves déscolarisés du primaire ayant obtenu ou non le CPEPD, des enseignants du primaire, des parents d'élèves du primaire et enfin des enfants non scolarisés se trouvant dans la même tranche d'âge des deux groupes d'élèves précités. Cependant, comment choisir à l'intérieur des six (6) arrondissements, ces catégories de personnes ? Cette question fondamentale nous oblige à montrer l'importance et la nécessité des méthodes et des outils et instruments d'investigation qui interviennent dans tout travail de recherche scientifique.

### **II.2.2. De la nécessité des méthodes.**

Dans toute recherche à caractère scientifique, la méthode doit constituer la phase essentielle et déterminante ; parce que précise KAPLAN :

« Le propre de la méthode est d'aider à comprendre au sens le plus large, non seulement les résultats de la recherche scientifique mais aussi le processus de la démarche elle-même »

Dès lors, les méthodes se révèlent comme une nécessité dans la mesure où elles sont le processus d'investigation que doit suivre l'esprit humain pour accroître ses connaissances, aboutir à la vérification de la théorie et à la découverte de l'objet de la recherche. Il existe plusieurs méthodes d'approche des réalités : historique, comparative, systématique, dialectique etc.

Eu égard à ces précisions, quelles sont les méthodes adaptées à l'objet de notre étude et destinées à la recherche que nous envisageons ? L'analyse du rapport dialectique EDUCATION/DEVELOPPEMENT nécessite l'apport de deux méthodes : la méthode systémique et celle du matérialisme dialectique.

### **11.2.2.1. L'analyse systémique appliquée à l'éducation**

L'approche que nous faisons du système éducatif scolaire nigérien s'inscrit dans le cadre de l'analyse systémique. Cette méthode nous permet d'avoir une approche synthétique du système éducatif, comme un sous-ensemble, dans ses nombreuses interactions avec les autres systèmes (politiques, économiques, culturels, sociaux etc...).

C'est pourquoi, au-delà de ses structures internes qui lui permettent de fonctionner, le système éducatif est partie intégrante d'un système global. Comme sous-système, son fonctionnement est rythmé par la société globale prise en tant qu'entité.

En effet, cette étude nécessite une démarche dynamique, globale, qui puisse considérer l'objet d'étude comme un élément d'un atout social plus complexe, car elle tient compte à la fois des éléments endogènes et exogènes. Toutefois, si l'approche systémique fournit des matériaux concrets d'analyse au chercheur, elle n'épuise pas pour autant les opérations intellectuelles relatives à la connaissance des phénomènes sociaux étudiés.

C'est en cela que l'apport de l'approche dialectique nous semble être une étape décisive pour l'interprétation des matériaux ainsi réunis.

### **11.2.2.2. La spécificité de l'approche dialectique dans le cadre de l'étude.**

La méthode dialectique part de l'observation des cas particuliers pour tirer une loi générale. Elle cherche à expliquer les faits sociaux en partant des contradictions observées dans la société. Elle observe et analyse dans leurs spécificités les différents aspects de la vie sociale. Et comme le disait BRUYNE « Elle vise à la fois les ensembles et les éléments constitutifs des totalités et leurs parties, elle est à la fois analyse et synthèse, elle est mouvement réflexif du tout aux parties et réciproquement ».

L'éducation scolaire et le développement sont deux faits sociaux portant sur le vécu du Nigérien. L'étude de leurs rapports fait appel obligatoirement à l'analyse de la réalité sociale Nigérienne observée (les rendements et les déperditions scolaires) à l'intérieur de l'institution qu'est l'école, pouvant impliquer des conséquences dans la société (délinquance juvénile, exode rural etc...). Ces faits ne peuvent s'étudier sans tenir compte de certains aspects de la vie sociale. Or la méthode dialectique consiste en une analyse de la réalité sociale qui met en évidence les contradictions qu'elle présente et qui permet de saisir les possibilités de leur résolution.

Autrement dit, l'apport de l'approche dialectique à l'approche systémique de notre travail, c'est qu'elle nous permet de confirmer notre hypothèse de recherche, en ce sens, qu'elle nous a poussé à un double effort de réflexion :

- D'abord parce qu'elle nous a conduit sans cesse à une autocritique des éléments acquis dans la réalité sociale ;
- Ensuite parce qu'elle suppose un dépassement, une détermination du degré de cohérence de l'objet, dans la mesure où cet objet est en perpétuel mouvement.

Cependant la conduite de ces différentes démarches théorico-méthodologiques relative à la saisie et à la compréhension du phénomène **EDUCATION SCOLAIRE** dans ses relations avec le **DEVELOPPEMENT RURAL** dicte des procédés d'un autre ordre : il s'agit de techniques d'investigation. Autrement dit, l'analyse systémique et dialectique devront être étayées par les données dont les sources sont diverses.

### **II.2.3. Les techniques d'investigation utilisées.**

Pour la collecte des données relatives à cette étude, trois types de techniques ont été nécessaires :

- 1- L'enquête documentaire
- 2- L'observation directe
- 3- L'enquête sur le terrain (questionnaire, entretien)

#### **II.2.3.1. L'enquête documentaire.**

Les documents que nous avons consultés sont variés. L'information par la documentation écrite nous a permis de disposer d'une documentation statistique et analytique sur l'**EDUCATION** et le **DEVELOPPEMENT**.

La documentation écrite ainsi réunie peut être répartie en deux catégories :

- La première catégorie concerne les documents théoriques généraux qui regroupent les ouvrages méthodologiques et les travaux devenus classiques dans l'étude de l'**EDUCATION** et du **DEVELOPPEMENT**. Ces documents nous ont permis de nous familiariser avec les grands courants théoriques et méthodologiques qui s'affrontent dans ces domaines. Bien plus, la revue de cette littérature nous a permis d'affiner l'hypothèse de ce travail et de donner à cette thèse un fondement théorique.
- La seconde catégorie de documents se compose d'ouvrages techniques, de documents chiffrés ou statistiques, de travaux de recherche portant sur le système éducatif et le développement au **NIGER**, les rapports des séminaires, viennent enfin les revues, les journaux et les études de l'**UNESCO**.

Tous ces documents présentent de par leur caractéristique générale l'inconvénient de ne pas s'adapter d'emblée à l'objet de notre recherche, même s'ils offrent l'avantage d'être disponibles.

Cependant, cette documentation écrite a constitué pour nous l'outil indispensable dans la saisie des différents domaines susceptibles de nous fournir un



point de vue global sur l'objet de l'étude. La lecture de cette documentation a permis de canaliser et d'orienter l'observation par des contacts établis sur les lieux d'études.

### **II.2.3.2. L'observation directe.**

Après l'observation indirecte par l'étude des documents, la technique de l'observation directe ou l'observation par contact a été le second procédé qui nous a permis par les contacts directs avec les observés d'avoir des renseignements et des informations se rapportant directement au système d'enseignement primaire et au développement rural dans le département de MARADI.

Cette observation directe par des contacts a commencé depuis l'année scolaire 1985-1986, pendant notre séjour au NIGER dans le cadre de notre service civique nationale. Elle a consisté à vivre les faits relatifs à l'objet de l'étude dans les six (6) arrondissements du département indiqué et à l'intérieur des onze (11) Ecoles retenues. C'est ainsi que par rapport à notre problématique du départ nous avons écouté les élèves, leurs enseignants et leurs parents, nous avons recueilli les propos des élèves déscolarisés et des enfants non scolarisés.

A certains moments, nous avons procédé à une enquête par l'observation directe et participative. Nous avons par exemple dispensé des cours dans presque tous les différents niveaux du cursus primaire dans l'intention d'avoir une idée nette sur le contenu des programmes et les niveaux des élèves, notamment ceux des cours moyens. Nous avons assisté à des cours dispensés dans des classes de CM2 tenues aussi bien par des enseignants que des enseignantes.

Cette observation n'a pas été sans problème, difficulté sans doute due à notre manque de formation pédagogique et à nos moyens matériels et financiers limités. Cependant elle s'est avérée nécessaire et enrichissante, car elle nous a permis non seulement de réviser notre hypothèse antérieure, mais aussi de faire le point sur la réalité du terrain proprement dit :

### **II.2.3.3. Enquête sur le terrain**

La phase de l'enquête sur le terrain se révèle comme une étape déterminante dans cette étude. C'est pourquoi, sur la base des échantillons retenus, des questionnaires et des guides d'entretien ont été des instruments déterminants pour toucher les populations-cibles.

#### **1<sup>er</sup>). Le choix des population-cibles : l'échantillonnage**

Comme nous l'avons mentionné un peu plus haut, le département de MARADI a été retenu pour servir de champ d'investigation à la présente étude.

Au moment de notre enquête, ce département comptait 310 écoles et nous en avons retenu onze (11) établissements du premier degré (publics et privés confondus) pour les besoins de l'enquête. Il convient de préciser que le choix de ces 11 écoles fut déterminé par un choix raisonné. En effet, le choix de ces 11 écoles avait été opéré de façon à refléter les différents niveaux de qualité de l'enseignement (bon, passable et médiocre, les structures d'accueils, les différents types d'effectifs (filles seulement, garçons seulement ou milieu mixte) et des différentes zones d'implantation des écoles (zones urbaines ou rurales, nomades ou sédentaires). La répartition des écoles enquêtées se présente comme suit :

**Tableau n° 4 : effectif des écoles et des classes retenues par arrondissement.**

Arrondissements Et communes	Nombre d'écoles retenues	Nombre de classe de CM Retenues par écoles
Aguié	1	2
Dakoro	2	3
Guldan Roudji	1	1
Madaroufa	2	2
Maradi (commune)	3	5
Mayayi	1	1
Tessoua	1	1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>15</b>

Dans chaque école primaire retenue nous avons choisi le dixième de l'effectif d'élèves de chaque classe de cours moyen.

La population des enfants en cours de scolarisation n'étant pas notre seule population-cible, un autre échantillon a été constitué : celui des enfants déscolarisés au niveau du cours moyen. La constitution de cet échantillon n'a pas été chose aisée étant donné l'absence formelle d'une population de base due à la non sylvie des déscolarisés par une quelconque structure de récupération.

Cependant, partant du registre d'inscription de la direction départementale de l'inspection du travail et de la main d'œuvre nous avons pu recenser, sur une période de deux (2) années (1987-1988 et 1988-1989), 430 demandes d'emploi émanant des enfants du niveau primaire avec ou sans le CFEPD et, sur la base des quotas nous avons retenu le 1/5 de cette population soit :  $430 : 5 = 86$  individus, dont 79 garçons et 7 filles.

Ce modèle réduit de la population totale est construit à partir d'un certain nombre de variables qui sont elles mêmes déterminées en fonction des caractéristiques de la population de base. Les variables que nous avons utilisées

sont : le sexe, l'âge, l'ancienneté dans la scolarisation et dans la déscolarisation, le revenu des parents, le lieu de résidence.

En effet, dans une étude de ce genre qui pose la problématique de la promotion du domaine agro-pastorale par l'insertion des jeunes déscolarisés du primaire dans la mesure où celle-ci nous permet de saisir lequel du garçon ou de la fille a 'trainé le pas' en cours de scolarisation. Et, de voir la motivation de chacun pour son insertion dans le processus du développement socio-économique du pays.

Le critère d'âge montre que les enfants déscolarisés sont plus âgés et improductifs alors que les enfants, du même groupe âge, non scolarisés participent effectivement au processus du développement rural. Le revenu des parents nous a permis de mettre en relief leur niveau de vie et leur degré de motivation quant à la poursuite des études de leurs enfants.

Nos derniers échantillons sont ceux des enseignants du primaire, des parents d'élèves et des enfants non scolarisés.

En ce qui concerne les enseignants, leur rôle dans la société est d'autant plus important qu'ils constituent le moteur de tout système éducatif. Ils sont l'outil essentiel au fonctionnement de l'éducation ; et, nous pensons qu'aucune politique éducative ne peut être efficace si elle ne parvient pas à susciter l'adhésion des enseignants.

Le département de MARADI comptait au total 1238 enseignants au cours de l'année 1987-1988 et avons retenu 0,05% de cet effectif pour les besoins de notre enquête. Ce qui donne : 62 enseignants.

Les parents d'élèves sont eux aussi concernés par les problèmes éducatifs et constituent, à n'en pas douter, les observateurs avisés de l'évolution du système éducatif dans notre pays. Ils sont au nombre de 1102, nous avons là-aussi et selon la méthode des quotas retenu 0,05% de l'ensemble des associations des parents d'élèves dans les six (6) arrondissements de la commune de MARADI. Ce qui nous donne 55 parents d'élèves.

Ce modèle réduit a été aussi constitué pour un souci de rigueur méthodologique-en fonction de plusieurs variables dont notamment le revenu et la catégorie socio-professionnelle.

Enfin, le dernier échantillon constitué des enfants non scolarisés peut paraître à priori sans importance pour notre sujet. Cependant les opinions, de cette couche des jeunes qui, sociologiquement et intellectuellement sont en dehors du monde scolaire et des modèles culturels, nous permettent de dégager leurs points de vue quant au travail de la terre et leur attitude vis-à-vis du monde rural : c'est notre échantillon témoin.

De cette population témoin nous avons retenu 50 enfants se trouvant dans la même tranche d'âge que les déscolarisés.

Toutes ces données chiffrées par rapport à l'échantillonnage se trouvent consignées dans les tableaux 7 et 8.

**Tableau n°5 : Répartition des populations-cibles par catégories**

Catégories de populations	Effectif total	Population cible	Quotas Retenues en %
Elèves du CM	750	75	10 %
Elèves déscolarisés du CM	430	86	20 %
Enfants non scolarisés	100	50	50 %
Enseignants du primaire	1 238	62	5 %
Parents d'élèves du primaire	1 102	55	5 %
<b>TOTAL</b>	<b>3 620</b>	<b>328</b>	<b>90 %</b>

**Tableau n° 6 : Répartition des populations-cibles par sexe**

Catégories de population	Effectif total		Sexe masculin		Sexe féminin	
	V.A.	V.R.	V.A.	V.R.	V.A.	V.R.
Elèves du C.M.	75	100%	45	60%	30	40%
Elèves déscolarisés (niveau C.M.)	86	100%	50	58,13%	36	41,86
Enfants non scolarisés	50	100%	35	70%	15	30%
Enseignants du primaire	62	100%	22	34,48%	40	64,51%
Parents d'élèves	55	100%	35	63,63%	20	36,36
<b>TOTAL</b>	<b>328</b>	<b>100%</b>	<b>187</b>	<b>57,01%</b>	<b>141</b>	<b>42,98%</b>

L'observation directe par contact, nous le disons tantôt, a été rendue possible par l'utilisation des instruments de collecte que sont les questionnaires et les guides d'entretien.

## 2°. L'administration du questionnaire et la conduite des entretiens

- L'utilité du questionnaire



Un questionnaire est un instrument de collecte des données. Il est l'un des moyens de communication essentiels entre l'enquêteur et l'enquêté. C'est pourquoi son apport est d'une grande utilité dans tout travail qui se veut scientifique.

Nos bases de sondage étant diverses et variées, nous avons utilisé un questionnaire comprenant aussi bien des questions fermées que des questions ouvertes pour obtenir le maximum d'informations possibles.

Cependant, pour remédier aux insuffisances du questionnaire et pour compléter certaines informations, nous avons pris soin d'élaborer en plus de notre questionnaire, des guides d'entretien qui nous servi pour les interviews. Comment avons-nous conduit ces entretiens ?

### **3°). La conduite des entretiens.**

Les entretiens nous ont permis d'aller en profondeur dans la collecte des informations et de donner la liberté aux sujets de préciser leurs pensées. Ces entretiens ont été du type semi-directif et ont consisté à reprendre certains items du questionnaire. Permettant ainsi de recueillir et de compléter les informations déjà reçues.

Tout comme les questionnaires, les entretiens ont été organisés en fonction de notre problématique initiale. Que deviennent les enfants déscolarisés de l'enseignement primaire ? Comment peut-on susciter chez ces derniers l'intérêt pour la question du développement rural ? Existe-t-il des structures de récupération post - scolaire ?

Sur la base de notre hypothèse de travail, ces entretiens ont permis de collecter des données concernant les opinions des autorités administratives et politiques chargées de gérer notre système éducatif au niveau du primaire et celle chargées de promouvoir le développement rural au NIGER. Ces entretiens ont porté sur les rendements de l'enseignement primaire, sur les programmes enseignés, sur les facteurs explicatifs de la faiblesse des relations entre les élèves ayant tous non obtenu le CFEPD et les impératifs immédiats du monde rural nigérien, sur les causes des déperditions scolaires, sur l'opportunité ou non d'une réforme des ressources culturelles et matérielles de l'enseignement primaire.

## **III. LES DIFFICULTES RENCONTREES SUR LE TERRAIN. ET DU PLAN DU TRAVIAL**

### **III.1. LES DIFFICULTES RENCONTREES SUR LE TERRAIN.**

En 1986-1987 lorsque nous avons décidé de poursuivre nos études supérieures, nous étions conscients des difficultés qui nous attendaient.



### **III.1.1. Au niveau financier**

De la conception à la réalisation de cette thèse nous avons été très souvent bloqués par le manque d'argent nécessaire soit pour aller sur le terrain, soit pour faire des photocopies de certains documents qui étaient nécessaires pour la rédaction de cette thèse.

Ce problème financier a donc considérablement retardé l'avancement normal de la thèse.

### **III. 1. 2. Au niveau des populations enquêtées.**

Notre population - témoin étant vallée et ne se trouvant pas dans la même zone, nous avons eu d'énormes difficultés à joindre tous les individus. Si certains d'entre eux ont manifesté une disponibilité de tout instant, c'est le cas de tous les inspecteur et conseillers pédagogiques de l'enseignement du premier degré, en revanche, d'autre(les parents d'élèves notamment) n'ont pas accordé à cette étude l'importance qu'elle révèle pour nous. Dans ce même ordre d'idées (avec les enfants déscolarisées), les difficultés sur le terrain comportent une double facette :

Soit parce qu'ils sont jeunes pour comprendre la nécessité d'une telle étude et il fallait insister par des démonstrations et parfois traduire les questionnaires en haussa ou en Djerna afin de leur expliquer l'intérêt de notre enquête.

Soit parce que pour la plupart de ces jeunes, certainement pour avoir abandonné depuis un certain nombre d'années déjà, et à un niveau bas (CM2 au maximum) éprouvaient de grosses difficultés à remplir un questionnaire. A tel point qu'ils préféreraient ne pas remplir le questionnaire qui dans la plupart des cas disparaissait ;

Soit enfin parce qu'ils étaient convaincus (c'est le cas de certains enseignants et parents d'élèves) que les résultats de ce travail resteront comme bien d'autres dans les archives du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche technologique

Nous étions donc obligé de « DIALOGUER » avec chaque enquêté pour le persuader de l'importance de l'information qu'ils donnent en remplissant notre questionnaires. A cette tranche de notre population-cible, nous ne cessons de rappeler qu'elle est à la fois le « MOTEUR » et l'évaluateur avisé de l'évolution de l'éducation dans notre pays et son avis compte dans toutes les recherches portant sur la réorganisation du fonctionnement du système éducatif, en vue de son adaptation aux réalités sociales, économiques et culturelles du Niger.

Cette situation nous a pris un temps considérable. Et, cela nous a obligé à effectuer plusieurs séjours dans le département où l'enquête a été menée.

### III. 2. Le plan du travail.

Muni de toutes ces données théorico-méthodologiques sur le système éducatif nigérien en général et sur l'enseignement primaire dans le département de MARADI en particulier, nous avons élaboré un plan de travail qui comporte trois (3) parties.

La première partie intitulée, « Aspects socio-économiques du développement rural et rapport éducation et développement dans le cas de Maradi, comprend deux chapitres.

Le premier chapitre présente sommairement le département de MARADI tout en exposant partiellement, les potentialités et les contraintes du développement agro-pastoral de la région.

Le deuxième chapitre intitulé « La Relation Éducation et développement dans la société traditionnelle », expose et analyse cette éducation en tant que facteur essentiel et déterminant dans la formation et la promotion social, économique et culturelle de l'enfant et de la collectivité toute entière. En d'autres termes, nous nous sommes tenu de démontrer la rôle combien important que joue l'éducation traditionnelle dans l'intégration socio-économique de tous les enfants dans leur milieu, puisqu'elle est en symbiose avec ce dernier.

La deuxième partie intitulée « système socio-éducatif fonctionnel dans le département de Maradi structure et bilan », comprend deux chapitres.

Le troisième chapitre de cette partie, fait état « du phénomène colonial par le truchement de l'éducation qu'il a su imposer. Autrement dit, ce chapitre montre non seulement le processus d'implantation, l'organisation, le fonctionnement et les finalités de l'école coloniale ; mais aussi et surtout décèle les préjudices causés par l'éducation dite moderne aux structures et aux contenus de l'éducation traditionnelle nigérienne dans son ensemble et celle de la région de Maradi prise à titre d'exemple.

Le quatrième chapitre que nous avons intitulé « structure et bilan du système éducatif du département de 1960 à nos jours. Dans ce chapitre nous avons montré qu'au lendemain des indépendances, les autorités politiques nigériennes de l'époque, à l'instar des autres responsables africains devaient choisir entre le maintien du modèle éducatif hérité de la colonisation et la remise en cause de ce dernier. C'est ainsi que dans l'enthousiasme des indépendances, la plupart des pays de l'A.O.F dont le NIGER ont opté pour le maintien de la première voie, c'est-à-dire celle qui consiste à conserver et même à renforcer le système éducatif légué par la colonisation.

La troisième partie intitulée perspectives d'un système éducatif comme outil de développement fondé sur de meilleurs rendements et sur l'adéquation formation/emploi comprend deux chapitres

Le cinquième chapitre intitulé « analyse des rendements de l'enseignement du premier degré à Maradi et leurs interprétations sociologiques » traite des mécanismes qui participent à la déscolarisation des enfants. Ce chapitre nous permet d'exposer et d'analyser les mécanismes d'élimination scolaire basés sur l'économie, sur l'âge et sur une sélection scolaire. IL est aussi exposé et démontré qu'il n'existe à l'heure actuelle au NIGER aucune structure de récupération post-scolaire

Le sixième chapitre montre que malgré les réformes entreprises, malgré certaines valeurs introduites dans les programmes de l'enseignement primaire, l'école au NIGER reste inadaptée aux réalités du pays. Autrement dit, l'école actuelle au NIGER n'intègre pas l'enfant à son milieu villageoise. Tout au contraire, elle lui donne les moyens de s'en évader sans lui permettre-faute de formation adéquate et par manque de structure de récupération d'être utile pour lui ou pour la société et malgré tous les efforts (Introduction des activités pratiques et productives à l'école depuis 1985), les problèmes persistent : C'est à dire que les solutions sont inefficaces ou ne sont pas adaptées aux maux.

Une conclusion générale dresse les perspectives de revalorisation des programmes de l'enseignement primaire et du travail de la terre pour attirer tous les jeunes enfants déscolarisés vers le travail agricole et cette conclusion pose comme préalable, la nécessité d'une politique éducative conséquente. Il s'agit en fait d'une part des objectifs éducatifs clairement définis et d'autre part, la mobilisation des moyens humains et matériels.

## **PREMIER PARTIE :**

### ***ASPECTS SCOCIO-ECONOMIQUES EDUCATION ET DEVELOPPEMENT DANS LE CAS DE MARADI***

**CHAPITRE I : Le département de Maradi : aspects physiques, économiques, Humains et potentialités agro-pastorales.**

**CHAPITRE II : La relation éducation et développement dans la société traditionnelle : le cas de Maradi.**

## **CHAPITRE I**

**LE DEPARTEMENT DE MARADI : ASPECTS PHYSIQUES ECONOMIQUES HUMAINS ET POTENTIALITES AGRO-PASTORALES.**

**I.1. DELIMITATION ADMINISTRATIVE DU DEPARTEMENT ET SES RESSOURCES DISPONIBLES.**



### **I.1.1. DELIMITATION ADMINISTRATIVE.**

Le département de Maradi situé dans la zone sud du Niger, est délimité à l'ouest par le département de TAHOUA au Nord par le département d'Agadez, à l'Est par le département de ZINDER et au Sud il partage une frontière commune avec la République Fédérale du Nigéria (convention franco-britannique de 1898). Administrativement ce département est subdivisé en six(6) arrondissements (voir annexe n° 1) : Aguié, Dakoro, Guidan-Roundj, Madarounfa, Mayahi et Tessaoua. IL couvre une superficie de 38 500 km<sup>2</sup> pour une population que l'on évalue, au moment de votre enquête sur le terrain en 1988, à 1 027 200 km<sup>2</sup>. Comme nous pouvons le constater, le rapport de cette superficie à la population totale permet à cette région d'avoir une densité égale à 32,3 habitants au kilomètre carré cette densité est la plus élevée du pays.

La ville de Maradi chef lieu du département est située à 670 kms de Niamey la capitale, à 240 kms de Zinder : et, les villes du Niger les plus proches sont Katsina (95 kms) et Kano 220 Kms (Nigéria).

L'ensemble du département est placé sous l'autorité d'un préfet nommé par le Président de la république. Quant aux arrondissements, ils ont à leur tête un sous-préfet désigné par le ministre de l'intérieur.

La pluviométrie bien qu'en nette diminution ces dernières années reste encore relativement favorable elle se situe entre les isohyètes 250 et 450 mm. Bien que cette région ait comme toutes les autres régions du Niger une vocation agro-pastorale dominante, elle est une des régions la plus équilibrée où l'agriculture, l'élevage, le commerce, l'artisanat et l'industrie cohabitent.

La région de MARADI demeure toutefois la principale zone d'échange entre le NIGER et son géant voisin du Sud : le NIGERIA c'est pourquoi on l'appelle à tort ou à raison « capitale économique » du pays.

Dans le domaine de l'agriculture les performances du département lui permettent de dégager en année de pluviométrie moyenne un excédent de 10 000 à 30 000 tonnes de céréales.

La branche de l'industrie est composée d'entreprise dont les activités reposent :

- soit sur la transformation de la production agro-pastorale ou des ressources naturelles : **SICONOGER, SONITAN, CONCONIGER, CFDT, ABATTOIR FRIGORIFIQUE, CENTRE DES METIERS D'ART, SONIBRIQUE**
- soit sur des industries de substitution aux importations à savoir **FABMETAL, UNIMO, BRANIGER, SANIFAC, SNA2**

La conjoncture économique internationale d'une part et les difficultés économiques internes liées ou non à la sécheresse d'autre part, ont largement contribué au déclin des activités rurales notamment l'agriculture et l'élevage qui constituent les activités agro-pastorales dominantes.

Ainsi, la relance de cette région repose-t-elle sur la capacité des secteurs tels que l'agriculture et l'élevage ? Ce qui nous amène à analyser les composantes les plus significatives de l'environnement naturel et humain dans ses multiples paramètres : le climat, la végétation, l'utilisation de cet espace et de l'organisation des hommes et de leur différentes institutions.

Cette démarche nous apporte une vue d'ensemble de l'aspect socio-économique du développement rural et nous permet ainsi d'évaluer les potentialités et les faiblesses du secteur agro-pastoral.

Cette première étape indispensable dans le rapport **EDUCATION/DEVELOPPEMENT**, nous permet de progresser vers un bilan diagnostique de l'institution scolaire afin d'analyser les conditions d'insertion des enfants déscolarisés du primaire dans le processus du développement rural à MARADI.

## **1. 1. 2. RESSOURCES PHYSIQUES.**

### **1.1.2.1. Les sols et le couvert végétal.**

#### **1.1.2.1.1. Les sols.**

Végétation naturelle et cultures sont étroitement dépendantes de la nature des sols. Ceux-ci interviennent non seulement par leur fertilité mais aussi par les caractéristiques physiques qui vont étroitement conditionner leur mode d'utilisation.

Dans le département de MARADI, le socle géologique ne s'étend que sur des superficies limitées. La lecture de la carte de reconnaissance pédologique du NIGER, réalisée par l'ORSTOM fait apparaître une certaine homogénéité des sols du département ; le faciès dominant étant celui des sols ferrugineux lessivés en fer typique (comme de MARADI plus arrondissements de TESSAOUA et AGUIE). Ces sols sont de fertilité généralement insuffisante et dont la teneur en matière organique baisse du fait de leur intense exploitation.

On note cependant, dans le Nord-Ouest du Développement une poche de 177 800 ha de fertilité chimique moyenne. Ces sols de la série de l'arrondissement de DAKORO (AJEKORIA) ont servi de réservoir de calcaire à la nappe dont l'action se fait sentir sur la vallée de TARKA. Jusqu'au KOREN-AMOUK, affluent du Goulbin kaba.

---

BOCORGNE (Société Industrielle et Commerciale du Niger), créée en 1963. CONCOMOR (Société Nigérienne de Commerce et de Commerce) créée en 1978.  
CFDP (Compagnie Française pour le Développement des Fibres Textiles).  
FINANCEUR (Société Nigérienne de Finances).  
FIBREAL (Société Nigérienne de Production Textile).  
UNION (Union des Nigériens de France).  
SOCIÉTÉ (Société de Commerce du Niger) créée en 1976 - mise en activité en 1980.  
SONITAC (Société Nigérienne de Production de Ciment).  
SNA (Société Nigérienne des Aliments) créée en 1981.



Signalons également que dans la même région de DAKORO, les 13/60 des terres, selon un rapport d'enquête établi par la direction départementale d'agriculture, sont de bonne fertilité.

### 1°) Les principaux types de sols.

En général dans le Département de MARADI on distingue les sols sableux (JIGAWA en haoussa) Ces sols dunaires sont ensuite différenciés selon la présence plus ou moins importante d'argile qui leur donne la couleur clair (JIGAWA).

Un autre type de sol nommé GUEZA peu perméable, sont ensemble à l'érosion hybride avec des phénomènes de ruissellement et de ravinement,

### 2°) Le couvert végétal

Le couvert végétal du département est un excellent révélateur d'intensité de la pression des groupes humains sur le milieu nature. Il ne recouvre donc pas seulement les critères pédologiques mais également ceux d'ordre historique et sociologique.

Du Nord au Sud on distingue d'abord une zone où se mêle le GUEZA de son nom scientifique le **COMBRETUM LITUNOSUM** ou le **SCLEROCARYA** ; le premier type pouvant être considéré comme un indicateur des régions présentant une bonne économie en eau.

Cette même zone est bordée au Nord par un peuplement important de l'espèce **COMMIPHORA AFRICANA** (DACH) et au sud par une population de plus en plus dense de **ACACIA ALBIDA** (le GAO).

Plus au Nord, le couvert végétal s'épaissit et l'on note l'apparition de nombreuses espèces soudanaises. Notons enfin que dans la région centrale du département, les sols sableux dégradés deviennent blancs pulvérulents, incapables de retenir l'eau

#### 1.1.2.2. Les disponibilités en terres cultivables.

Les disponibilités en terre de culture varient selon le peuplement humain et l'étendue de terrain au niveau de chacun des six (6) arrondissements qui comprennent le département.

C'est ainsi que nous pouvons noter dans le Nord du département un taux d'occupation très élevé entre 90 et 100%. Ce qui explique l'absence des réserves foncières et la quasi impossibilité de la pratique de la jachère.

Au Sud, les taux d'occupation, généralement inférieure à 30 % traduisent en fait une occupation presque totale des terres légères. L'extension des cultures sur les sols plus compacts se heurte à des difficultés d'ordre technique et écologique.

Dans l'Est du département, les difficultés d'approvisionnement en eau imposent souvent la localisation des villages dans les grandes vallées. De ce fait, les taux d'occupation sont moyens ; 50 à 60 %. Le recours à la jachère reste possible. Mais il faut signaler que la diminution du cheptel, consécutive à la sécheresse restreint les possibilités de fumure animale.

Enfin dans l'Ouest du département, les taux d'occupation ont connu une progression spectaculaire au cours des dernières décades. Dans cette partie du département de MARADI les disponibilités foncières demeurent appréciables et la jachère reste le moyen principal de restitution de la fertilité.

### **1.1.2.3. Les conditions climatiques.**

Les conditions climatiques de ce département sont tout à fait typiques des conditions sahéniennes. La pluviométrie, en particulier, représente pour les activités agro-pastorales une contrainte essentielle du fait qu'elle porte aussi bien sur les quantités annuelles que sur leur répartition dans le temps et dans l'espace.

Un gradient décroissant de pluviométrie du Sud vers le Nord se manifeste de façon très marquée. Il introduit au sein du département une hétérogénéité qui devra être prise en compte par toute opération de zonage ou tout projet de développement.

L'importance de la précision de cette donnée physique dans la problématique **EDUCATION/DEVELOPPEMENT** est qu'elle doit montrer dans quelle mesure la mise en valeur agricole et pastorale est dépendante d'un certain nombre de composante (contraintes et atouts) du milieu naturel. Encore faut-il mettre en rapport les données physiques et la mobilisation des ressources humaines pour la valorisation du département.

## **1.1. LES RESSOURCES DEMOGRAPHIQUES**

### **1.2.1 EVOLUTION DE LA POPULATION**

Le recensement national de 1977 a dénombrée 944 288 habitants dans l'ensemble du département de MARADI. Le taux de croissance moyen au NIGER étant généralement de 2,7% par an on comprend pourquoi les services du plan, dans leur dernier recensement en 1988, ont évalué à environ 1 240 000 habitants l'ensemble de la population du département de MARADI.

La population rurale représente 90,4% et cela se confirme par le fait l'on dénombre 2 150 villages administratifs et uniquement neuf (9) centres urbains dont un seul, MARADI, réunit les conditions d'une ville d'environ 80 000 habitants trois autres : TESSAQUA, DAKORO, GUIDAN ROUMDI comptent plus de 10 000 personnes. La population de ce département est donc à forte dominance rurale et vit essentiellement de l'agriculture et de l'élevage.

La croissance démographique est nettement plus élevée en ville qu'à la campagne ; de l'ordre de 8 % par an. L'immigration en provenance des zones rurales est constituée en partie de jeunes enfants déscolarisés dont ceux du primaire contribuant pour une part non négligeable (6%). De la population agricole pour l'ensemble du département ; 45,6 % d'entre elle est en dessous de 15 ans et 54,6 % en dessous de 25 ans.

### 1°) Evolution des groupes d'âges.

L'évolution des groupes d'âge dans la région de MARADI fait apparaître une progression importante de la tranche des moins de 15 ans, telle qu'on peut l'observer à travers le tableau suivant.

**TBLEAU N° 7 : Caractéristiques des groupes d'âges**

Groupes d'âges	1977	1983	1989
Moins de 15 ans	42 %	47 %	51 %
Plus de 15 ans	58 %	53 %	49 %
TOTAL	100 %	100 %	100 %

IL faut noter que pour l'ensemble du Niger les moins de 15 ans représentent 51 % pour la période de 1989.

Quant aux mouvements migratoires, ils se traduisent par d'importantes fluctuations saisonnières en rapport avec les fortes potentialités agricoles de la région. C'est ainsi qu'on observe un départ de la population urbaine vers les campagnes durant la période allant de Mai à Août (cycle des cultures) Mais dès le mois de Septembre, le mouvement inverse s'effectue, c'est-à-dire que la population résidente qui a émigré en campagne, revient en ville. A ce flux migratoire, s'ajoute celui des jeunes déscolarisés (14 à 19 ans) à la recherche d'emplois dans le centre urbain. Dans l'ensemble du département la densité moyenne de la population était de 24 habitants au kilomètre carré en 1977. Elle est la plus élevée de tous les départements du Niger et compte tenu de la croissance démographique on peut l'estimer aujourd'hui à 30 habitants au kilomètre carré. Il existe cependant des disparités géographiques très fortes de sorte que l'on atteint, dans la partie centrale la plus peuplée, des densités supérieures à 50 habitants aux kilomètre carré.

## 2°) La répartition ethnique.

Globalement la population haoussa domine largement dans le département de MARADI. Nous n'avons pas eu au moment de notre enquête l'estimation précise de l'importance relative des différentes ethnies mais on peut établir un ordre de grandeur à partir des recensements administratifs jusque là effectués. Les haoussas doivent représenter près de 87 % les peuh un peu moins de 10 % enfin les bouzous et les touaregs comptent pour le reste.

### 1.2. Les ACTIVITES ECONOMIQUES RURALES DOMINANTES : L'AGRICULTURE ET L'ELEVAGE.

#### 1.3.1. LA PRODUCTION AGRICOLE.

Le caractère le plus immédiatement remarquable de l'économie de la région de MARADI est l'importance de la place que tiennent l'agriculture et l'élevage dans le domaine agricole. Le mil, le sorgho et le niébé sont les trois principales cultures que l'on rencontre actuellement dans le département. En terme de superficies développées l'enquête agricole de 1980 donnait les proportions suivantes :

**TABLEAU N° 8** proportion et type de céréales cultivé

Type	Mil (1)	Sorgho (2)	Niébé (3)
proportion	35,2 %	29,2 %	29,1%

Ces 3 cultures se trouvaient la plupart du temps en association sur une même parcelle dans pratiquement toutes les exploitations de l'ensemble de la superficie du département. Ces cultures vivrières traditionnelles et les cultures d'exportation (arachide, coton) fournissent l'essentiel des ressources et requièrent la majeure partie du travail de la population active de la région. Pratiquées depuis les années 40 les cultures d'exportation telles que l'Arachide, le coton et maintenant le niébé ont rapporté de réels revenus à la population, assuré une relative prospérité de la région. Et, c'est sans doute cette prospérité apparente qui a valu au centre urbain de MARADI l'appellation de « capitale économique » du NIGER.

Mais compte tenu de l'appauvrissement des sols par manque de jachère, de l'irrégularité des pluies ; la sécheresse, les attaques permanentes des criquets et les feux de brousse, le département a perdu son lustre d'autant entraînant du coup une baisse de la production et des revenus dans la région.



A ces contraintes générales qui s'opposent au développement de l'agriculture, s'ajoutent d'autres relatives aux insuffisances des moyens d'irrigation et des intrants, à l'inefficacité des techniques culturales, à l'information et à la formation des paysans. L'insuffisance des techniques de production se manifeste par l'absence d'une technologie agricole moderne aisément transférable qui donnerait aux agriculteurs des meilleures garanties contre les aléas climatiques et par l'emploi encore restreint des engrais.

Dans le domaine de la formation et de l'information, les programmes et les équipes d'alphabétisation des adultes, ne permettent pas de responsabiliser la population active sans la prise en charge du processus du développement du monde rural. En effet, au NIGER les ressources humaines représentent à l'heure actuelle un potentiel sous-utilisé et peu valorisé. C'est pourquoi, la formation, l'organisation et la responsabilisation des jeunes déscolarisés dans des structures de récupération post-scolaire doivent constituer autant de priorités sur lesquelles les autorités politiques et/ou administratives (nationales et régionales) mettront l'accent afin que ceux-ci deviennent des partenaires à part entière et des acteurs essentiels du développement du secteur rural. Cette politique de retour dans le secteur rural de ces jeunes enfants déscolarisés, peut non seulement rajeunir une bonne partie des acteurs du secteur primaire, mais aussi, par les connaissances acquises par ces jeunes. Ils peuvent redynamiser l'agriculture et l'élevage pour une meilleure productivité en introduisant par exemple la mécanisation et/ou la motorisation dans l'agriculture.

### **1°) Organisation sociale de la production.**

L'exploitation agricole est le plus souvent réduite au foyer domestique. 96 % des paysans interrogés dans les différents villages des arrondissements visités nous affirment que cela se traduit par un nombre moyen de trois (3) actifs. Le domaine foncier se partage entre les champs collectifs exploités en commun sous l'autorité du chef de famille et les parcelles individuelles cultivées généralement par les femmes dont l'importance économique pour réaliser l'équilibre vivrier de l'exploitation est fondamentale.

#### **1.3.2. LA PRODUCTION PASTORALE.**

L'effectif du cheptel est difficile à évaluer, la seule source d'extrapolation possible étant les chiffres de vaccination. Si l'on s'appuie sur les estimations disponibles quelque tendance majeure semble toutefois ressortir à travers ce tableau

**Tableau n° 9 : Disponibilité des ressources animales par arrondissement et par type dans le département de Maradi**



Localité	Bovin	Ovins	Caprins	Equins	Asins	Camelins
Agulé	58 231	72 231	187 830	3 915	6 067	1 117
Dakoro	168093	127600	357 160	13 061	18 624	7 416
D. Roundj	758625	68 280	268 340	6 409	15 458	9 900
Madarounfa	56593	63 888	158 556	6 679	12 481	5 645
Mayahi	24464	69 151	96 713	1 760	1 760	1 521
Tessaoua	35055	56 689	44 411	8 551	12 274	9 650
Ensemble département	418062	458014	1.127060	39 375	56 664	35 249

Source : République du NIGER Direction Départementale des ressources animales-rapport annuel 1987, p.6.

### 1°) Organisation sociale de la production pastorale.

Les enquêtes menées dans les six arrondissements nous ont montré que la composition du cheptel diffère très sensiblement selon qu'il s'agisse des chefs de ménage ou des épouses. Tandis que les premiers détiennent 83 % des bovins, les secondes possèdent 82 % des caprins et 61 % des ovins. L'élevage des petits ruminants est surtout une affaire de femme, tandis que ce sont les hommes qui contrôlent la grande majorité des bovins notamment à travers les atterages. Les jeunes quant à eux n'occupent qu'une place marginale dans ce secteur d'activité.

Tableau n°10 : Statuts familiaux et types de troupeaux.

Statuts familiaux	Type de troupeaux			TOTAL
	Chef de ménage	Epouses	Jeunes	
Bovins	83%	12 %	5 %	100 %
Ovins	28 %	62 %	10 %	100 %
Caprins	14 %	82 %	4 %	100 %

Comme on peut le remarquer la possession de bétail constitue une forme de capitalisation et peut aussi nous renseigner sur la place qu'occupent les différentes personnes au sein de l'économie.

#### 1.3.2.1. Les contraintes liées au développement de l'élevage.

Les contraintes qui pèsent plus particulièrement sur le développement de l'élevage dans la région de MARADI tout comme dans l'ensemble du Niger, sont d'abord d'ordre naturel : ce sont les aléas de la pluviométrie. Ensuite elles sont d'ordre socio-économique et institutionnel. De ce point de vue, ces contraintes concernent l'utilisation de l'espace d'une part, la propriété et la gestion du cheptel d'autre part. Les conséquences de la sécheresse de 1975 et celle de 1983 conjuguées à l'imprécision du cadre juridique ont provoqué l'émergence d'une vive concurrence entre agriculteur et éleveur alors qu'il devrait y avoir entre eux complémentarité et l'intégration.

IL faut noter que la zone pastorale du département de MARADI est très pauvre en points d'eau surtout ceux de type moderne. En effet, Il n'existe que

quelques puits traditionnels dispersés dans les différentes vallées de la zone pastorale, les mares semi-permanentes de l'arrondissement de DAKORO, d'AGUIE et de MADAROUNFA pouvant garder de l'eau dans le temps jusqu'à six (6) mois étaient presque sèches en 1988 (année de notre passage) depuis la fin de l'hivernage.

#### **1.4. LES POTENTIALITES DU SECTEUR RURAL DANS LE DEPARTEMENT DE MARADI.**

Quelles sont les possibilités qu'offre le secteur rural pour la réinsertion des jeunes déscolarisés dans le département de Maradi

Le constat fait après cette question est que le monde rural offre un large éventail de possibilités afin de garantir la participation pleine et entière des déscolarisés dans le processus du développement rural. Entre autres possibilités nous avons retenu : le retour à la terre, la lutte contre la désertification, l'arboriculture fruitière, la Pisciculture.

##### **1.4.1. LE RETOUR A LA TERRE.**

Malgré la sécheresse qui est désormais une donnée constante et permanente avec laquelle le NIGER en général et le département de Maradi en particulier doivent composer, l'agriculture demeure la principale activité de 87.9% de la population active.

Il existe en termes de potentialité de la réserve en terres relativement importante bien que la tendance soit à une saturation de plus en plus accélérée. Ce n'est point le fait du hasard que les différents plans du développement économique et social mettent l'accent sur l'agriculture.

En effet, le plan 1987-1991 accorde la plus grande importance au développement du secteur rural d'une manière générale, à la promotion de l'agriculture et à la préservation de l'environnement en particulier pour la promotion de l'agriculture, les objectifs réaffirmés par le plan s'articulent autour de l'amélioration de l'agriculture traditionnelle, du développement de l'aménagement hydro-agricole et de celui des cultures de contre-saisons. Les jeunes déscolarisés doivent et peuvent donc jouer un rôle décisif dans cette noble voie de la recherche l'autosuffisance alimentaire engagée par le Niger.

##### **1.4.2. LA LUTTE CONTRE LA DESERTIFICATION.**

La lutte contre la désertification offre des possibilités de mobilisation des populations, particulièrement des jeunes déscolarisés qui faute de formation adéquate, se retrouvent dans la rue. Le test fait en la matière par le Ministère de la jeunesse, des sports et de la culture dans l'organisation « sahel vert » mérite d'être poursuivi. Cette lutte ouvre ainsi des débouchés de réinsertion de jeunes déscolarisés dans des activités telles que celles de pépiniéristes, de producteurs de bois, d'aménagistes des espaces verts. Le champ d'action s'y prête dans la mesure

où le département de Maradi en proie à la désertification dans le Nord (Arrondissement de Dakoro) essaie d'opposer à ce phénomène une lutte de grande envergure l'intensification de reboisement .....

#### **1.4.3.1 LES AUTRES POSSIBILITE OFFERTES PAR LE SECTEUR RURAL.**

Le secteur rural recèle d'autres activités de production pouvant contribuer à la réinsertion socio-économique des enfants déscolarisés. Ainsi l'on peut citer par exemple arboriculture fruitière et la pisciculture fruitière.

#### **1.4.3.2. La pisciculture.**

La faune aquatique représente dans le département de Maradi un potentiel non négligeable. Mais l'exploitation de ce sous-secteur reste en deçà des potentialités. Sa capacité d'absorption des jeunes déscolarisés doit être testée partout où les conditions s'y prêtent (arrondissement de Madarounfa)

#### **1.4.3.2 L'arboriculture fruitière.**

L'exploitation de ce secteur reste également un terrain quasi vierge.

Aussi faut-il envisager l'encadrement des jeunes déscolarisés pour leur permettre une intégration utile à l'équilibre écologique du pays.

Cette analyse rapide de la situation du secteur rural dans le département de Maradi indique l'existence de possibilités réelles de réinsertion des jeunes déscolarisés dans le processus du département rural.

Le problème majeur est d'aider cette jeunesse à valoriser ses capacités tant pour son propre épanouissement que pour le développement du pays.

Cependant, quelles que soient les conditions de production agro-pastorale, un fait reste évident : la population du département de MARADI est à forte dominance rurale et vit essentiellement de l'agriculture et de l'élevage. C'est pourquoi, les productions agricole et pastorale sont étroitement liées au fonctionnement du marché. Même si l'autoconsommation demeure importance dans le domaine alimentaire, la monnaie est devenue nécessaire au fonctionnement de l'économie paysanne aussi bien pour l'achat de produit de consommation courante (tissus, sel, sucre, pétrole lampant, etc.) que pour le fonctionnement des institutions traditionnelles telles que les échanges effectués lors des mariages, des baptêmes, etc...) Ou pour l'acquisition des moyens de production (semences, engrais).

Ainsi, après avoir défini les concepts fondamentaux de notre thème d'étude, fixé les axes méthodologiques qui doivent guider notre démarche et enfin, après avoir présenté notre terrain d'étude (sur le plan physique pédologique etc...) Il serait pertinent de savoir l'impact de l'éducation sur le développement dans la société traditionnelle nigérienne en générale et maradienne en particulier.



## CHAPITRE II

### LA REALTION EDUCATION ET DEVELOPPEMENT DANS LA SOCITETE TRADITIONNELLE : LE CAS DE MARADI

*« En dehors de toute nostalgie du passé de tout regret romantique et de toute lamentation sentimentale, l'éducation africaine traditionnelle est une source féconde d'enseignement et un sujet de réflexion qui s'impose à quiconque veut envisager avec tant soit peu de sérieux les problèmes de l'éducation et de l'enseignement dans l'Afrique Noire contemporaine. En effet, contrairement à l'enseignement colonial qui s'est simplement juxtaposé à l'éducation africaine traditionnelle en l'ignorant et en la méprisant dans la pratique, toute conception nouvelle et qui se voudrait valable de l'enseignement et de l'éducation répondant aux conditions actuelles et aux perspectives d'avenir des pays de l'Afrique Noire devra, pour revêtir un caractère national et populaire réel, d'une part, emprunter à l'éducation traditionnelle certains de ses aspects pour les intégrer à une orientation moderne et avancée de l'éducation et d'autre part, cohabiter avec elle pendant un certain temps en s'efforçant de l'influencer ».*

Fort de cette vérité, essayons de rappeler sommairement les aspects fondamentaux qui ont fait la force et l'originalité de l'éducation traditionnelle en Afrique Noire. Nous nous en tiendrons à l'exemple concret de la région de MARADI et du Niger en générale qui malgré les multiples variations dans les usages et les techniques éducatives propres à chaque région, présente cependant une certaine homogénéité.

Quelles sont les caractéristiques fondamentales de l'éducation en milieu traditionnel ? Quels sont ses avantages par rapport au développement économique et social de la communauté ? L'éducation, rappelons-le, vise toujours à permettre à un être humain d'entrer dans une société donnée pour y vivre à l'aise, pour s'épanouir et participer à tous les aspects de la vie. Quels sont les partenaires dans la relation éducative, quel sont les contenus et la pédagogie qui guide cette éducation ? Telles sont les questions auxquelles nous nous proposons de répondre dans ce chapitre afin de permettre aux lecteurs de voir la signification et le sens que le monde traditionnel donnait à l'éducation des enfants avant la pénétration coloniale.

#### 11.1.-LES CARATERISTIQUES ESSENTIELLES DE L'EDUCATION EN MILIEU TRADITIONNEL.

L'éducation de la jeunesse en milieu traditionnel africain en général obéit à une logique interne qui lui permet d'être à la fois :

- 1°) Progressive et permanente
- 2°) Collective et sociale



3<sup>e</sup>) Enfin, pragmatique et concrète.

### 11.1.1. – UNE EDUCATION PROGRESSIVE ET PERMANENTE.

L'éducation en milieu villageois est réalisée progressivement et graduellement conformément aux étapes successives de l'évolution physique et mentale de l'enfant. Autrement dit, cette éducation tient compte du degré de compréhension, d'intelligence et des possibilités physiques des enfants. C'est ainsi par exemple, que tous les parents interrogés (qu'ils soient éleveurs, agriculteurs qui régissent la tradition de même qu'on ne lui demande jamais plus que ce qu'il peut donner.

Cette progression est généralement non contraignante et réside dans l'étalage des difficultés selon les différentes étapes de la croissance de l'individu et selon son sexe. Au sujet de cette progression en matière d'éducation traditionnelle en Afrique, **JOMO KENYATTA** affirme : « A chaque barreau de l'échelle correspond une façon d'être et d'agir. L'expérience se charge d'apprendre au garçon incirconcis qu'il doit le respect à celui qui l'est déjà ».

Tableau n° 11 : Les différentes étapes de l'éducation avant l'âge de 15 ans.

L'éducation se réalise graduellement	
Naissance- 5 ans	L'enfant vit avec sa mère.
5 - 10 ans	La séparation par sexe
10 - 15 ans	Apprentissage des travaux Selon le sexe de l'enfant.
15 ans et plus	Education selon les circonstances

L'éducation coutumière maradienne comme l'éducation africaine en général dans sa réalisation graduelle, reste aussi permanente. Elle commence à la naissance et ne s'achève qu'avec la mort. Autrement dit, c'est une « école de la vie » où on ne finit jamais d'apprendre.

### 11.1.2. L'EDUCATION PRECOLONIALE EST COLLECTIVE ET SOCIALE

Les travaux de **MOUMOUNI (A)** dans « Education en Afrique » présentent un caractère collectif et social de l'éducation avant la colonisation. En effet, durant

toute la période précoloniale, l'éducation n'est pas laissée aux mains d'un seul individu. C'est ainsi, comme l'écrit **MOUMOUNI**, que « la collectivité toute entière se sent, se considère comme, tenue pour responsable de l'éducation ».

**JOMO KENYATTA** donne un exemple de ce que peut être cette éducation collective. Un vieil homme sans enfant est aidé par les enfants de son voisin. Ils bêchent son jardin, coupent son bois et vont lui chercher de l'eau. Ils veillent sur son troupeau et lui ramènent les bêtes égarées en prenant souvent des risques. Réciproquement le vieillard les considère comme ses propres enfants, ainsi c'est en se joignant aux efforts de leur aînés que les jeunes assimilent ces usages bien que les paroles leur aient été constamment rabâchées : ils peuvent voir que la famille entière participe à la construction d'une case pour qui en a besoin, il vont avec leurs proches aider un homme qui bâtit une réserve à graine ou provisionner un banquet de mariage. L'aide apportée est toujours volontaire et chacun en est fier ; personne n'est payé, et personne n'attend un salaire. Si tout le monde est régala c'est comme une marque d'hospitalité, et non une indemnité ; tout repose sur le principe de la réciprocité : il est admis que le voisin que vous « dépannez » aujourd'hui vous aidera à la première occasion, ceux qui manquent à ces rapports de bon voisinage ne sont pas très bien vus et il leur arrivera d'avoir quelques difficultés à trouver de l'aide. L'opinion publique concourt à maintenir la société dans cette coopération. De même que les membres d'un groupe s'unissent pour aider un vieil homme ou une veuve sans enfant, de même ils se cotisent pour rembourser une dette contractée par l'un d'eux »

### **11.1.3. ASPECT PRAGMATIQUE ET CONCRET DE L'EDUCATION TRADITIONNELLE.**

L'originalité est la valeur du système d'éducation traditionnelle à MARADI comme dans tout le Niger réside sans doute dans son aspect essentiellement pratique, et c'est à juste titre que **Jean pierre LAUBY** précise que : « rien n'est enseigné qui ne doive être et qui n'est effectivement vécu, point de leçons, mais des expériences de vie c'est par elles, que progressivement l'enfant arrive à prendre part à la tâche des adultes et se modeler sur leur comportement. C'est ainsi que, lorsque l'enfant est au champ avec son père, son oncle ou un aîné il apprend à repérer des oiseaux qu'il voit, ceux qui sont nuisibles aux récoltes et comment confectionner un piège pour s'en débarrasser, il distingue aussi ceux qui sont bons pour la consommation. Dans le même temps, on lui apprend certains éléments de la pharmacopée : tel type d'herbe pour tel type de blessure, l'enseignement a pour but de donner des connaissances pratiques.

Lorsque l'éducation de l'enfant est faite par un père chasseur ; celui-ci doit aller sur le terrain car apprendre à chasser c'est apprendre à observer les interdits qui sont liés aux différents types de chasses, par ailleurs la chasse est essentiellement une école d'endurance ; nous affirme le chef des chasseurs de la région de Madarounfa parce que selon lui une expédition de chasse peut durer

jusqu'à trois à quatre semaines loin du village. Comme on peut le remarquer, l'enfant dans le cadre de l'éducation traditionnelle évolue dans une sorte d'école du monde des hommes et de la nature et où l'enseignement pratique prédomine largement sur l'accumulation des connaissances théorique. L'éducation est tirée du milieu raison pour laquelle tous les enfants se trouvent intégrés très tôt à la production. Cette éducation pratique, faite pour l'homme en fonction de la société où tous les individus y entrent de plain-pied, réalise une symbiose, une harmonieuse adaptation de la société au milieu environnant. Elle est une éducation axée sur la production économique.

## **11.2.- LES PARTENAIRES DANS LA RELATION EDUCATIVE EN MILIEU TRADITIONNEL.**

Au centre de l'éducation traditionnelle se trouve l'enfant. A ce titre des éminents chercheurs parmi lesquels **ABDOU MOUMOUNI** in **Education en Afrique** a remarquablement indiqué toute l'importance que revêt l'enfant dans la société précoloniale. Les formateurs sont les parents, la collectivité et l'environnement.

### **11.2.1. LES PARENTS DIRECTS DE L'ENFANT**

#### **11.2.1.1. Le rôle de la mère.**

Le premier élément de la société à assurer la responsabilité de l'enfant, c'est sans nul doute sa mère qui a avec sa progéniture des relations directes, constantes et comme le remarque **ANDRE SALIFOU** in « **Colonisation et société au Niger** » de la fin du 19<sup>e</sup> siècle à la veille de la deuxième guerre mondiale « le biberon n'existait pas l'allaitement se faisait au sein, conformément à la loi élémentaire de la nature..... le berceau est superflu, l'enfant est couché dans le même lit que sa mère... Le landeau est également inutile puisque la nature a tout bien calculé en faisant les âtres le dos de sa mère est un landeau naturel c'est à elle donc que revient en premier lieu la tâche de façonner l'enfant, car elle représente pour lui le point de départ de la vie sociale. Cette influence maternelle est bien montrée aussi par (**LAUBY (JP)** « collé » pour ainsi dire à sa mère qu'il ne quitte jamais, il participera à tous ses travaux, sera de tous ses déplacements et apprendra avec elle les rythmes balancés ou endiablés de la danse.

Pour ainsi dire, l'enfant reçoit de sa mère les premiers apprentissages des réflexes sociaux : la marche, le langage. Elle satisfait ses moindres désirs en particulier, celui de l'allaitement et on comprend le choc profond qu'est souvent le sevrage pour l'enfant habitué à la présence sécurisante de sa mère.

Cette cohabitation de l'enfant et de sa mère jusqu'à cinq ans nous affirme une ménagère interrogée se passe dans un esprit de jeu de dialogue, de simplicité et d'entente. A cet stade de son évolution l'enfant est quelle que soit par ailleurs la



nature de son sexe essentiellement sous la responsabilité de sa mère ou part le père et l'appareil pédagogique appliqué à la méthode de leur formation change.

### **11.2.1.2. Le rôle du père : une véritable éducation au travail et à la vie sociale**

En milieu traditionnel, l'enfant reçoit de son père une éducation au travail et à la vie sociale. En effet, alors que la mère s'identifie aux différents travaux de ménage ; le père même à un âge avancé est l'homme des champs, des rivières, des pâturages ou de l'atelier. Le père a beaucoup à apprendre à l'enfant et c'est un devoir auquel il ne peut point se retirer. Ainsi le père se fait accompagner par son fils et l'instruit au « secret » de son métier d'homme l'agriculture et l'élevage étant les activités dominantes de la région dans laquelle l'enquête s'est portée. Sur les terrains, les parents offrent l'occasion aux enfants d'exercer leurs aptitudes physiques, intellectuelles et techniques. Pour lui faire découvrir concrètement le monde agricole, le père conduit son enfant au champ, par exemple il lui confectionne une petite houe avec laquelle l'enfant s'exerce ; de cette façon il apprend petit à petit en observation les gestes de son père pour devenir lui-même agriculteur puis lorsque le père juge son entraînement suffisant (à partir de 10 ans) il lui enseigne l'usage des différentes plantes en insistant sur celles qu'on utilise pour arrêter une hémorragie ou pour guérir les morsures des serpents. Il lui apprend aussi à reconnaître les terres qui sont bonnes pour semer du mil, de l'arachide du sol et de sa performance.

Lorsque le père est éleveur, il apprend à l'enfant dans un premier temps à garder les caprins et la volaille (5 à 7 ans) de (7) à dix (10) ans il surveille les ovins (les moutons et les bœufs). A partir de 15 ans, l'enfant doit conduire les bovins au pâturage car il arrive à repérer les vaches, les bœufs ou même les chameaux d'après leur couleur, leur taille ou la forme de leurs cornes.

Le chef des éleveurs de la région de Dakoro nous confie : « pour s'assurer de la formation d'un enfant éleveur et de sa faculté d'observation, on lui demande, après avoir mélangé deux ou trois troupeaux différents, mais de la même espèce de rassembler le sien » comme pour illustrer cette épreuve il nous a donné l'occasion d'observer un cas pratique où un jeune de seize ans a réussi à savoir le nom de chaque bête et de la prononcer jusqu'à la satisfaction, tout en émettant différents cris que ces bêtes sont sensées comprendre.

A cet apprentissage de la technique, il faut également ajouter et ceci parce que l'éducation est sociale, parce que qu'elle n'est pas hors de la vie mais dans la vie un apprentissage économique, celui de l'activité productrice à laquelle l'enfant commence à participer. Cette participation au monde du travail des adultes aux habitudes du groupe sociale, conduit à une concrète et effective identification de l'enfant.

Si l'éducation de l'enfant en milieu villageois se concrétise sous la forme de « délégation de pouvoir » implicite ou explicite, du fait que chaque famille reçoit comme mission de s'en acquitter, plus spécialement, force est de reconnaître que la communauté dans son ensemble est aussi responsable de l'éducation des enfants.

### **11.2.2. Le rôle de la communauté et de l'environnement.**

Rappelons que les « élèves de l'école » traditionnelle sont les enfants et les adolescents. En effet, l'éducation en milieu villageois est dispensée par la communauté toute entière. Quiconque constate un mauvais geste de la part d'un enfant ou d'un adolescent peut se permettre de le corriger dans l'immédiat. L'éducation était l'affaire de tous. Car toute la communauté était responsable de sa propre éducation c'est donc l'environnement dans son ensemble qui assumait la prise en charge de l'éducation des enfants.

Après avoir dressé un bref aperçu du rôle dévolu à la mère, au père et à la communauté dans l'éducation des enfants en milieu traditionnel maradien en particulier, nigérien et africain d'une manière générale, il importe de nous interroger sur les lieux et les temps de cette éducation. Autrement dit, y a-t-il des temps et des lieux précis pour dispenser l'éducation en milieu villageois ?

### **11.3. LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT EN MILIEU TRADITIONNEL**

Dans la période pré-coloniale, il n'existait pas à proprement parler de milieu fixe et privilégié où des cours programmés se dispensaient. L'éducation en milieu villageois se faisait en tout lieu et en tout temps.

#### **11.3.1. L'EDUCATION SE DONNE EN TOUT LIEU**

L'enseignement que dispensaient les parents et les aînés aux enfants se donnait à toutes les circonstances, des occasions de rencontre, à travers toutes les artères du village. Autrement dit, les cours s'articulaient depuis les cases jusqu'aux champs en passant par les places publiques et les milieux sportifs informels.

C'est une éducation à plein temps : par exemple, s'il arrive qu'un adulte constate ou assiste même à un mauvais comportement d'un garçon ou d'une fille hors de son foyer, celui-ci le corrige dans l'immédiat, tout en lui donnant des conseils appropriés.

Il m'arrive de corriger sévèrement un enfant quelconque après un manquement à son endroit ou à l'égard d'une tierce personne et ceci dans le souci de le rappeler à l'ordre. Tel est le propos tenu par **MALAN IDI** pour nous permettre de comprendre qu'il n'existe aucun lieu précis pour intervenir dans la formation des enfants, il ajoute que l'enfant appartient à tous c'est pourquoi, les parents géniteurs de l'enfant et en sa présence, les parents le corrigent « encore une fois », précise **SOSO Léonard**.



Au champ, dans les concessions, dans les rues du village bref, dans tous les milieux, l'éducation est susceptible d'être dispensée. Et comme on peut le constater, les enseignements en milieu traditionnel sont multiples et variés et se confondent avec l'espace social, économique, et culturel.

En milieu traditionnel, donc il n'existe pas un lieu privilégié où les enfants vont suivre une éducation, contrairement à l'enseignement en milieu moderne où l'école se confirme de jour en tant que lieu privilégié comme le dit bien **HALLACH Jacques** « ...dans un pays comme la France un habitant sur quatre passe ses journées à l'école. Sur cent francs d'impôt payé par chaque contribuable, vingt francs sont destinés à couvrir les coûts de l'école ».

Par ailleurs la multiplicité des lieux d'éducation dans le milieu traditionnel dans la région de MARADI peut aussi s'expliquer par le fait que toutes les disciplines s'enseignent de façon permanente. Et cet enseignement ou mieux, cette éducation se dispense de façon à ce que les enfants restent en contact avec la réalité ; ainsi, la théorie n'est pas séparée de la pratique, on enseigne ce qu'il faut et comment faire en faisant en même temps. Dans les milieux sportifs par exemple, l'enfant apprend à vivre avec ses camarades du même groupe d'âge de ce fait il apprend à juger dans la pratique de ses capacités. Ce n'est qu'avec la pénétration de l'islam au Niger que naquirent les premières formes d'école institutionnalisées en dehors donc de ces écoles coraniques et de quelques périodes bloquées d'initiation (la circoncision par exemple), le cadre dans lequel se dispensait l'éducation s'était confondu avec l'espace économique, social et culturel.

### **11.3.2 L'EDUCATION SE DONNE EN TOUT TEMPS.**

Dispensée dans un lieu précis appelé Ecole l'éducation scolaire se fait aussi à des périodes précis «...à certains heures de la journée, à certaines époques de l'année, durant une période bien définie de la vie qu'on appelle la scolarité et qu'on distingue de la vie active ».

En revanche l'éducation en milieu villageois au contraire du fait, comme nous l'avons dit, qu'elle se confond avec la vie de tout les jours au groupe, elle est liée à tout ses instants économique et culturelle, utile pour soi-même utile pour les autres et utile pour communauté.

Contrairement aux sociétés modernes où l'homme vit dans un monde « du chacun pour soi » et du chacun chez soi les buts de l'éducation en milieu villageois étaient aussi de perpétuer les coutumes et les traditions, de favoriser la convivialité et l'intégration socio-économique de tous les membres de la communauté. C'est pourquoi la définition de l'éducation de **DURKHEIM** souvent citée qui assimile ces buts qui développe chez l'enfant les différents réflexes sociaux que réclament de lui la société globale et plus précisément le milieu auquel il appartient directement, semble particulièrement bien convenir. Comme on le voit l'enfant est

plonge de bonne heure dans les réalités de la vie quotidienne, de son milieu à travers les jeux par exemple où il apprend à se connaître et à se faire connaître par ses camarades. Aussi à juger dans la pratique ses potentialités physiques intellectuelles et morales et celles des autres. Il apprend à travailler en équipe.

Comme nous venons de le souligner, les buts de l'éducation tels qu'ils sont conçus en milieu traditionnel sont de préparer l'enfant en vue de son intégration socio-économique.

Aussi, avec un équipement et un matériel didactique constitués pour l'essentiel de pâturage, de champs de ménages et d'élevages, l'éducation traditionnelle s'opérait à partir d'un contenu.

### **11.5 LE CONTENU DE L'EDUCATION TRADITIONNELLE CHEZ LES HADOUSSA DE LA REGION DE MARADI.**

« Dès lors que nous avons un langage, que nous nous marions selon certaines règles que nous entretenons des rapports économiques, que nous avons une science, une religion, un art, nous avons une culture (...) c'est précisément cette civilisation harmonisée de l'Occident -avec son langage, ses règles matrimoniales, ses rapports économiques sa science, son art, sa religion, qui constitue le contenu de l'héritage qu'elle se doit de transmettre à ses enfants pour assurer sa propre pérennité ».

Pour ainsi dire, les disciplines dispensées dans le cadre de l'éducation en Afrique et singulièrement chez les haoussas de la région de MARADI étaient très variées. C'est la raison pour laquelle il est difficile, voire même impossible d'isoler le contenu d'enseignement de la réalité du milieu, il imprègne toute la vie des individus car il révèle à la fois un aspect moral, religieux, physique, technique, intellectuel et professionnel.

#### **11.5.1. L'EDUCATION MORALE**

L'obéissance aux parents, aux adultes et à toute la population, l'amour du travail bien fait étaient entre autres le contenu de l'éducation de la morale. En effet, étant donné son rang social, l'enfant doit apprendre à respecter les autres membres de la communauté. Autrement dit, les enfants doivent obéissance et respect à tous ceux qui n'appartiennent pas à leur famille de cette façon tous les visiteurs qui arrivent aux foyers sont considérés comme des parents.

A titre d'exemple, tout jeune haoussa ne doit jamais traverser un groupe d'adultes assis sans ôter ses chaussures ceci en signe de respect tout comme une jeune fille ou toute femme mariée doit pour servir à boire ou à manger à son époux ou à d'autres personnes adultes s'accroupit en signe de respect.

Les exemples peuvent se multiplier dans ce cadre de l'enseignement de la morale. C'est ainsi que l'hygiène, les salutations et bien d'autres pratiques

constituent la «TABI» (la morale) chez les haoussas. Cette morale peut être bonne «TABI A KOREY» ou mauvaise «MUGUYA TABIA» selon que l'individu agit dans un sens ou dans l'autre.

L'amour du travail bien fait est un autre aspect de l'éducation de la morale. En effet dans la société haoussa du département de MARADI, le travail était considéré à la fois comme un facteur de socialisation, un médium pédagogique et une valeur éthique.

Comme facteur de socialisation, le travail en milieu traditionnel s'exécute en groupe parce qu'il est un champ d'application de la vie communautaire qui était une donnée de base. Ainsi le travail induit le principe de «CHACUN POUR TOUS ET TOUS POUR CHACUN». Ce principe couvre tous les domaines de la vie sociale ravive la force du lien dans le lignage, les alliances matrimoniales formelles et informelles.

Comme médium pédagogique, le travail en milieu traditionnel place l'enfant dans son action dynamique d'apprentissage. Il s'agit d'apprendre de la façon la plus correcte possible les paramètres qui déterminent la qualité du travail.

L'enseignement du travail comme valeur éthique, engage l'enfant dans un processus de prise de conscience. Cet éveil de la conscience s'effectue dans le respect des valeurs d'endurance, le courage, la persévérance et la recherche du travail bien fait ; confie un « maître de culture » (SARKIN NOMA) ; sont des vertus essentielles que l'enfant doit obligatoirement assimiler dans le procès de production.

### **11.5.2. L'EDUCATION RELIGIEUSE**

Comme chez tous les peuples africains, la société, ma société Maradienne traditionnelle ; dont la subsistance est étroitement liée aux ressources provenant de l'agriculture et de l'élevage, avait une conception de cette technique qui baigne toute entière dans une atmosphère religieuse. D'où l'importance de l'enseignement des titres sacrificiels, des interdits et des tabous : chacun ayant non seulement son sens, mais aussi sa fonction.

L'enseignement religieux dans la société haoussa reposait sur un ensemble de cultes parallèles et complémentaires dont chacun relevait de l'héritage (GAD) d'un certain nombre de groupement patrilineaires l'enseignement de chacun de ces cultes était lié à la maîtrise de certaines parties de l'environnement physique de la société sociale. C'est ainsi que par exemple, seuls les « chasseurs (MAHALBA) pouvaient chasser les animaux, les « maîtres de l'eau » (SARAKUNAN RURWA) pêcher le poisson, les forgerons (MAKERA) extraire le minéral, le fondre et le forger. Le système religieux fonde ainsi une division sociale du travail à base de monopoles héréditaires. C'est cet aspect harmonieux que l'enfant apprend à découvrir et à respecter, c'est aussi en lui qu'il découvre et pulse sa force, son équilibre et sa sécurité ».



Du culte de la terre –mère aux innombrables rites agraires, toute la production semble dépendre de l'accord des puissances extranaturelles. Cependant il faut noter que chez les Haoussa les traces de cette pratique ont à peu près complètement disparu, y compris chez le petit groupe demeuré animiste malgré l'implantation de l'islam.

### 11.5.3 L'EDUCATION PHYSIQUE ET PROFESSIONNELLE.

A la formation morale et religieuse pour agir sur le milieu naturel, s'adjoint une éducation physique et professionnelle qui se pratique sur le tas et qui est pour l'essentiel à dominance agro-pastorale. Quelque soit le nombre des membres d'une famille tous travaillent dans les champs collectifs sous l'autorité du chef de famille. Les enfants confectionnent des outils en miniature à l'aide desquels ils commencent à travailler, ils apprennent à poser des pièges ou surveillent les récoltes à cause des oiseaux granivores.

Dans la région de DAKORO où l'élevage est la tradition dominante, les enfants apprennent à soigner les bétails et à garder les troupeaux, sur la rivière (arrondissement de MADAROUFA) ils apprennent à conduire une pirogue, à jeter la ligne et à pêcher.

A cet apprentissage professionnel s'ajoute alors la formation physique. Elle consiste en la lutte (KOKOWA) qui est un apprentissage de la force musculaire chez les agriculteurs et au CHORO<sup>2</sup> qui est un apprentissage de l'endurance propre aux éleveurs.

Outre l'endurance physique, l'habileté, l'esprit d'observation et la mémoire que développent la formation physique et professionnelle, l'acquisition progressive qu'une technique revêt une valeur sociale importante.

### 11.5.4. LA FORMATION TECHNIQUE.

Nous entendons par formation technique l'apprentissage des techniques en usage dans le milieu haoussa de MARADI et dont le rôle est de servir de médiation dans les rapports avec le milieu naturel. S'il est de parents chasseurs, l'enfant apprend à confectionner des flèches et des arcs, lorsque l'enfant est issu d'un lieu de forgerons, il apprend des techniques d'extraction du minéral, celles de la fonte et fabrication des outils ; s'il commet des erreurs, aucune remonbrance ne lui est faite ; on lui demande seulement de recommencer le travail.

La conservation et la transmission des techniques assurent aussi la survie de la communauté. Et, à cause de cette fonction vitale, la formation pratique de l'enfant l'intègre à la famille et à la communauté toute entière. Ainsi, acquiert-il le sentiment qu'il joue un rôle indispensable au sein de la famille.

Cette participation que l'enfant doit apporter au travail commun malgré son jeune âge est réelle. C'est pourquoi loin d'être une charge pour sa famille, l'enfant

représente une main-d'œuvre non négligeable dans la production, main-d'œuvre que supprime aujourd'hui l'école dite moderne et obligatoire.

Pour nous résumer, toutes ces différentes formations les unes aussi importantes que les autres, permettent aux jeunes de s'initier à ce que sera leur véritable rôle de producteurs quand ils deviendront plus grands.

Le contenu de l'éducation en milieu traditionnel, même s'il n'était pas consigné dans les textes du fait du caractère oral de la tradition fonctionnait au nom d'une certaine pédagogie, la pédagogie de l'initiation.

### **11.6 LA PEDAGOGIQUE EN MILIEU VILLAGEOIS.**

La pédagogie coutumière reposait sur la tradition orale. L'enfant prenait exemple sur ses aînés, il adoptait leur comportement et leur valeur morale, c'est la pédagogie de l'imitation. L'enfant imite l'adulte qui lui apprend à faire. Cette pédagogie lie la théorie à la pratique. Et, ce principe d'adéquation entre les données théoriques et les réalités économiques sociales et culturelles immédiates, a été suffisamment dégagé par **MOUMOUNI (A)** dans son ouvrage intitulé - **L'ÉDUCATION EN AFRQUE**- avant de conclure :

« C'est sur cette base que se déploie toute la dynamique africaine d'éducation et c'est aussi sur cette base que se construisent toutes les échelles de valeurs conformes aux fins visées par la collectivité et l'idéal qui l'anime »<sup>4</sup>.

La pédagogie traditionnelle s'efforçait toujours d'associer l'enseignement occasionnelle à l'enseignement systématique de telle sorte que l'enfant est régulièrement en contact avec la réalité de son environnement.

Mais toutefois, précise ERNY la société coutumière traite l'enfant en enfant, c'est -à-dire qu'elle le respecte assez pour exiger de lui tout ce qu'il peut donner afin de le préparer à son futur métier d'homme et si elle le traite en mineur, elle ne lui impose pas un statut d'adulte en miniature. On comprend pourquoi, quel que soit le degré de motivation de l'enfant il n'était tout à fait pas l'égale des adultes. En milieu haoussa on le nomme « YARD MAI HALI MAY-YA » c'est-à-dire l'enfant qui a l'attitude ou le comportement des adultes. Il jouit certes par exemple d'une liberté d'action, mais cette débrouillardise due à l'imitation des aînés ne se déploie que les rites et coutumes auxquels il doit se soumettre et qui contiennent le savoir et la sagesse qui imprègnent la pensée et le comportement du jeune à éduquer.

En ce qui concerne l'évaluation, dans le milieu traditionnel, les adultes n'expriment pas leur satisfaction directement quand l'enfant réussit à une épreuve afin de l'exciter à faire davantage. Ce qui est une stratégie des adultes pour pousser l'enfant à faire mieux devant ses adultes camarades. Car, selon cette philosophie, si chaque fois l'apprenant est félicité pour un acte bien accompli, il ne fera plus d'effort. Autrement dit, il ne se surpassera plus.



Mais cette attitude nous la verrons plus loin, sera remplacée par le système de notation : l'enfant sera évalué par une note en fonction des efforts intellectuels qu'il accomplira dans le cadre de sa formation.

En dehors de cela, il s'agit par ce comportement d'éviter la jalousie de l'entourage dans cette société où la polygamie est l'une des règles et où par conséquent chaque épouse désire que ce soit son enfant qui fasse mieux et lorsque l'enfant se comporte mal, c'est le châtiement corporel qui s'en suit (sauf le cas des handicapés physiques ou mentaux).

Dans la société traditionnelle, l'enfant à peine adolescent reçoit déjà une formation intensive aussi bien sur le plan physique que moral qui lui permet de forger son caractère, de développer son esprit et de le rendre apte à affronter les durs combats de l'existence : la formation communautaire reçue par l'enfant lui donne un rôle précis dans la « société » des adultes. Elle lui permet d'éviter et d'ignorer le désespoir, le chômage et l'exode rural. Et c'est sans doute cette formation, qui est soutenue par une pédagogie participative et pragmatique parce qu'adaptée aux réalités du milieu ; qui fait la force de l'éducation traditionnelle.

---

<sup>1</sup> HOUNGUE (A) : 'Education en Afrique' Numéro 1964 - 400 Pages.

<sup>2</sup> DARY (P) : 'L'enfant et son milieu en Afrique Noire ; essai sur l'éducation traditionnelle. Edition Puyot, Paris 1972 p55-120

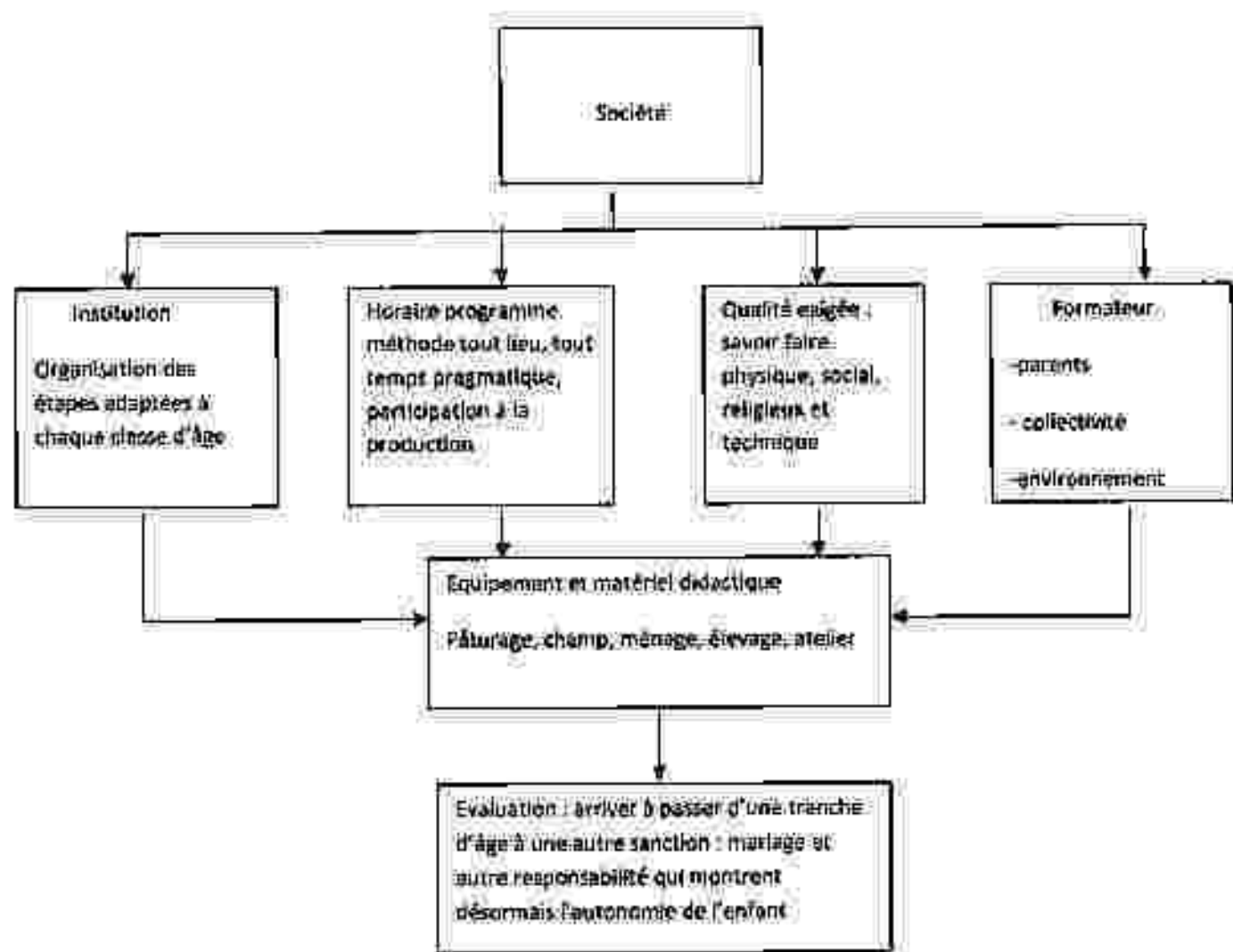
Comme pouvons le constater, l'enseignement dit traditionnel dans cette région du Niger avant le contact avec la puissance coloniale est essentiellement pratique. La méthode consistait à indiquer à l'enfant comment il devait se comporter avec les parents, la famille et toute la communauté. Tout concourait à l'intégrer progressivement dans son milieu socio-économique ; c'est dire que sa formation s'opère en symbiose avec la communauté qui lui a donné naissance, communauté animée elle-même par des puissances familiales qui visent la perpétuité de la société.

Le schéma qui va suivre (cf. p.130) ci-dessous nous donne une idée, plus précisément, une indication concernant le processus d'éducation en milieu traditionnel qu'est le département de Maradi.

La première idée forte est que ce sont les parents directs de l'enfant, la collectivité et l'environnement, qui sont responsables de son éducation. Le but de cette éducation est d'inculquer aux enfants la nécessité de grandir dans les traditions de la famille, du lignage, et de la communauté toute entière, cela nous amène à dire que la deuxième idée est que l'éducation traditionnelle chez les Haoussa de Maradi avant l'arrivée des Européens, se déroulait par étape et était liée à l'âge physique de l'enfant.

Est-ce à-dire pour autant que le système de l'éducation dans l'Afrique précoloniale était parfait ? Certainement pas, il comportait de nombreuses insuffisances qui n'étaient d'ailleurs que les défauts de ces qualités. Outre que cette éducation demeurait limitée à la simple transmission des expériences des aînés au cadets **Moumouni (A)** ajoute avec raison qu'elle « n'offre ni cadre, ni support au progrès ultérieurs pour l'intégration et la généralisation graduelle des nouvelles expériences et connaissances qui, elles, sont censées se transmettre individuellement, donc isolément. Elles étaient condamnées à se répéter immuables, à moins de bouleversements sociaux ou de changements politiques importants entraînant de bouleversements sociaux ».

**SCHEMA : structure du processus d'éducation en milieu traditionnel Haoussa**



Des 50 enfants interrogés, tous participent au développement agro-pastoral de leur localité, 51% sont des agriculteurs, dont 14% sont à leur propre compte (7 de 16 ans, 2 de 17 ans et un de 18 ans). Le reste dont l'âge varie entre 12 et 15 ans travaillent dans les champs familiaux. 49% sont des éleveurs et tous gardent leur troupeau. Les plus âgés surveillent les ovins et les moins de 15 ans ont la charge de garder les petits bétails : chèvres, moutons.

La variable âge dans le milieu traditionnel n'est pas tellement déterminant pour que l'enfant participe à la vie socio-économique du milieu. Dans le milieu pastoral des peulhs de Dakoro, les jeunes filles s'occupent à traire les vaches et à vendre le lait en ville. Elles sont préparées à cette tâche dès l'âge de dix ans nous apprend l'éleveur HORI Interrogé.

### II.7.2. LE SEXE

La variable sexe a été retenue dans la mesure où l'éducation ou la formation des enfants en milieu traditionnel tient beaucoup compte du sexe de l'individu. Sur la base de notre échantillon la répartition par sexe des enfants non scolarisés se présente selon le tableau ci-dessous:

**Tableau n° 13**

Sexe	Effectif	V.R
Masculin	35	70%
Féminin	15	30%
TOTAL	50	100%

### II.7.3 SITUATION MATRIMONIALE.

Tableau n° 14

statut	Effectif	V.R
Marié(es)	28	56%
Divorcés	1	2%
Célibataire	21	42%

Alors que parmi les élèves déscolarisés on remarque que 3% seulement des personnes interrogées sont mariées, 56% soit plus de la moitié des enfants non scolarisés sont mariés. Rappelons que le mariage dans la société traditionnelle haoussa n'est pas l'affaire seulement des futurs époux, mais est surtout celle des deux familles. En effet, l'un des parents (le père en l'occurrence), se voit obligé de marier son enfant à partir de 15 ans pour les filles et 17ans pour les garçons. Pour les garçons cela s'impose dès lors que ces derniers participent pleinement à l'œuvre de production. Mais il y a aussi une obligation morale qui pèse sur toute personne qui a la charge d'un enfant et qui ne s'acquitte pas du premier mariage de ce dernier.

Les célibataires représentent à eux seuls 42%. Ce sont des jeunes enfants qui n'ont pas encore rempli les conditions pour prendre femme.

### II.7.4. LIEU DE RESIDENCE.

Tableau n° 15

Localité	EFFECTIF	V.R
Commune (Maradi)	3	6%
Arrondissement	25	52%



Village	16	32%
Autre	5	10%
TOTAL	50	100%

Pour les 50 enfants non scolarisés sur lesquels ont porté nos investigations, plus de la moitié soit 32%, vivent dans les arrondissements et 32% autres, résident en zone rurale. 26% de nos enquêtés se trouvent dans le centre urbain de MARADI. Enfin les 10% des enfants, bien que séjournant dans les zones rurales, n'ont pas des localités fixes; ils sont nomades. Ces enfants bien que jeunes suivent les mouvements de leurs parents en fonction de pâturage.

#### II.7.5. PROFESSION DES PARENTS.

Tableau n° 16

profession	Effectif	V.R
Commerçants (gras)	0	-
Petits commerçants	3	6%
Agriculteurs	23	46%
Éleveurs	17	46%
Artisans	7	14%
TOTAL	56	100%

Ce tableau nous montre que 94% (soit 46% +14%) des enfants ont des parents paysans. Cela s'explique naturellement par le fait que la majorité de la population est à dominance agro-pastorale et vit exclusivement en milieu villageois; car, c'est là que se trouve l'essentiel de leurs activités, qu'elles soient de production, de

répartition et de commercialisation. Les enfants sont donc tenus de vivre avec leurs parents dans ce milieu.

Eu égard à ces précisions sur les caractéristiques des enfants non scolarisés interrogés lors de notre enquête sur le terrain, nous nous sommes intéressé à savoir comment ces enfants perçoivent-ils l'école et son fonctionnement ?

## **II.8. - LA PERCEPTION DE L'ECOLE ET DE SES FONCTIONS PAR LES ENFANTS NON SCOLARISES.**

L'institution scolaire est devenue une réalité de la société nigérienne en général et maradienne en particulier non seulement pour ceux qui l'animent et qui en sont les moteurs et les principaux concernés (maîtres et élèves), mais aussi pour les enfants qui n'en font pas partie. En effet, quoique en dehors de l'école pour des raisons diverses, le point de vue des enfants non scolarisés c'est-à-dire de cette tranche de la jeunesse qui n'a pas fréquenté l'école peut se justifier par des préjugés qui restent encore dans l'inconscient collectif de bon nombre de paysans et qui consistent à croire que l'école moderne est la seule voie d'accès à un meilleur statut social. Et comme le dit l'auteur de ***L'Afrique noire est mal partie***, René Dumont « ... Dans la brousse la plus reculée, chacun voit et comprend que le fonctionnaire aux mains lisses gagne beaucoup sans saluer ... Le fils du paysan qui est écolier ne peut avoir qu'un désir pour fuir la terre et son esclavage ».

Ainsi, nous avons remarqué que 28% des enfants considèrent l'école comme un lieu où on va apprendre "papier de blanc". Aussi vague que cette réponse puisse paraître, elle traduit le fait que l'école permet l'apprentissage d'une nouvelle langue, d'une nouvelle civilisation et de nouvelles valeurs. Cependant, force est de constater que ces nouvelles valeurs restent juxtaposées aux les anciennes entraînant aussi des conflits culturels non seulement entre les jeunes scolarisés et les vieux, mais surtout entre les jeunes scolarisés et les jeunes non scolarisés.

Plus de la moitié, 56% de cette population-cible, considère l'institution scolaire comme un lieu où on va devenir « grand type ». En effet, depuis les indépendances, les besoins des jeunes Etats en fonctionnaires étaient tels qu'on propulsa à des postes relativement importants dans la hiérarchie de l'Etat, de même que dans les secteurs privés, le petit nombre des autochtones ayant fréquenté l'école primaire et secondaire. Cette situation favorisée par le manque de cadres au lendemain des indépendances est restée dans l'inconscient collectif des paysans et leurs enfants non scolarisés. C'est pourquoi l'école reste considérée comme la seule voie, le seul chemin de la réussite. 7% de la population cible a répondu que l'école est un lieu où on va développer son intelligence. Cette fraction des enfants interrogés comprend des jeunes non scolarisés qui ont des frères qui fréquentent l'école ou même qui travaillent régulièrement en ville.

A la question de savoir, quel type de travail aimeriez-vous faire ? Les enfants ont répondu comme indiqué dans le tableau qui suit :

**Tableau n° 17**

Type de travail	Effectif	%
Etre un commerçant	2	4%
Travail agricole	19	38%
Travail pastorale	3	6%
Manœuvre dans une usine	10	20%
Artisan	16	32%
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

70% des enfants non scolarisés préfèrent exercer un travail agro-pastoral. L'importance de ce pourcentage s'explique par les faits suivants :

D'abord l'économie de la région de MARADI repose avant tout sur les productions agricoles et pastorales. Le commerce des biens manufacturés et la petite industrie ne jouent un rôle significatif que dans le cas de la ville de MARADI.

Elle tire l'essentiel de son dynamisme des échanges qu'elle entretient avec le Nigeria voisin. Ensuite l'éducation reçue par cette jeunesse adolescente lui permet d'être utile sectoriellement. Et, bien que les techniques agricoles demeurent encore à un stade rudimentaire, le souhait des enfants est de rester dans leur milieu eu égard à la formation reçue et compte tenu des certaines pesanteurs sociologiques.

30% de l'effectif des ces jeunes ruraux souhaitent exercer le métier d'artisan (cordonnier, tisserand, forgeron ou potier). Ce métier s'effectue dans le cadre familial, et avec les moyens de "bord" et n'apporte par conséquent que peu d'argent à l'artisan. Cependant, il permet à l'enfant d'avoir une certaine stabilité aussi bien au niveau du village qu'au niveau du métier pour lequel il a été formé.

Que conclure de tout ce qui a précédé par rapport au développement rural ?

Partant de cet ensemble concret de la société maradienne, nous affirmons que la société traditionnelle nigérienne dans son ensemble a une riche tradition en matière d'éducation. Dispensée en tout temps, en tout lieu et par tous les groupes ethniques et linguistiques, l'éducation en milieu traditionnel est un important moyen de transmission de l'identité culturelle.

Véhiculée, par la parole, l'éducation traditionnelle visait à résoudre tous les problèmes concrets de la vie courante. Elle formait des dirigeants politiques aussi bien que de simples agriculteurs, éleveurs, artisans et autres. Elle inculquait le sens civique à tous les membres de la collectivité et responsabilisait chacun pour le maintien de la communauté toute entière.

S'il y a un mérite qu'il faut connaître à cette éducation traditionnelle c'est son souci d'apprendre à l'enfant à se responsabiliser dès son jeune âge (à partir de 10 ans) , à travers une formation qui le façonne pour en faire un adulte, et "assurer sa participation à la vie sociale du milieu" ! En d'autres termes, l'insertion des enfants à

la production dans les milieux traditionnels se fait très tôt. L'avantage de cette intégration précoce des enfants à la production est la conséquence de cette pédagogie efficace et performante qu'est celle de l'imitation :

1°) elle débouche sur une pédagogie de l'apprentissage. L'enfant apprend en agissant, autrement dit, la théorie et la pratique se conjuguent harmonieusement.

2°) elle débouche sur une pédagogie de la participation. L'enfant apprend à être responsable. C'est ainsi que dès l'âge de douze ans, la jeune fille se rend seule chaque lundi au grand marché de MARADI pour écouler les pots et les canaris fabriqués en famille. Cette responsabilité même si elle est précoce, met l'enfant devant les faits avec les marges d'erreurs que cela peut comporter.

Ainsi façonné dans son corps (formation physique) dans sa sensibilité (formation socio-affective) et dans son esprit (formation "intellectuelle"), l'enfant devient comme un noeud de relations sociales en coopérant avec ses semblables pour toutes les formes d'activité qu'il a pu accomplir au cours de sa formation. Et, c'est dans ce sens que l'éducation traditionnelle dans la famille, le lignage et le clan s'effectue par le travail. C'est une éducation adaptée au milieu et au sexe de l'enfant, à ses possibilités et à ses capacités physique et intellectuelles. On ignorait alors le phénomène de déperdition. L'enfant qui naît vivant et viable est sûr de recevoir une formation lui permettant son intégration socio-économique.

A ce titre, dans le milieu traditionnel africain et nigérien, aucun enfant ne constitue une charge pour la société, encore moins pour sa famille directe tout au contraire, il représente une main-d'oeuvre un potentielle que la famille et la collectivité investissent judicieusement.



De nos jours, cette main-d'œuvre se raréfie si elle n'est pas purement et simplement supprimée par l'école moderne dite obligatoire.

En effet, la puissance coloniale va rompre brutalement cet ordre en imposant par la violence sa propre vision du monde dans une société où les connaissances allaient de pair avec la pratique, où l'éducation du corps s'alliait à celle du cœur et de l'esprit ; en un mot l'adéquation éducation/production restait une réalité.

Ce chapitre sur l'éducation traditionnelle nous a permis de montrer comment était pénétré le système éducatif dit formel et comment il a évolué dans sa logique propre et en juxtaposition avec celui du milieu traditionnel maradien en particulier.

## **DEUXIEME PARTIE**

### **SYSTEME SOCIO-EDUCATIF FONCTIONNEL DANS LE DEPARTEMENT DE MARADI : STRUCTURES ET BILANS**

#### **CHAPITRE III :**

**Evolution et impact du système éducatif colonial jusqu'en 1960**

#### **CHAPITRE IV :**

**Structures et bilans du système socio-éducatif de 1960 à nos jours.**

#### **CHAPITRE V :**

**Chapitre III Evolution et Impact du Système Educatif colonial jusqu'en 1960.**

### **III 1. LE PROCESSUS DE L'IMPLANTATION DE L'ECOLE COLONIALE.**

La colonisation française a mis en place sur le territoire du Niger des institutions scolaires directement inspirées du modèle métropolitain. Les introductions et implantations de l'école furent beaucoup plus timides que dans le cas des institutions juridiques. Ainsi que l'explique **E. SERE DE RIVIERE** :

« Les premières écoles furent ouvertes par les militaires avec des moyens de fortune, le plus souvent sous la direction d'hommes de troupe, et dès la création des postes permanents. (...) Mais l'on se contente durant la période coloniale d'une école par centre administratif, en ne formant qu'un nombre limité d'élèves aux besoins de l'administration en cadres secondaires ou subalternes. C'est ainsi qu'en 1948 le Niger ne comptait que 60 écoles primaires avec 100 classes et 4500 élèves »

Ainsi on peut affirmer que le système éducatif nigérien tout comme celui de l'Afrique francophone en général, est sorti des flancs de la colonisation dont il porte les stigmates. Pour comprendre l'école actuelle, il est nécessaire d'analyser les finalités et les buts de l'école durant la période coloniale comme le déclarait à l'époque le gouverneur **BREVIE** devant le conseil de Gouverneur de l'**A.O.F.**

« Le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre œuvre d'éducation une double tâche : il s'agit d'une part de former des cadres indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie ; il s'agit d'autre part d'éduquer la masse, pour la rapprocher de nous et transformer son genre de vie... Au point de vue politique, il s'agit dans nos intentions, de les rattacher à leur place, à la vie française. Au point de vue économique enfin, il s'agit de préparer les producteurs et les consommateurs de demain »

Ce discours officiel de l'époque coloniale souligne les finalités assignées à l'école dès ses origines et peut nous permettre de retracer l'itinéraire de l'école coloniale avant d'en dresser le bilan.

Il faudrait remonter loin dans le temps (1817) pour retrouver la première institution scolaire officielle en Afrique occidentale d'expression française. Elle fut l'œuvre d'un instituteur français, venu de Dijon, recruté et payé par le gouvernement Central et mis à la disposition du gouvernement du Sénégal pour ouvrir une école primaire à Saint-Louis.

---

DE ROUVILLE (S.F.) Histoire du Sénégal - Editions Berger Levrault, Paris 1955, 300 pages

Gouverneur BREYER - Devant le conseil de gouvernement de l'A.O.F. le MOUMOUNI (A) Education en Afrique Noire, Maspéro 1965, 400 pages

Même si l'expérience ne se révèle pas très heureuse, le gouvernement prend acte de la situation et un changement s'opère en 1854 lorsque, le Capitaine du Génie, **FAIDHERBE**, se voit charger du gouvernement du Sénégal. Il met tout en œuvre pour créer une école ouverte, toute populaire et destinée à l'amélioration rapide de l'esprit local, et dans laquelle les musulmans puissent eux-mêmes trouver leur place.

Jusqu'à cette époque (1854) l'école n'existait encore que sur la côte sénégalaise. Il faut attendre l'année 1878 pour voir s'ouvrir la première école officielle en Guinée, 1882 pour le Soudan, 1893 pour la Côte-D'Ivoire et dans les années 1900 pour la colonie du **NIGER**. Le processus d'implantation s'opérait donc très lentement eu égard aux difficultés du terrain, au manque de personnel enseignant et des structures adéquates.

Cependant, malgré toutes ces difficultés, l'administration coloniale a compris qu'elle gagnerait en instruisant les populations colonisées afin d'en faire des cadres indigènes et des auxiliaires efficaces et dévoués. C'est ce qui explique qu'en 1903 le gouvernement français prend officiellement en charge l'organisation de l'enseignement dans les territoires d'Outre-Mer. Dès lors l'école s'affiche comme un mal nécessaire que l'administration coloniale va utiliser au mieux des intérêts de la France. Voilà pourquoi la culture européenne enseignée à une place prépondérante avec un statut de supériorité sur tout ce qui constitue le monde traditionnel. **Ce qui nous amène à nous poser la question suivante :**

Comment était organisé l'enseignement primaire ou élémentaire ? Quelle était sa structuration ?

### **III.2. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE COLONIALE : STRUCTURES ET OSSATURE.**

L'administration coloniale, sous la haute autorité du gouverneur **ROUME**, définissait par des arrêtés spéciaux l'ossature de ce qu'on a pu appeler "la charte de l'enseignement en Afrique noire francophone. C'est cette charte retouchée ultérieurement, qui assurera l'organisation scolaire jusqu'à la conférence de Brazzaville (Janvier-Février 1944) convoquée par le Général **DE GAULE**. Le contenu de cette charte donnait à l'enseignement primaire deux aspects : un enseignement primaire élémentaire et un enseignement primaire supérieur et professionnel.

#### **III.2.1 L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ELEMENTAIRE AU NIGER**

L'enseignement primaire élémentaire était composé de : l'école du village, l'école régionale, l'école urbaine.



### III.2.1.1 L'ÉCOLE DU VILLAGE.

Elle est ouverte en brousse et est installée de manière très rudimentaire. Sous l'autorité d'un instituteur indigène, les enfants qui y sont regroupés apprennent les premiers éléments de la langue française et le calcul. Ils s'initient aux travaux agricoles dans le champ scolaire aménagé à cette fin.

Mais cette classe unique, constituée des cours préparatoires (CP1 et CP2) et des cours élémentaires (CE1 et CE2) sert surtout à trier ou à sélectionner les meilleurs élèves pour les écoles régionales.

### III. 2. 1.2 L'école régionale.

En 1892 le territoire du Niger devint colonie du Niger et celui-ci va essayer d'organiser son enseignement en tenant essentiellement compte de ses propres capacités d'absorption de nouvelles recrues. Comme pour remplacer celle de Tombouctou qui était rattachée au soudan français, une école régionale fut créée à Niamey à 1892. En 1930 le Niger se vit encore gratifié d'une autre école régionale créée celle-ci à Maradi. La section agricole de cette école devra même travailler en tandem avec la ferme agricole Tama.

Tout comme l'école du village, l'école régionale comprenait les premiers niveaux de l'enseignement élémentaire et recevait les enfants qui habitaient aux alentours. Ce qui la distingue de l'école du village, c'est qu'il complétait le cycle d'enseignement primaire élémentaire par la création des cours moyens (CM1 et CM2)

Ces cours moyens préparaient tous les élèves inscrits en deux années minimum au Certificat d'Études Primaires Indigènes. Il convient de préciser qu'à cet enseignement proprement scolaire s'ajoutait, tout comme à l'école du village une formation agricole qui était un peu plus poussée. D'ailleurs le souci premier des instituteurs qui assuraient la formation, était de permettre aux élèves de s'autonourrir.

### III.2.1.3. L'école Urbaine.

Elle était située dans les centres importants ou dans les chefs lieux des colonies. L'école urbaine n'était rien d'autre qu'une école régionale située en ville. Celle de MARADI a été construite en 1929 sous l'autorité d'un instituteur français du nom de BARETHIE dont elle porte actuellement le nom. Puis il fallait attendre 1953 et 1957 pour la création des deux autres écoles :

- l'Ecole Quartier ou Ecole BOURJA recrutait uniquement les garçons ;
- et l'Ecole de filles ou Ecole BAGALAM était destinée spécialement à la scolarisation des jeunes filles.

Cependant, il existait un enseignement primaire supérieur et professionnel qui était dispensé dans des centres spécialisés établis au chef-lieu de chaque colonie. Retenons spécialement l'Ecole primaire Supérieure (E.P.S) et l'Ecole Professionnel Supérieure (E.P.P.S.).

### III.2.1.4. L'école Primaire Supérieure.

Pendant de longues années, il n'y en a qu'une sur tout le territoire de l'Afrique Occidentale, c'est la fameuse école de BLANCHOT à Saint-Louis fondée en 1903 elle est une véritable pépinière des premiers fonctionnaires indigènes. C'est à partir de 1930 que cinq (5) autres écoles primaires supérieures seront ouvertes pour les garçons à Porto-Novo, Dakar, Binger ville et Conakry. Il fallait attendre douze années plus tard pour la création à Binger ville, Dakar et Saint-Louis de trois (3) autres écoles identiques destinées à la formation des jeunes filles.

Le recrutement se fait à partir des écoles urbaines, parmi les meilleurs élèves certifiés. Bien que les études s'étendent sur deux années, cette école primaire supérieure ne prépare qu'aux postes subalternes de l'administration locale et du commerce.

### III.2.1.5. L'Ecole Professionnelle Supérieure.

Cette école reçoit les meilleurs élèves des écoles régionales pour offrir la possibilité d'un apprentissage pratique dans les ateliers des travaux publics sous la

direction des maître-ouvriers compétents qui peuvent former eux-même les futurs ouvriers dont ils ont besoin.

Au Niger cette formation s'oriente davantage vers le travail artisanal que vers l'industrie quasi inexistante eu égard à l'enclavement du territoire sans débouché sur les mers.

Ainsi, en 1936, la Colonie du Niger ne possédait que 22 écoles du village, 4 écoles régionales, une école de filles et une école d'enseignement primaire supérieur qui regroupait 42 élèves garçons. Le tableau qui va suivre récapitule cette situation.

**Tableau n° 10** Effectif par type d'école:

		Effectif
<b>I.</b>	<b>Enseignement primaire</b>	
	Nombre d'écoles	22
	Du village	4
	Régionale	-
	Urbaine	-
<b>II.</b>	<b>Enseignement primaire supérieur</b>	
	Nombre d'école	1
	<b>TOTAL</b>	<b>27</b>

Source : **BOUCHE (D)** L'enseignement dans les territoires français de L'Afrique Occidentale de 1877 à 1920.

Librairie Honoré. Paris 1975 946 pages (2 tomes)

### **III.2. 2. LA STRATEGIE DE RECRUTEMENT DES ELEVES.**

Le premier responsable est le commandant de cercle (ou de subdivision) français. Naturellement le "chef blanc" ne fait que donner des ordres qui atteignent la marche de population en suivant le circuit classique : commandant de cercle, interprète, chef de canton, chef de village et enfin la masse populaire. selon **André Sallfou**, dans sa thèse d'état. "Aucun texte officiel - en ce qui concerne le Niger en tout cas - n'indiquait les conditions dans lesquelles ce recrutement devait

s'opérer". C'est ainsi que, les fils des chefs, des commis, des interprètes et autres fonctionnaires subalternes indigènes devaient former le premier contingent. Leurs parents étaient mieux placés pour apprécier l'intérêt de l'éducation scolaire. Ils devaient donc servir de modèle aux autres indigènes.

Devant le refus quasi-total des habitants de la région de MARADI, les autorités administratives coloniales étaient obligées d'employer la manière forte pour remplir leurs écoles. C'est ainsi que des soldats passaient de village en village et ramenaient de gré ou de force les enfants tout en menaçant les parents récalcitrants. Un ancien du village de Tama nous confie qu'il était obligé de passer une journée entière dans le grenier familial situé à quelques mètres du village lors d'un passage éclair des soldats. Il échappait ainsi, par l'astuce de ses parents, au recrutement forcé. Durant toute la période que durait cette manœuvre, les parents et les enfants restaient anxieux. Pour les vieux, ils ont le pressentiment que cela n'est pas "bon" pour leur progéniture et que, s'ils laissaient leurs enfants fréquenter l'école des "blancs", ces derniers risquaient tôt ou tard de s'écarter du chemin des ancêtres ou même d'y renoncer.

Par delà les raisons d'ordre essentiellement traditionnel, l'islam constitue un autre facteur d'opposition vigoureuse à l'installation de l'école coloniale. C'est pourquoi chaque recrutement devenait un véritable cauchemar pour les villageois car pour eux la scolarisation était vue comme une contrainte. Une menace qui aurait les mêmes effets que le travail forcé, les vaccinations ou les impôts.

Dans toute la région de MARADI où l'influence de l'islam a pris le pas sur les croyances du terroir, le refus des parents concernant la scolarisation des jeunes filles restait net. Même si dans l'éducation traditionnelle, la formation des jeunes filles n'était point absente ; il convient de préciser qu'elle était subordonnée à leur future fonction de mère et/ou d'épouse, à laquelle s'ajoutent, dans le cas des castes, les connaissances professionnelles dont elles avaient besoins. On comprend pourquoi scolariser les filles aux yeux des parents, serait aller à l'encontre de la tradition qui assigne à chacun sa place et n'envisage pas qu'une même éducation puisse être donnée simultanément aux garçons et aux filles.

Puis encore, les parents contestent le fait que ces jeunes garçons et filles se retrouvent dans la même structure et souvent assis côte à côte pour être éduquer. En dépit des menaces et des persuasions employées par l'administration coloniale pour convaincre les parents nigériens de l'intérêt qu'ils auront à inscrire leurs enfants à l'école étrangère, ces difficultés de recrutements et les absences fréquentes comptent aussi parmi les obstacles majeures auxquels s'était farouchement heurté l'enseignement français au Niger. Ce refus est loin d'avoir complètement disparu aujourd'hui. Tout comme il existe encore des familles où le père a juré qu'aucune de ses filles ne serait scolarisée tant qu'il serait en vie.

Ainsi, malgré la volonté coloniale qui envisage la scolarisation des filles comme un élément important dans la diffusion de la langue française, les filles n'occupèrent qu'une place modeste à l'école en A.O.F, à peine 10% par rapport aux garçons. Cette mauvaise volonté des parents à envoyer leurs enfants à l'école française était manifestée chez toute la population nigérienne. Pourquoi en effet confier l'éducation des enfants à des infidèles alors que jusque là les marabouts avaient eu la charge d'éduquer les enfants dans la voie du saint coran, la seule qui fut vraie ? Pour le recrutement scolaire 1948-1949 à titre d'exemple dans le département de Maradi, ville d'environ 10.000 habitants, il ne fut pas possible de réunir l'effectif d'une seule classe de filles.



(1) Le tableau qui va suivre nous indique la situation du nombre d'élèves au 1<sup>er</sup> Juin 1936.

**Tableau n° 19**

Nombres d'élèves	Effectifs
1 - Ecole du village Garçons Filles	1144 61
2-Ecole régionale Garçons Filles	564 34
3- Ecole urbaine Garçons Filles	7 11
TOTAL	1.708
Garçons Filles	95 95
Ensemble	1.803

Source : Danielle BOUCHE op. Cit. p.2

### **III.3. – CONTENU ET METHODE DE L'ENSEIGNEMENT COLONIAL SUR LE TERRITOIRE DU NIGER.**

#### **III.3.1. CONTENU**

Comme dans toutes les colonies de l'AOF, l'enseignement et les programmes des écoles primaires dans la colonie du Niger étaient très chargés. Le programme comprenait un enseignement moral et civique, la lecture, l'écriture de la langue française, le calcul et le système métrique, l'histoire et la géographie de la France, des leçons de choses avec les premières notions scientifiques, l'agriculture, le dessin, le travail manuel, le chant et des exercices de gymnastique.

#### **III.3.2. LE PROGRAMME.**

Dans ces écoles, le programme était conçu de façon à permettre aux enfants d'évoluer dans leur propre contexte social, économique et culturel. Ainsi que le précisait le Gouverneur Général William PONTY, l'objectif n'était pas de décerner des diplômés mais de s'intéresser à l'utile, à la pratique et surtout à l'immédiat ; ces écoles ne s'adressaient pas à une élite, l'important était la qualité d'élèves. On comprend pourquoi, leurs programmes faisaient souvent abstraction de tout enseignement théorique ou livresque. Les missions assignées à ces écoles étant de préparer les enfants au métier de leurs parents. On comprend aussi pourquoi, le programme dans ces écoles laisse quelques traces dans l'esprit de ceux qui après le nombre d'année minimum de présence, devaient reprendre en famille les travaux des champs...

#### **III.3.3. HORAIRES.**

L'horaire était de trente (30) heures par semaine et par niveau (du CP1 au CM2), la plus grande partie du temps était consacrée à l'étude du français.

En effets, le souci de l'heure pour l'administrateur colonial était de former des individus pour les besoins des services administratifs coloniaux c'est-à-dire des hommes ayant en plus d'une connaissance passable de la langue française, quelques notions d'arithmétiques et de système métrique. Cependant, le programme diffère selon qu'on passe d'un enseignement à un autre. Le programme dans les écoles primaires élémentaires (écoles de village) avait pour but d'établir un contact entre les peuples dits attardés dont la manœuvre coloniale venait de conquérir les territoires et les colons venus des métropoles européennes.

### III.4. LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Le personnel enseignant était improvisé au même titre d'ailleurs que l'École qu'il était appelé à servir. Ce corps enseignant était pour l'essentiel composé de sous-officiers (européens) et des interprètes. C'est ainsi que l'encadrement des enfants était assuré par un personnel enseignant qui s'élevait à 50 personnes en 1936. Ce personnel d'encadrement se répartissait en deux catégories : un personnel européens, et un personnel indigène d'une qualification douteuse de la quasi-totalité des maîtres qui n'étaient pas des instituteurs de carrière mais de fortune.

#### III.4. 2. LE PERSONNEL INDIGENE.

En 1936, le personnel enseignant indigène était composé de 34 personnes. Le corps de moniteurs indigènes fut créé pour pallier les insuffisances de l'effectif du personnel européen. L'école régionale de Zinder dirigée par un instituteur européen, permettait aux indigènes dévoués de continuer leurs études. En effet, les premiers titulaires du CEPE après deux années de stage devenaient des moniteurs auxiliaires de 5<sup>ème</sup> classe. Le tableau qui va suivre nous montre la répartition de l'effectif du corps enseignant indigène.

Tableau n° 21

Personnel Indigène	Effectif dans la colonie à la fin de l'année 1935 - 1936
Instituteurs	24
Moniteurs	9
Monitrices	-
Auxiliaires (hommes)	1
Auxiliaires (femmes)	-
TOTAL	34

Source : BOUCHE (D) op. cit. p

### III.5. LES RESSOURCES FINANCIERES.

En dépit des réserves, l'opinion publique métropolitaine approuvait négativement l'œuvre de scolarisation de la France dans les colonies. Ainsi, **Jules FERRY** ou/et **Albert SARRAUT** se déployaient à convaincre l'opinion publique française de l'intérêt économique que présentait le pacte colonial.

Mais, considérées comme un gouffre des finances publiques, les colonies n'étaient pas tout de suite subventionnées dans le domaine de l'enseignement à partir des ressources de la métropole. Chaque colonie devait donc financer seule son enseignement avec son budget déjà relativement faible.

Le territoire du Niger avait inscrit à son budget 20.375 frs en 1905 et 40.000 frs en 1910 pour les dépenses de justice et d'instruction confondues dans le même chapitre. Il fallait attendre la conférence de Brazzaville, tenue en 1944 sous la présidence de Plevin et à laquelle participait le général, pour marquer un tournant décisif de la politique coloniale en matière d'enseignement.

En effet, cette conférence de Brazzaville (Janvier - Février 1944) convoquée par **DE GAULE**, avait posé les bases de la nouvelle politique française en Afrique. Celles-ci étaient tracées dans le cadre de l'Union Française. Les participants avaient retenu dans le domaine de l'enseignement deux types de résolutions. Le premier concerne le développement de l'enseignement primaire ; à cet effet la conférence avait recommandé :

- La suppression du régime ségrégationniste des écoles villageoises, des **E.PS** et des écoles fédérales ;
- Le développement et la généralisation de l'enseignement primaire à cycle complet dans tous les chefs-lieux de divisions et subdivisions ;
- La création de l'enseignement secondaire

Le deuxième type de résolutions concerne l'emploi de la langue d'enseignement ; la conférence avait recommandé :

- L'emploi exclusif de la langue française comme l'unique langue d'enseignement et d'apprentissage scolaire à tous les niveaux de formation ;

- Enfin l'application intégrale des programmes français d'enseignement dans les écoles primaires, les collèges et les lycées.

Quelques années plus tard, ces recommandations s'étaient traduites dans les faits par la transformation des écoles primaires spécialisées en collèges et en lycées.

Ainsi, au Niger l'E.P.P.S de MARADI était transformée en lycée technique d'autres établissements d'enseignement secondaire avaient vu le jour dans presque tous les chefs-lieux de division du pays

### **III.6 L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE COLONIAL : LES FINALITES ET LES OBJECTIFS GENERAUX.**

La revue de la littérature coloniale en Afrique noire d'expression française permet de constater que l'école coloniale était dès ses débuts en rupture avec l'éducation du type traditionnelle. Ses tendances ont toujours été de reproduire les valeurs de la civilisation occidentale. C'est la raison pour laquelle, SEMIT A.J. affirme que : " cette éducation moderne conduit ainsi Les africains à subir une occidentalisation de leur manière de voir, de sentir et de penser"

Dans le cadre de cette reproduction sociale, l'école qui demeure le principal vecteur s'était appuyée sur le principe de la stratégie de la politique d'assimilation. A cet effet, l'école agit sur certaines valeurs et aspect de la société traditionnelle africaine qui hier lui servaient à asseoir son hégémonie.

Au-delà des ces aspects introductifs, quels étaient les objectifs de l'Administration coloniale en matière scolaire ? Pour répondre à cette question, nous avons tenté de cerner trois (3) aspects du domaine d'intervention de la politique coloniale, qui nous paraissent essentiels et déterminants pour comprendre la portée de l'œuvre coloniale : il s'agit des aspects culturels, économiques et linguistiques.

#### **III.6.1. SUR LE PLAN CULTUREL.**

Tout doit être mis en œuvre par les rouages de l'Administration coloniale afin de donner à l'indigène l'envie de singer ses maîtres. Le but à atteindre était l'assimilation totale. Il en résulte une volonté de former des "nègres blancs" pour



assurer des fonctions subalternes dans l'administration coloniale. Ainsi que le dira le Gouverneur **BREVIE** " le contenu de nos programmes n'est pas une simple affaire pédagogique. L'élève est un moyen de la politique indigène".

### **III.6.2. SUR LE PLAN ECONOMIQUE.**

Le même travail d'assimilation a été entrepris ; les partis politique, lorsqu'ils existaient dans les colonies, n'étaient qu'un pâle reflet de ceux de l'Europe. Au **Niger** par exemple tout devait être fait sur le plan politique à l'image de la France de sorte que notre société est encore dominée politiquement par l'ancienne mère patrie grâce au rôle joué par l'école coloniale.

Mieux qu'un commentaire, ces lignes écrites par le Gouverneur Général de l'A.O.F. **BREVIE** sont révélatrices de cette politique : "Le devoir colonial et les nécessités politiques et économiques imposent à notre œuvre d'éducation une double tâches : Il s'agit d'une part de former des cadre indigènes qui sont destinés à devenir nos auxiliaires dans tous les domaines, et d'assurer l'ascension d'une élite soigneusement choisie. Il s'agit d'autre part d'éduquer la masse pour la rapprocher de nous et de transformer son genre de vie ... Il s'agit de faire connaître aux indigènes nos efforts et nos intentions de les rattacher à vie française

### **III.6.3 SUR LE PLAN POLITIQUE.**

Les colonies se présentent comme un véritable marché pour l'écoulement des produits manufacturés de la métropole. La finalité économique était donc de préparer, de former les producteurs et les consommateurs de demain **RENE DUMONT**, reprenant les termes d'un décret pris en 1931 à Madagascar, écrivait « l'école devait former des employés de commerce moniteurs et fonctionnaires subalternes ; pas un mot du paysan, de l'artisanat » .1

### **III. 6.4. SUR LE PLAN DE LA LANGUE.**

L'enseignement du français doit établir un point de contact entre la population indigène et les administrateurs coloniaux. Car disait un administrateur - à

SENITT (A J) : Education, aliénation culturelle et problèmes du développement en Afrique Noire. Annales de l'Université d'Abidjan, série F, tome IX, 961 pages.

propos de la langue- qu'il était indispensable qu'une langue commune permette le contact. Cette langue commune ne peut être que le français, puisque les dialectes de l'A.O.F sont innombrables.

Avant de revenir plus en détail sur les conséquences de cette "agression" linguistique, nous tenons à souligner tout de suite qu'en insistant sur l'interdiction de l'emploi des langues africaines dans les situations pédagogiques et sur l'institutionnalisation de la langue française, comme langue d'enseignement, la politique coloniale procédait ainsi purement et simplement à étouffer les cultures et les langues africaines. Quand on sait que La langue est l'instrument privilégié pour les peuples et qu'elle est le support de toutes les cultures, nous convenons avec le professeur **FADIGA K** pour affirmer que : les conséquences d'une telle politique culturelle ne devraient pas tarder à se manifester.

L'apprentissage simultané dans la langue du milieu et de la langue étrangère n'impliquera que déchirement, déculturation, frustration, discrimination et acculturation!

En effet, nos langues, jadis utilisées pour "DIALOGUER" sur les sujets, les plus divers en politique, en économie, en religion et dans les autres sphères de la connaissance, perdaient leurs vertu communicative avec l'imposition du français comme langue officielle.

Dès le français se révélait comme une langue de promotion sociale et Instrument principal de communication à l'école comme dans les différents services de l'administration Il devenait l'aune pour juger le niveau de connaissance de tous les nigériens. Ce qui relègue le **HAUSSA**, le **ZARNA**, le **FULFUDE** et toutes nos autres langues nationales au rang vulgaire de patois.

D'une manière générale, la doctrine coloniale en matière d'enseignement se retrouvait partout dans les discours officiels ; en témoigne celui de **M.J. CLOZEL**, qui fut Gouverneur Général de l'A.O.F, lorsqu'il écrivait : « je pense que le premier résultat à obtenir de l'enseignement que nous dispensons dans nos colonies doit être un résultat d'utilité pratique pour nous d'abord, pour nos Indigènes ensuite ... En distribuant notre enseignement aux primitifs, nous Sommes arrivés trop souvent à développer chez eux un verbalisme pompeux et ridicule... A meubler leur mémoire de formules qu'ils emploient

sans les entendre comme la conjuration magique de fétichisme nouveau ; à en faire trop souvent des niais vaniteux incapables et mécontents ».

Cette citation, même si elle garde l'avantage de s'inscrire dans l'idéologie coloniale, n'en demeure pas moins en contradiction avec le titre du livre qu'elle préface : **UNE CONQUÊTE MORALE : l'enseignement en A.O.F.**

Après avoir évoquée sommairement, l'implantation des différentes structures éducationnelles, leur fonctionnement et leur mode de recrutement dans la société nigérienne traditionnelle, il convient d'examiner à présent les conséquences qu'une telle rencontre a pu entraîner. Eu égard à la mutation des mentalités qu'elle a provoquée et le nouveau mode de vie qu'elle avait su imposer, quel bilan quantitatif et /ou qualitatif faut-il dresser de l'école primaire coloniale par rapport au contexte socio-économique du Niger en général et de la région de MARADI en particulier ?

## III.7. BILANS DE L'ENSEIGNEMENT COLONIAL AU NIGER.

### III.7.1. BILAN QUALITATIF.

Comme dans les autres colonies de l'A.O.F. la colonie du Niger devait comprendre ce que le colonisateur estimait être son apport précieux, c'est-à-dire la civilisation. En effet, sur le plan qualitatif, la mission de l'école nouvelle consistait à faire passer les jeunes africains du monde traditionnel, regardés comme sauvages et primitifs, au monde moderne dit "civilisé". Les nouveaux alphabétisés devenaient très souvent des assimilés qui prenaient le comportement de l'européen comme l'attitude exemplaire à adopter pour mériter le titre de civilisé. En ce moment-là, ce qualificatif avait la résonnance d'un statut social privilégié, aux yeux des scolarisés. Ainsi devait commencer la fabrication des **NIGERIENS BLANCS** bons tout juste à jouer le rôle de subalternes pour le pouvoir dominants (petits commis, garde de cercles, interprètes et autres auxiliaires de l'administration etc.....).

Cette fabrication est la résultante des programmes clairement dévoués par le Ministre **HADARY** (1854) qui recherchait "la formation des auxiliaires capables de comprendre nos intentions civilisatrices et de faire admettre dans les milieux indigènes la légitimité de notre domination". On comprend pourquoi, les programmes enseignés dans les écoles, notamment celles primaires, - ne visent que la formation de l'esprit et par conséquent, sont fort éloignés de l'éducation globale reçue dans la société traditionnelle. Et dès lors, à l'école, instruction et éducation se trouvent juxtaposées ; on parle de grammaire, de calcul, d'orthographe, d'histoire et géographie à l'aide des images et exemples étrangers, cocasses ou simplement absurdes que les enfants ne comprennent pas puisque ces exemples (la locomotive fume) sont en déphasage avec leur contexte social, économique et culturel, car, à l'école des blancs on ne palpe pas.

On écoute et on retien par cœur. Il faut apprendre le français en français car la langue haoussa, ou autres de la localité, est totalement proscrite dans l'enceinte de l'école.

---

HADARY (G) : Une conquête morale : l'enseignement en A.O.F. - Editions Armand Colin, Paris, 1872, 254 pages.



La pratique du symbole est un exemple qui montre que l'adoption obligatoire de la langue française qui va de pair avec l'interdiction de la langue maternelle contribuant ainsi à la dépersonnalisation de l'enfant. En quoi consistait cette pratique ? Le maître en début de la journée scolaire remettait au responsable de la classe qu'il dirigeait un objet de forme circulaire qui peut être en bois ou en métal. Par la petitesse de sa forme, cet objet est "dissimilé" par ce responsable qui est chargé de passer à quiconque (élèves de sa classe – qui s'exprimera dans sa langue paternelle soit dans la cour de récréation ou entre deux cours. L'enfant qui détiendrait cet objet symbolique jusqu'à la fin de l'heure se voit puni par les écoles coloniales. Cette obligation se voit renforcée lors de la réforme de l'enseignement qui a suivi la conférence de Brazzaville en 1944. Parler français fait partie des connaissances ésotériques auxquelles sont attachées la nouvelle puissance.

Ainsi le mépris pour la langue maternelle des élèves allait se manifester dans les punitions infligées à tous ceux qui étaient surpris de parler leur dialecte. C'est justement dans cette optique que **B.B. OUIABA** 1 « le symbole » objet infamant dont on imposait le port aux auteurs linguistique-charge à lui de s'en débarrasser en trouvant à son tour un autre fauteur était redouté de tous les élève. Apprendre des choses nouvelles à travers une langue nouvelle, apprendre cette langue nouvelle dans un cadre tout à fait différent de son milieu social et culturel voilà le double effort que l'école demande aux enfants-scolarisés de fournir.

Le bilan qualitatif de l'enseignement colonial demeure indéniable ; cet enseignement continue à couper les jeunes scolarisés de leurs racines familiales et culturelles comme le soulignait **ABRAHAM K. BOHA** " l'école abîme nos fils, l'Etat nous les arrache encore enfants pour nous dire par la suite qu'ils ne lui sont plus utiles. A nous aussi ils ne sont utiles car ils n'ont pas appris à vivre avec nous" 1.

Par le contenu de son programme, l'école coloniale et même postcoloniale empêche de puiser à la source vive de la tradition.

---

**OUIABA (B.B.)** : In les cahiers du CERTO, introduction des langues africaines dans l'enseignement – volume 1, May 1986, p. 23.



Cette école, par le programme qu'elle diffuse, fait des enfants, des déracinés culturels et des étrangers sur leur propre territoire. Autrement dit, la scolarisation dans une langue étrangère, en l'occurrence le français, soumet l'enfant à un déséquilibre dont l'impact sur son développement n'est plus à démontrer : inadaptation sociale, échecs scolaires, aliénation culturelle. Il y a donc dès le départ une coupure voulue. Alors que dans la société traditionnelle, l'éducation doit être faite au vu et au su de tout le monde, chacun y apportant sa contribution, à l'école l'enseignement des enfants est confié à un seul individu souvent sans formation adéquate et hors du contrôle des adultes.

Comment s'étonner dès lors que la suspicion pèse sur une telle école qui vient renverser l'ordre établi et créer l'inégalité. Elle crée un nouveau type d'hommes caractérisés par l'individualisme, la course au diplôme, les mépris du travail manuel, l'exode rural et la délinquance juvénile. En définitive l'école dans le paysage colonial apparaît avec une double mission qui correspond à une double finalité sociale. Elle doit s'ériger en instrument de promotion de la culture européenne dans une période où l'ethnocentrisme règne presque sans partage et/ou on parle de sa vocation "civilisatrice". Elle doit aussi constituer l'élite indigène qui servira d'auxiliaire aux colonisateurs. A tous ces inconvénients, il faut ajouter le rythme nouveau et artificiel auquel sont soumis les écoliers, obligés de travailler, assis en silence, pendant des espaces de temps découpés "bizarrement" par une horloge. Sans parler des nouvelles attitudes, des chants, des formules sans aucun rapport avec les réalités nigériennes et africaines en général. Au sortir d'une école qui prône la supériorité des valeurs occidentales sur les traditions africaines, l'enfant est façonné aussi bien dans ses comportements que dans ses attitudes. Comment s'étonner de voir les lettrés se mettre à copier servilement, parfois jusqu'à la caricature, la manière de faire des blancs tant au point de vue de l'habillement que de l'habitat ?

### III.7.2. BILAN QUANTITATIF.

Jusqu'à l'indépendance du Niger le 3 Aout 1960, le système d'enseignement colonial s'est limité dans toute la région de MARADI au seul enseignement primaire élémentaire. Lequel est destiné aux enfants des paysans et permettant la formation des agents subalternes. Le seul souci de l'administration coloniale était d'avoir des agents d'exécution.

L'effectif scolaire pour l'ensemble du Niger au cours de l'année scolaire 1944 - 1945 au niveau de l'enseignement primaire s'élevait à 2.642 pour le public et 56 pour le privé. Le tableau qui va suivre nous donne les détails de tous ces chiffres.

Tableau n° 22 : Effectif de l'enseignement primaire (public et privé) pour l'ensemble du Niger (1944 - 1945).

Niveau d'enseignement	Effectif public	Effectif privé	TOTAL
Maternelle	-	-	-
C.P.	1.512	-	1.512
C.E	816	47	863
C.M.	314	9	323
TOTAL	2.642	56	2.698

Cet effectif atteindra 10.958 élèves soit 3,14% par rapport aux enfants d'âge scolaire. Comme nous l'indique le tableau qui suit :

Tableau n° 23

Enfants scolarisés	Total des filles et garçons		TOTAL GENERAL	Pourcentage par rapport enfants scolaire par aux d'age
	Garçons	Filles		
	9.227	1.731	10.958	3,14

La disparité qui existe entre la scolarisation des filles et celle des garçons est due au fait que la religion Islamique s'était opposée à l'installation de l'école coloniale pour des motifs proprement religieux. Tout en s'opposant à la scolarisation des filles, l'Islam regardait l'école nouvelle comme destructrice de la valeur essentielle qui est Dieu, noyau de l'ordre social.

D'une façon générale sur le plan matériel, tout le Niger dans la période qui précédait son indépendance ne disposait que d'une installation matérielle très précaire. Les constructions étaient très réduites, de même que les fournitures et manuels scolaires. L'éloignement du territoire et sa situation désertique encourageaient les travaux publics et l'administration à se désintéresser des constructions. Le développement des infrastructures et structures scolaires dans les brousses, obligeait les maîtres à surcharger les classes avec souvent 80 à 100 élèves ce qui rendait la tâche de l'enseignement souvent ardue. On comprend pourquoi tous les rapports sont remplis des plaintes des responsables chargés des écoles (qui ne sont des écoles que de nom, parce qu'il y a un maître et des élèves ; quelques piquets fichés en terre supportant un peu de paille) qui attiraient l'attention de leur supérieur sur les difficultés logistiques qu'ils rencontraient.

Sur le plan du rendement scolaire, l'enseignement colonial est resté très sélectif. Selon un rapport sur les problèmes de l'enseignement en A.O.F (source : **BOUCHE (D)** in "Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale du 1817 à 1920") scolarisés dans l'enseignement primaire, un seul parvient à des études équivalent au niveau de l'enseignement secondaire. Comment s'explique cette déperdition ?

Source : chiffres fournis par le Recteur Jean CAPELLE. In : Afrique Occidentale Française, Editions Encyclopédie coloniale et Maritime, Tome I

Cette déperdition énorme résulte du fait que les sergents recruteurs ne procèdent pas par sélection. Ils conduisent tout ce qu'il y a de bambins dans le village et les obligent à asseoir sur les bancs. C'est un véritable régime d'obligation scolaire garanti par la fermeté de l'administration coloniale et la clique des militaires.

Plus tard disait un Inspecteur de l'enseignement en A.O.F "quand l'école sera acclimatée, nous songerons à faire des limites d'âges. Pour le moment nous voulons surtout que l'école naisse, vive, se peuple et nous ne refuserons personnes."

Il ressort de cette citation que l'administrateur dès les premières heures de l'installation des écoles, avait une politique qui tenait davantage à la quantité qu'à la qualité des élèves. L'essentiel était de scolariser pour scolariser ; oubliant par là le tort causé aux villageois artisans, agriculteurs et pasteurs) en leur retirant cette main-d'œuvre qui intervient d'une manière ou d'une autre dans la production socio-économique.

Les moyens matériel et financier étant très limités, les maîtres ne peuvent pas tout de même assurer la charge d'un nombre illimité d'enfants. C'est sans doute ce qui explique les premiers mécanismes qui participent à la déscolarisation.

Les propos de l'inspecteur **HARDY G** donnent un pied à notre assertion : "nous remédions à l'encombrement en limitant la durée de la scolarité ... chaque année, nous renouvelons, par moitié ou par tiers notre public scolaire. Vous en savez assez, aller aux champs et laisser place aux nouvelles générations" ainsi, les enfants détachés d'un monde agro-pastoral, se trouvent projetés dans les rues. Ils ne peuvent revenir à l'occupation de leurs parents ; car ils sont acculturés et ont perdu toute motivation pour le travail de la terre. Ainsi, fondée pour fournir des fonctionnaires à l'administration coloniale, l'école a ôté aux villages leurs éléments valides.

Que conclure de cette école coloniale ? La colonisation qui se veut porteuse de civilisation a en réalité pour but essentiel la recherche de réserve de matière première et des marchés pour ses produits manufacturés. Pour atteindre cet objectif, elle a cherché à modeler les pays qu'ils couvraient de manière à les rendre favorable à l'extension de son action.



Elle a ainsi créée et assigné un rôle précis à l'école coloniale. Celle-ci sert de support à son économie propre et favorise l'écllosion d'auxiliaires, de subalternes nécessaires à l'installation et à la propagation de sa politique de pillage.

## **CONCLUSION Partielle**

L'éducation était dans la société traditionnelle nigérienne, un des droits naturels pour tout individu ; le devoir d'éduquer incombait à la communauté entière. Le but de cette éducation était d'initier l'enfant à la vie, l'action de l'éducation émanait de la vie de tous les jours grâce à des méthodes pratiques. Elle était un instrument d'acculturation des jeunes dans leur environnement physique, culturel etc. ... c'était donc un instrument par lequel l'enfant apprenait à connaître son milieu, à se connaître et à vivre. Autrement dit, l'éducation permettait à chaque individu d'acquérir des connaissances en vue de répondre à ses besoins, de s'adapter à son environnement de favoriser le développement complet, et l'épanouissement de sa propre personnalité. Avec la pénétration coloniale il s'est instauré, en Afrique de l'Ouest francophone, un système éducatif formé obéissant à une rationalité contraire à celle qui présidait à l'éducation dans les sociétés traditionnelles et où l'école est le nouveau moyen privilégié de transmission des connaissances.

Dès lors l'école coloniale présentait son aspect déculturant. Elle l'était dans la mesure où par l'idéologie de l'enseignement colonial, les manuels ne proposaient que de superficielles adaptations et des programmes provoquant des déviations dans l'esprit des élèves. Les auteurs de ces manuels concevaient ces ouvrages pompeusement étiquetés "africains", mais en fait plein d'inoyables naïvetés. C'est cette littérature, véhiculant l'idéologie de la puissance coloniale française qui occasionne encore de nos jours, l'édition de tous ces ouvrages produits par l'IPAM (Institut Pédagogique Africain et Malgache).

Ainsi donc, sous le fallacieux prétexte de nous apporter la technique et l'assistance, les anciens artisans de l'école coloniale continuent de maintenir notre système éducatif dans les normes fixées par eux. Dans le même ordre d'idée **KHAYAR** (Issa) affirme : "quant aux manuels scolaires utilisés, livres d'arithmétique, de grammaires et de lectures, ils étaient essentiellement les mêmes que ceux des écoliers français. Il existe toutefois un manuel de l'écolier africain



mais dont le contenu était étranger à l'Afrique et incompréhensible aux enfants : la locomotive fume ; la châtaigne cuit sur le fourneau\*.

En effet, la nouvelle école, par ses méthodes, les contenus de sa pédagogie, arrache l'enfant à son milieu familial, à son environnement social et économique pour l'introduire dans un autre milieu artificiel où les bâtiments sont implantés de préférences à l'écart du village. **KI - ZERBO (J)** et peut ainsi parler d'une école du déracinement, ou encore d'une école insulaire c'est d'emblée créer deux mondes parallèles, cloisonnés, opposés l'un à l'autre, dans lesquels l'enfant aura à passer successivement.

Il y a donc dès le départ une coupure voulue par l'administration coloniale, qui est à l'origine de la crise actuelle de l'éducation traditionnelle africaine en général et nigérienne dans le cas présent. Autrement dit, c'est l'école coloniale, en tant qu'expression la plus élaborée de la domination politique et économique coloniale, qui était à l'origine des bouleversements profonds que connaissent nos sociétés aujourd'hui.

Malheureusement, à l'accession de nos pays à l'indépendance (1960 pour le Niger), cette école a été maintenue aussi bien dans sa structure que dans ses programmes. Ce qui nous amène à exposer dans le chapitre IV de cette thèse les résultats que cette école a fournis et sa contribution au développement rural au Niger en général et dans le département de Maradi en particulier.

---

**KIZERBO (J)** : conférence tenu à Paris le 5 décembre 1955.

**KHAYAR (T.N)** "Le refus de l'École" P.U.F Paris 1990

## CHAPITRE IV

### STRUCTURES ET BILAN DU SYSTEME SOCIO-EDUCATIF DU DEPARTEMENT DE 1960 A NOS JOURS

## CHAPITRE IV

### STRUCTURES ET BILAN DU SYSTEME SOCIO-EDUCATIF DE 1960 A NOS JOURS DU DEPARTEMENT.

#### IV.1 - OBJECTIFS VISES OU AMBITION DE DEPART.

L'orientation générale en matière d'enseignement adoptée au Niger au lendemain de l'indépendance est d'accorder à tous les nigériens un enseignement de base qui soit en même temps un apport de connaissances, une éducation et une ouverture sur la vie, en adéquation avec le contexte d'un pays en rapide évolution.

Cette ambition de départ qui suppose notamment une scolarisation primaire à 100% s'inscrit dans le cadre de la conférence des ministres de l'Education Nationale d'Afrique et de Madagascar tenue à Addis - Abeba en 1961. L'objectif majeur que la conférence préconise aux états membres était d'atteindre :

**<< La scolarisation primaire totale à l'horizon 1980 >>**

Cette option en matière d'Education définie depuis la conférence d'Addis-Abeba a montré ses limites. A côté du développement de l'aspect quantitatif des systèmes d'enseignement, l'aspect qualitatif sera oublié. Dans ce domaine, précise **KANVALY FADIGA**, les recommandations de la conférence **<< restent cependant très évasives sur la nature des améliorations qualitatives à apporter aux systèmes >>**.

Devant l'imprécision de l'aspect qualitatif et de l'impasse budgétaire dans l'option d'une généralisation de l'enseignement, les responsables politiques nigériens et les pédagogues décidèrent ensemble dans le cadre d'un plan quadriennal de rendre plus efficace l'école léguée par le système colonial.

## IV.2. LES REALISATIONS OU PERFORMANCES ATTEINTES DE 1960 A 1989

### IV.2.1 SUR LE PLAN QUANTITATIF

#### IV.2.1.1 La croissance du taux de scolarisation

L'effort accompli depuis 1960 a été non négligeable étant donné que les besoins du Niger — pays aride et à faible revenu — en matière d'éducation, de santé et de développement sont immenses. Cet effort a été réalisé au prix d'un moyen financier important, d'une baisse sensible du niveau de recrutement des maîtres et sacrifices réels — dans les conditions de travail — des élèves et des maîtres (écoles pallotées sans mobilier, matériel et manuels en nombre très insuffisant). Et pourtant, cet effort ne s'est pas traduit en résultats spectaculaires car le taux de scolarisation doit à la fois combler son propre retard et compenser une forte croissance de la population (au taux actuel de plus de 2,7 % par an) qui augmente plus particulièrement les groupes d'âge scolarisables.

Tableau n°24 : Evolution du taux de scolarisation de : 1960 à 1989.

Année	Pourcentage
1960	3 %
1970	10,5 %
1974	12,3 %
1980	18,2 %
1986	20,8 %

Au-delà de ces données nationales on peut observer de profondes disparités des situations départementales à l'exemple desquelles nous présentons les réalités relatives au département de MARADI de 1986 à 1989.

**Tableau n° 25 : taux de scolarisation dans le département de MARADI de 1986 à 1989.**

	Taux de scolarisation		
	1986 -1987	1987 - 1988	1988 -1989
Aguilé	15,22 %	16,76 %	18,22 %
Dakoro	12,70 %	12,76 %	13,14 %
G. Rourijl	21,20 %	18,96 %	19,57 %
Madarounfa	17,20 %	16,68 %	17,56 %
Maradi (commune)	49,49 %	39,58 %	37,66 %
Mayayi	12,10 %	13,28 %	13,77 %
Tessaoua	20,10 %	18,47	23,77 %
Ensemble département	18,20 %	17,70 %	19,24 %

Source : Rapports Inspection de l'Enseignement du 1<sup>er</sup> Degré 1987 à 1989.

A la lumière des éléments de ce tableau nous constatons que durant cette période de trois (3) années (1986 – 1989), les différentes localités du département ont enregistré des variations dans leurs taux de scolarisation. Certains arrondissements ont connu une progression. Ce sont :

1°) AGUIE	:	15,22 % ;	16,76 % et 18,22 %
2°) DAKORO	:	12,70 % ;	12,76 % et 13,14 %
3°) MAYAHI	:	12,10 % ;	13,28 % et 13,14%
4°) TESSAOUA	:	20,10% ;	18,47 % et 23,77%

D'autres arrondissements ont enregistré une évolution en dent de scie. C'est le cas de :

1°) GUIDAN ROUMJI	:	21,20% ;	18,96% et 19,57%
2°) MADAROUNFA	:	17,20% ;	16,68% et 17,56%

Enfin la commune de MARADI a connu une régression sensible allant de 49,49% ; 38,58% et 37,66%. Comment peut-on expliquer cette disparité surtout cette faiblesse de taux de scolarisation ?

La faiblesse du taux de scolarisation est due à l'insuffisance des écoles, des maîtres, des moyens matériels et financiers. Aussi les barrières scolaires portant sur une sélection outrancière laquelle entraîne de nombreuses déperditions, constituent – elles une autre raison explicative de la faiblesse de la scolarisation. Dans tous le cas, les objectifs d'Addis-Abeba qui prévoyaient la scolarisation totale en 1980, ne sont pas atteints, étant donné l'insuffisance des inscriptions dans l'enseignement primaire.



#### IV.2.1.2. L'évolution des effectifs scolaires

Tableau n° 26 : Evolution des effectifs et des investissements

Effectifs			Investissements en million de F.CFA
Année	Nombre	Taux de croissance	
1964 - 1965	55.146	-	-
1965 - 1966	63.146	-	-
1966 - 1967	69.761	-	-
1967 - 1968	76.871	8,2	-
1968 - 1969	85.286	-	-
1974 - 1975	120.984	-	-
1975 - 1976	142.182	-	1656
1980 - 1981	228.855	9,6 %	1685
1982 - 1983	235.874	-	1946
1983 - 1984	253.976	-	787
1984 - 1985	258.393	2,5 %	Non estimé
1985 - 1986	276.479	-	440
1986 - 1987	289.048	-	500
1987 - 1988			

Source : André Sallou, "L'Education africaine traditionnelle" in *présence Africaine*, page n° 89

L'évolution des effectifs a été graduelle. Ils sont passés de 13.887 élèves avant l'indépendance à 289.048 durant l'année scolaire 1986 -1987.

Cette expansion quantitative des effectifs dans le primaire, 26 ans après l'indépendance, a ouvert plus grandes les portes de l'enseignement à des catégories de population qui jusque là, en étaient pratiquement exclues. L'augmentation des effectifs tient au fait que le Niger a fourni un effort important en faveur de la scolarisation de masse et atténuer la pénurie des cadres.

#### IV.2.1.3. La construction des classes.

En 1960 le Niger avait hérité de la colonisation 191 Ecoles dont 6 dans le secteur privé. Le nombre de classe était estimé à 509 dont 43, pour les écoles privées. Entre 1960 et 1974 de nouvelles classes se sont ouvertes au rythme de 160 en moyenne chaque année ; ceci avait pour but de rehausser le taux de scolarisation. Depuis 1980 l'évolution des classes construites se présente comme suit :

1979 - 1980 : 4927 classes

1980 - 1981 : 5427 classes

1985 - 1986 : 9850 classes

Dans le département de MARADI et en prenant pour référence la période de 1985 à 1989 l'évolution des écoles et classes se présente comme suit :

Tableau n° 27

période	Nombre d'écoles	Nombre de classes
1986 -1987	318	1019
1987 - 1988	341	1062
1988 - 1989	354	1108

Ainsi, au fur et à mesure que les années passent, le nombre d'écoles construites augmente (11,32 % entre 1986 - 1989) entraînant par conséquent une augmentation du nombre de classe 8,73 au cours de la même période.

Les causes de cette augmentation s'expliquent par le fait que durant cette même période (1986 à 1989) l'effectif des enfants scolarisés est passé de 46 346 en 1986, 49 187 en 1988 et en 1989 il était de 52 781. Cette augmentation qui demeure encore très insuffisante a entraîné deux conséquences majeures.

D'abord elle a laissé dans leur foyer beaucoup d'enfants scolarisables, ensuite les enfants effectivement scolarisés se retrouvent en surnombre dans toutes les classes, le nombre moyen d'élèves par classe est au niveau national de 42,6, alors que le taux d'occupation des classes est de 48,5 élèves par classe dans le département de MARADI.

#### **IV.2.2. SUR LE PLAN QUALITATIF.**

Devant la pénurie des maîtres et surtout les restrictions budgétaires, le gouvernement opta pour le recrutement immédiat des moniteurs et monitrices auxiliaires dans les pays voisins (Togo, Bénin, Burkina-Faso etc.). Entre 1960 et 1974 la composition du corps enseignant comprenait 42,7% de moniteurs et monitrices dont la qualification académique requise montre tout le poids que cette période (1960-1974) fait peser sur l'enseignement actuel du premier degré.

Cependant l'encadrement des formateurs s'est renforcé grâce à la formation dans la faculté de pédagogie d'inspecteurs et conseillers pédagogiques. C'est ainsi que le **MEN/ESR** dispose en 1986 d'un encadreur pour 335 enseignants. Mais par manque de moyens logistiques suffisants, ce corps n'arrive pas à encadrer tous les maîtres. Malgré tous les efforts humains, matériels, financier et logistiques qui ont été fournis depuis 1960 pour rehausser le niveau de qualification des enseignants, améliorer la qualité des conditions de travail et assurer un «encadrement adéquat», les résultats scolaires demeurent des plus décevants. On ne peut, dans ces conditions, que conclure à un constat d'un demi-échec. Quelles en sont les raisons ? C'est ce que nous tenterons d'analyser à travers l'organisation et le fonctionnement du système éducatif.

### **IV.3. - ORGANISATION ET FONCTIONNEMENT DU SYSTEME EDUCATIF.**

Bien que l'Education scolaire ait pris de l'importance au Niger, plusieurs difficultés se posent cependant. Nous mettons en lumière, dans cette section, celles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement. Mais avant, il est nécessaire que nous décrivions brièvement les différents cycles de formation primaire pour mieux exposer et analyser les problèmes liés à son fonctionnement.

#### **IV.3.1 - DESCRIPTION DES CYCLES DE FORMATION PRIMAIRE.**

La structure du système d'enseignement primaire nigérien, largement héritée de la période coloniale, est conforme à celle de beaucoup de pays (Togo, Bénin, Côte-d'Ivoire) francophones de l'Afrique de l'ouest. C'est à travers cette structure institutionnelle (Ecole) que le Niger confie au Ministère de l'Education Nationale la charge de gérer et d'éduquer toute la masse des jeunes en croissance rapide.

En effet, après l'"indépendance" du pays et la conférence tenue à Addis-Abeba, des efforts considérables dans ce sens ont été faits par le gouvernement. Il suffit de se promener dans tout le pays pour constater l'implantation des structures scolaires et de voir au moment des rentrées scolaires l'afflux des jeunes à scolariser dans ces établissements.

Cependant, il convient de souligner que cet afflux est à mettre à l'actif de certains parents qui commencent déjà à comprendre la nécessité de l'école, brisant de ce fait peu à peu la résistance qu'affichaient la plupart des parents pendant la période coloniale, c'est ce qui explique que même si le problème de la scolarisation des filles se pose encore dans certaines régions (MARADI) où il existe des parents qui refusent l'enseignement occidentale à leurs filles, à l'échelon national, ce n'est plus l'aspect dominant.

Cela dit, voyons à présent les différents types de structures mises en place au Niger à cette période.

##### **IV.3.1.1. Typologie de l'enseignement primaire**

Les études primaires s'échelonnent sur six(6) années. Elles s'étaient du cours d'initiation (CI) au cours moyen (CM) en passant par le cours préparatoire (CP) et les cours «élémentaires (CE). Les enfants recrutés à l'âge de sept (7) ans en général doivent passer obligatoirement par ces différentes étapes pour aboutir au CM2 (qui est sanctionné par le diplôme CFEPD).

Ces différents cours sont dispensés dans tous les établissements publics et privés.

#### **IV.3.1.1.1. Les établissements publics.**

L'enseignement public réunit trois (3) types d'institutions : les écoles traditionnelles ou classiques qui accueillent la grande majorité des effectifs (95,5% en 1986-1987), les Médersas publiques (3,6% et les Ecoles expérimentales (1,1%).

Ces établissements sont gérés par des fonctionnaires qui relèvent du Ministère de l'Education National. Le département de Maradi compte 318 Ecoles publiques dont 315 Ecoles conventionnelles, une école de sourds dont la formation s'étale sur 3 années a été instituée dans la plupart des départements. Dans la commune de MARADI par exemple celle-ci comprend deux (2) classes avec un effectif de 12 élèves dont sept (7) garçons et cinq(5) filles.

#### **IV.3.1.1.2. Les enseignements privés.**

L'enseignement privé dépend principalement de congrégations religieuses (Missions Catholiques et protestantes). Son importance est cependant minime dans le système éducatif du pays en général et du département de MARADI en particulier. Il ne touche que moins de 1% de la population scolarisable. En 1988, MARADI ne comptait que deux (2) établissements privés.

Dans toutes ces écoles (publiques ou privées) l'enseignement s'étale sur six(6) années et est sanctionné par le Certificat de Fin d'Etudes du premier degré (CFEPD) et l'examen d'entrée en classe de 6ème dans les cours d'Enseignements Généraux (CEG).

---

C.F.P.D. : Certificat de Fin d'Etudes du 1er degré

---

Moderates : Etablissement public où la langue d'enseignement est l'Arabe.



### **IV.3.2. LES PROGRAMMES DE L'ECOLE PRIMAIRE AU NIGER.**

Les programmes scolaires dans l'enseignement primaire sont fixés officiellement par des textes réglementaires qui en déterminent les contenus et précisent les objectifs par des instructions relatives à leur application. Les programmes scolaires applicables dans nos écoles primaires sont ceux de l'Ex AOF. Ils découlent de la conférence des Inspecteurs d'Académie tenue en janvier 1949 à Dakar au Sénégal et sont fixés officiellement par l'arrêté général n° 347/E du 21 janvier 1950. Cette conférence de 1949 expliquait la nécessité de réformer sur certains points les programmes scolaires de 1945.

Par ailleurs en août 1971, le séminaire des inspecteurs de l'enseignement primaire, des conseillers pédagogiques et des directeurs d'école tenu à Niamey, avait tenté une remise à jour des programmes de 1949. Les conclusions des travaux de ce séminaire n'ont jamais fait l'objet d'un arrêté officiel applicable.

La législation française et notamment l'arrêté du 21 août 1957. Ce texte qui concernait les écoles françaises est également en usage dans la plupart de nos écoles primaires sinon toutes.

De l'avis de 7 inspecteurs et 14 conseillers pédagogiques interrogés lors de nos investigations sur le terrain. Tous affirment que le programme de 1957 n'apportait pratiquement aucune modification fondamentale au programme de 1949 et simplifie notamment le programme de 1945.

#### **IV.3.2.1. Contenu du programme.**

Les programmes de 1949, c'est-à-dire ceux qui sont en vigueur dans toutes les écoles primaires (sauf les rares écoles expérimentales), donnent une liste de douze (12) matières étudiées en permanence du **CM1** (Cours d'Initiation) au **CM2** (cours moyen deuxième année). Ces douze (12) matières sont :

1°) Morale et initiation à la vie civique

2°) Langue française (langue ou locution, vocabulaire, orthographe, grammaire, récitation, conjugaison, rédaction)

3°) Ecriture

4°) Lecture

5°) calcul (mesurer, compter, comparer des grandeurs, des figures, des volumes, des poids, des longueurs, des surfaces).

6°) Exercices d'observation (des roches, des plantes, des animaux, des hommes des saisons, des liquides, des gaz, des phénomènes naturels : électricité, pluie, orage, tempête, tonnerre etc.).

7°) Histoire (passé des hommes pour comprendre le présent)

8°) Géographie (aspect de la terre, milieu physique, orientation, aspect physique des hommes, races, vie économique des hommes sur la terre, répartition des populations à la surface de la terre, le genre de vie des hommes sur la terre).

9°) Chant (traduction des états d'âme de l'homme)

10°) Dessin de tout ce qui entoure l'homme (ce qu'il voit, ce qu'il imagine)

11°) Education physique (mouvement visant à tenir le corps de l'homme en bonne santé, disponible pour les activités économiques et les activités artistique, philosophiques, littéraires).

12°) activités dirigées (tout travail de formation, d'apprentissage de gestes, de tours de mains; de procédé industriels; notion pratique de la culture du champ et du jardin, le couvert végétal et son importance).

L'importance apparente accordée aux travaux pratiques dans les Ecoles primaires dénote bien le caractère utilitaire du programme de 1949 qui se préoccupe ici d'assurer la transition entre l'école et la vie. Malgré les caractères limitatifs de ce programme, sa complexité et son ampleur sont évidentes; à côté des parties essentiellement théoriques, chaque discipline est régie par un nombre d'heures spécifique qui est présenté dans le tableau ci-dessous.

**Tableau n° 28** Horaires hebdomadaires

Matières	Niveau de formation et nombre D'heure		
	CI - CP	CE1 - CE2	CM1 - CM2
Morale et initiation à la vie Civique	0.45	1.00	1.00
Langue française	7.00	6.00	6.00
Lecture	9.00	6.00	4.00
Ecriture	2.30	2.00	1.00
Leçon de choses (dont une heure de travaux pratiques CM)	0.000	1.00	3.00
Calcul	3.45	4.00	5.00
Histoire	0.00	0.30	1.00
Géographie	0.00	0.30	1.00
Dessin et travaux manuels	1.30	1.00	1.00

Education physique et plein air:	1.00	1.00	1.00
Activités dirigées ou travaux pratique	0.30	0.30	1.00
Récréations	2.30	2.30	2.30
Total	30.000	30.000	30.000

L'arrêté n°052/MENDEPD du 18 octobre 1976 donne une horaire fixe hebdomadaire de 32 heures réparties comme suit :

**Tableau n°29**

Jours ouvrable	Matinée	Après - Midi	Total
Lundi	8H - 12H	15H30 - 18H30	7
Mardi	4	3	7
Mercredi	4	3	7
Jeudi	4	3	7
Vendredi	4	3	7

Cet horaire introduit deux (2) heures supplémentaires par rapport à celui de la page précédente sans préciser les disciplines auxquelles on doit les affecter. Est-ce à dire que les maîtres et directeurs restent libres de concevoir leur emploi de temps suivant les conditions particulières de leurs écoles, de leurs classes et des niveau des élèves dans les différentes disciplines ? Tous les enseignants interrogés nous ont affirmé qu'ils suivent scrupuleusement ces horaires mêmes si les élèves supportent difficilement ces nombres d'heures. En effet, il est facile de constater qu'à partir de 11h, c'est-à-dire 45 mn après la récréation, les élèves même ceux des CM2 suivent difficilement les cours. Si tous ne dorment pas en plein cours, ils s'affichent par contre des signes de fatigue qui ne leur permet pas d'être attentifs à la leçon que l'enseignant dispense.

Il suffit pour se rendre compte, que ces heures sont trop cassantes pour ces enfants dont l'âge varie entre 7 et 13 en moyenne, de voir comment sont réparties ces heures par disciplines,

#### IV.3.2.2. Répartition des heures par discipline.

##### Exemple des cours moyens

Morale : 1 heure 4 leçons / semaine

Lecture : 4 heures 1 leçon / jour

Ecriture : 1 heure 4 leçons / semaine

Langue française 6 heures

- Récitation : 15 minutes de récitation, 4 fois par semaine et deux leçons de 30 min par mois
- Vocabulaire : deux leçons par semaine
- Locution : deux leçons par semaine
- Grammaire : deux leçons par semaine
- Orthographe : deux leçons par semaine
- Conjugaison : exercice de conjugaison, surtout pratique et oraux, visant à l'emploi judicieux des temps
- Rédaction : deux leçons par semaine : exercice d'invention et des constructions de phrases habituant l'enfant à exprimer sa pensée en phrases ordonnées se rapportant à la vie familiale et scolaire de l'enfant.

Histoire : 1 heure en deux leçons de 1/2 heure

Géographie : 1 heure en deux leçons de 1/2 heure.

Calcul : 5 heures dont une heure chaque jour.

Travaux manuels et dessin : 1 heure

Leçons de choses : 3 heures ; deux leçons d'une heure plus une heure de T.P. Celles-ci se rapportent sur :

1°) Notion sur l'air et les combustions,

2°) L'eau : ses propriétés dissolvantes, son changement d'état.

3°) L'homme : description sommaire du corps humain, étude très succincte des principales fonctions des organes, la vaccination études des maladies...

4°) les animaux : monographie très simple de quelques animaux. Etude des principaux vertébrés et invertébrés de la région (utiles et nuisibles.)

5°) les végétaux : monographies très simple de quelques plantes à fleurs communes de la région, classification des plantes utiles et nuisibles de la région, forêt et couvert végétal. Les leçons des crises permettent de donner aussi aux garçons des notions pratiques de la culture des champs et des jardins, l'usage des engrais, l'assolement, de la greffe, la culture des arbres fruitiers. Les cours pratiques se font au jardin scolaire où l'enfant apprend les méfaits de l'érosion, la protection des sols et l'entretien des outils d'usage courant. Les filles reçoivent des notions pratiques des soins aux malades avec des exercices simples de secourisme, de soins de l'enfant, de la préparation et de la conservation des aliments, des notions de puériculture, de culture et de cuisine.

#### **IV.3.3. L'IMPACT REEL DU PROGRAMME DANS LA FORMATION DES ENFANTS**

Le programme de l'école primaire tel que nous venons de l'exposé (héritage de l'enseignement néocolonial) se caractérise par un cloisonnement des disciplines où se suivent l'histoire, la géographie, l'instruction civique, la science d'observation,

Cette dernière matière se subdivise en physique, agriculture, hygiène, études des animaux, (d'oiseaux, d'insectes, de plantes).

En français, on constate le même découpage : le vocabulaire, la grammaire, la lecture, l'orthographe, la conjugaison, l'élocution, l'expression écrite etc. .... Ce qui frappe lorsqu'on observe les maîtres ou les maîtresses en classe, c'est le manque d'unité dans l'enseignement dispensé. Les relations entre les disciplines n'existent pas par manque de chronologie qui doit établir la



succession à travers ce qu'on appelle les répartitions mensuelles et annuelles. Mais, qu'avons-nous constaté lors de notre observation directe sur le terrain ? Tous les maîtres interrogés nous ont affirmé qu'ils suivent la table des matières des livres au programme, c'est ainsi nous avons constaté dans des classes de **CMI**, des maîtres parlent de nuages, de pluies, à leurs élèves au mois de décembre ou le froid bat son plein ; du nouvel an en novembre. Au demeurant, certaines actions ne demanderaient souvent qu'un peu d'esprit d'initiative de la part du maître, nous avons par exemple souvenance d'une classe à Guidan Roummdji (arrondissement de Maradi) où une maîtresse venait de faire une leçon d'hygiène des yeux devant une cinquantaine d'élèves dont sept (7) exactement étaient atteints de trachomes. Ceux-ci constituent déjà un exemple concret que l'enseignante devait utiliser pour illustrer son cours et être complété ensuite par une visite au dispensaire qui se situent à deux pas de l'école. Or tel n'était le cas.

En histoire, on parlera de la révolution française, de la prise de la bastille, et non des héros nationaux ou des révoltes similaires contre l'injustice ou la domination coloniale.

En géographie on parlera de la mer, de la côte des océans, mais pas du désert de **TENERE**.

Comme on peut le remarquer, les contenus des programmes de l'enseignement primaire dans les écoles traditionnelles négligent beaucoup le milieu naturel de l'enfant et ses réalités sociales. Cette inadéquation du programme à l'environnement immédiat des enfants explique en grande partie le désordre que l'on constate au niveau de l'enseignement à l'école primaire.

Un programme scolaire (surtout au niveau de l'enseignement de base) doit se présenter non seulement comme un ensemble de connaissances (à faire acquérir), mais aussi comme un ensemble de savoir-faire (aptitude) et de savoir-être attitudes).

Un programme conséquemment établi instruira et formera tous les enfants scolarisés afin de les amener progressivement à faire la connaissance des réalités sociales, économiques, politiques et culturelles du village, de l'arrondissement, du département, du pays tout entier, de la région de l'Afrique et du Monde. C'est dire

qu'il doit former des individus qui soient en harmonie avec leur milieu, des hommes complets instruits, consciencieux et utiles à leur famille, au village et à la société nigérienne toute entière.

En effet, l'école primaire même si elle ne donne qu'un nombre limité de connaissances, celles-ci doivent être choisies de telle sorte que non seulement, elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans sa vie, mais aussi elles doivent agir sur ses facultés, forger son esprit, le cultiver. Cependant tout laisse croire que les programmes dispensés dans l'école primaires au Niger, tout comme dans la plupart des pays africains d'expression française (exemple le Togo, la Côte-d'Ivoire, le Burkina-Faso) ne sont pas fondamentalement organisés pour préparer les élèves à des compositions de passage d'une classe à une autre. C'est pourquoi, à la question de savoir quelles sont les valeurs et les orientations recherchées par les programmes de l'enseignement primaire en général et des cours moyens en particulier au Niger, plus de 80% de nos enquêtés (enseignants qui ont plus de 25 années d'expérience) ont affirmé, d'une manière générale, que les programmes n'orientent pas les élèves vers une intégration sociale et/ou économique mais plutôt tendent à les orienter vers une extraversion, vers un dénigrement de leur propre milieu surtout villageois et vers une forme d'acculturation et/ou d'aliénation. Il n'en devrait pas être autrement lorsqu'on sait que l'idéologie sous-jacente à ces programmes est de former les élèves en vue de leur passage d'une classe à une autre. Il n'est que de regarder comment s'ordonnent ou s'articulent les programmes des cours moyens avec ceux des classes précédentes pour s'en rendre compte. Les maîtres n'ont pas souvent le souci d'adapter le contenu de leurs programmes au niveau de la compréhension de la classe.

Il expose intégralement la matière fournie par les manuels de manière peu suivie et peu ordonnée.

Nous estimons que l'existence d'un cours moyen deuxième année (CM2), peut justifier la nécessité pour un maître du cours moyen première année (CM1) de réduire le nombre de notions nouvelles à faire acquérir. Au cours d'une leçon sur la dilatation par exemple, l'enseignant du CM1 peut seulement faire observer aux élèves les variations des longueurs des métaux à partir d'expériences. L'expérience démontre que le cours sur les variations du volume d'un liquide peut être réservé

pour la classe de CM2. Mais notre séjour sur le terrain nous a permis de constater que la majorité des maîtres de CM1 et CM2 que nous avons observés ne replacent pas les programmes de leur classe dans la succession des acquisitions des classes antérieures. Ils ne distinguent pas ce qui est révision de ce qui est nouveau, et ce qui est développé de l'acquis antérieur. Par exemple, le principe d'augmentation de longueur (ou de volume) d'un objet sous l'effet de la chaleur constaté au CM2, il y a des notions qui ne sont qu'un étalage inutile de connaissances sans grand intérêt pour un enfant de CM1. Au cours des leçons sur l'eau, l'enfant (A) à qui on aurait fait découvrir de l'eau dans le puits, le fleuve ou le gouibi, dans son corps et celui des animaux dans les plantes, dans l'air et les nuages – cet enfant parviendrait à tirer les conclusions essentielles que l'eau est partout ou que l'eau est indispensable à la vie des hommes, des animaux et des plantes – aurait appris plus qu'un enfant (B) par exemple à qui on raconte que la surface de l'eau au repos est plane et horizontale ou que c'est un liquide qui prend la forme du récipient qui le contient.

Il est important que chaque enseignant ou enseignante ne se limite pas strictement aux programmes, aux manuels et aux directives pédagogiques données concernant sa classe, ne sachant pas toujours ce qu'il faut acquérir dans les classes précédentes ; ce qu'il faut ajouter dans sa propre classe et ce qu'il faut préparer pour la classe supérieure et pour la vie. Dans cette perspective les programmes cesseront d'être enseignés par unités juxtaposées. En effet, l'enfant est un "tout" qu'il revient aux six (6) maîtres de l'école – chez qui passera successivement – de le modeler sans fissures eu égard aux orientations et aux valeurs contenues dans le programme. Il est donc important également que les maîtres connaissent les notions et les mécanismes sous-jacents du programme à faire ou à consolider. Il est aussi indispensable que le maître soit capable de découvrir les valeurs explicites et implicites auxquelles renvoi, conduit ou en appelle chacun des programmes car la pratique établie dans nos Ecoles primaires entend que l'instituteur, qu'il soit compétent ou non, dispense personnellement l'intégralité des disciplines inscrites au programme dans la classe dont il a la charge.

Pour être plus cohérents, les programmes de l'enseignement dans nos Ecoles primaires doivent proposer des thèmes plus concrets qui se rapprochent du vécu quotidien de l'enfant. Là aussi, il ne suffit pas de définir un programme, il faut

surtout analyser les moyens de sa réalisation et pour l'Ecole primaire, ces moyens sont : la méthodologie à appliquer et sa maîtrise par les maîtres, la formation adéquate et le matériel didactique.

Cependant, le programme officiel de l'enseignement primaire même s'il présente l'inconvénient de ne pas s'adapter aux réalités économiques, sociales et culturelles fondamentales du pays en ne permettant pas aux enfants déscolarisés de s'intégrer dans leur milieu d'origine après une certaine durée de scolarité, a toutefois servi de base indispensable aux élèves qui ont pu franchir ce cycle.

Mais, s'il est vrai que les programmes jusque-là dispensés sont en inadéquation avec le milieu socio-économique, il n'en demeure pas moins que l'état des infrastructures scolaires implantées, ont eu des conséquences non négligeables sur les rendements des élèves.

#### IV.4 LES INFRASTRUCTURES SCOLAIRES.

Pour les infrastructures scolaires, leur état réclame une réfection totale ; et cela dans tous les départements. Ce qui saute aux yeux lorsqu'on visite les Ecoles, surtout celles des brousses, c'est l'état de délabrement total de plusieurs classes et la pauvreté de celles-ci en matériels didactiques. Par exemple sur les 310 écoles et 1.125 classes que compte tout le département de MARADI, il existe 836 en construction "dure", en "semi-dure", en banco et 106 en pailote. L'observation du tableau qui suit nous permet de constater la répartition du nombre d'écoles et de classes dans le département.

**Tableau n° 30 :** Nombre d'école par arrondissement et nature de construction des classes.

Inspection	Nombre d'école	Nombre de classe et nature de la construction				
		Duré	Semi-dure	Banco	Pailote	Total
Aguilé	40	91	15	5	12	123
Dakoro	55	104	17	1	45	168
G.Roundji	51	126	30	5	5	166



Madarounfa	44	102	37	2	7	148
Maradi	20	162	11	/	4	177
Mayayi	40	96	14	/	20	150
Tessaoula	60	155	26	/	13	194
Ensemble département	310	836	170	13	106	1125

Comment travailler dans des classes en pailote en certain moment de l'année (de décembre à février) où l'harmattan accompagné d'un froid s'il ne balaye pas la toiture des classes, empêche néanmoins les enfants de suivre correctement les cours. Ces derniers sont plus préoccupés à se protéger contre le froid qui pénètre de tous les cotés de la classe qu'à écouter ce que raconte le maître.

Mais il faut noter que dans ce domaine un effort a été fait dans la commune de MARADI et dans les arrondissements où les classes en pailote ont été reconstruites en banco, donnant ainsi un aspect et un cadre plus agréable pour un meilleur encadrement voire un meilleur rendement. Cependant, reconstruire les classes ne suffit pas à améliorer les conditions de travail des élèves alors qu'il manque des meubles et matériels didactiques dans nos écoles. Car il faut noter qu'après 30 années d'indépendance force est de constater que dans beaucoup de nos écoles les élèves apprennent encore à lire, à écrire et à compter à même le sol.

#### **IV.4.1. LE MOBILIER DES CLASSES.**

##### **IV.4.1.1. L'armoire.**

Il nous a été donné de constater que lorsqu'il existe une armoire dans une classe, elle se trouve dans un mauvais état de fonctionnement. C'est pourtant un meuble indispensable pour l'enseignement et même pour les élèves pour entreposer les cahiers, les manuels, les boîtes de craie, tous les matériels logistiques qui servent directement en classe. Pour la commune de MARADI qui dispose de 177 classes, il n'existe que 136 armoires, soit 76,8%. Dans les arrondissements, certains enseignants se contentent d'une cantine ou dans le pire des cas d'un carton pour ranger sans grand soin le peu de matériel.



#### **IV.4.1.2. Les tables-bancs.**

Nous avons souligné plus haut qu'ils sont en nombre insuffisant dans toutes les classes que nous avons visitées. En effet, les enfants sont entassés 4 ou 5 par table-banc, alors que ces derniers sont conçus pour prendre au plus 3 enfants. Ainsi cet encadrement des élèves a des effets négatifs sur leur rendement. Cette insuffisance des moyens logistiques, pour assurer un encadrement efficace contribue à rendre difficile la formation des élèves notamment dans le primaire, compromettant ainsi pour certains d'entre eux leur vie/ou leur service scolaire.

#### **IV.4.2. LE MATERIEL DIDACTIQUE.**

Par matériel didactique, nous entendons tout le nécessaire qui est utilisé par le maître pour dispenser un cours dans une classe : il s'agit du tableau noir, de la craie et des manuels.

L'utilité du tableau noir dans les classes, surtout au primaire n'est plus à démontrer. Cependant, dans beaucoup des classes visitées, cet instrument qui est d'une immense utilité se trouve dans états défectueux. Le plus souvent, il est fait en ciment. Il devient au fil du temps rugueux et véritable "dévoreur" de craie, et rend, l'écriture parfois illisible pour les élèves qui se trouvent au fond de la classe. Il est difficile dans cette condition à un enseignant même le plus motivé de faire correctement un croquis par exemple ou de recopier une leçon en bonne et due forme.

Les manuels des élèves, même s'ils sont distribués gratuitement à ces derniers, sont dans un tel état qu'ils sont presque inutilisables. En effet, sur dix (10) ouvrages consultés, 7 au moins ont deux ou trois pages en moins. Cela s'explique par le fait que ces mêmes ouvrages ont servi plus de 6 élèves qui se retrouvent avec un seul livre (parce qu'il est au complet) pour essayer de l'exploiter.

Il s'en suit alors des remue-ménages et des bourdonnements qui entravent la bonne marche de l'exercice proposé par le maître. Seuls, les plus attentifs et les plus chanceux s'en sortiront, laissant ainsi (au compte d'un mauvais rendement) la grande majorité des élèves de la classe.

Ce problème matériel dans nos écoles est réel, il ne faut pas le minimiser moins encore l'occulter dans le rendement interne des élèves. Il a aussi une part de responsabilité dans les déperditions scolaires dans les différents niveaux de notre système d'enseignement primaire et cela, quels que soient la bonne volonté et le niveau de formation des enseignants.

#### **IV.5. – LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET LE RENDEMENT SCOLAIRE FACE AU DEVELOPPEMENT RURAL**

##### **IV.5.1. LE PERSONNEL ENSEIGNANT : EFFECTIF.**

Le personnel enseignant du primaire dans le département de MARADI s'élevait à 1230 (hommes et femmes confondus) au titre de l'année académique 1987-1988.

Il était composé de 210 instituteurs, 852 instituteurs-adjoints, 168 moniteurs et 8 moniteurs-adjoints. Soit respectivement 16,96% ; 68,82% et 13,57% et 0,64% comme l'indique le tableau suivant.

**Tableau n° 31 : Personnel enseignants dans l'ensemble du département.**

Qualification	Effectif en V.A	Effectif en V.R
Instituteurs	210	16,96%
Instituteurs-Adjoint	852	68,82%
Moniteurs	168	13,57%
Moniteurs-Adjoints	2	0,64%
Total	1238	99,99%

Le nombre de moniteurs dont le recrutement massif s'était imposé essentiellement à partir des années 60 dans un pays qui accédait à l'indépendance a baissé considérablement. L'effectif des instituteurs adjoints a connu un accroissement considérable depuis 1975 suite à l'opération "Formation Flash" menée

par le conseil militaire suprême qui venait de prendre le pouvoir en 1974. L'opération qui avait un double objectif consistait d'une part à réduire au maximum le nombre des enseignants non nigériens et d'autre part à former systématiquement dans un temps record tous les élèves de la classe de 3eme qui venaient d'échouer à leur B.E.P.C.

Ainsi se retrouvait dans ce corps de métier et depuis 1976-1977, une pléthore d'enseignants sous- formés pédagogiquement et sans vocation. Le tableau qui suit montre comment sont répartis les enseignants pour le département de MARADI.

**Tableau n° 32 : répartition des enseignants dans le département de Maradi**

Arrondissement	Instituteur		Instituteur Adjoint		Moniteur		Moniteur Adjoint	
	N.A.	V.R.	V.A.	V.R.	V.A.	V.R.	V.A.	V.R.
Agué	17	8,09	87	10,02	22	13,09	/	/
Dakoro	27	12,85	133	15,61	14	8,33	/	/
G.Roundji	28	13,33	124	14,55	29	17,26	/	/
Madarounfa	33	15,71	106	12,44	26	15,47	/	/
Maradi	47	22,38	138	16,19	45	26,78	7	87,5
Mayayi	26	12,38	119	13,96	7	4,16	1	12,5
Tessaoua	32	15,23	145	17,01	25	14,88	/	/
<b>Total</b>	<b>210</b>	<b>100%</b>	<b>852</b>	<b>100%</b>	<b>168</b>	<b>100%</b>	<b>8</b>	<b>100%</b>

**Source : I.E.P.D. Maradi**

La formation des individus dans ses formes comme dans ses contenus se trouve étroitement modelée par les conceptions sociales dominantes

La formation des maîtres ou d'une manière générale des cadres de l'enseignement au Niger résulte de l'ordre d'un constat :

1°) la formation continue reste encore insuffisamment soutenue et développée.

2°) la formation des professeurs des écoles normales est inexistante et le choix des professeurs se fait sans aucun critère. C'est toujours des anciens maîtres que l'on choisit pour enseigner dans les établissements de formation des formateurs.

3°) les programmes de formation dans les écoles normales sont mal élaborés. Ils sont le plus souvent en conformité avec ceux de l'école primaire et reposent sur les conceptions pédagogiques anciennes sans proposer aux jeunes maîtres en formation des visions nouvelles de méthodes d'enseignement. C'est d'une manière générale une formation de type académique et non une véritable formation pédagogique que l'on observe.

Eu égard à ce constat, les grandes lacunes dans la formation actuelle des maîtres de l'enseignement primaire, au Niger (dans la pratique) reposent sur les points suivants

La participation féminine dans l'enseignement pour l'ensemble du pays est de l'ordre de 40 à 45%. Cependant il existe d'importantes disparités régionales et à l'intérieur d'un même département, la participation féminine varie selon les centres urbains et ruraux. Dans la commune de MARADI, les femmes participent à plus de 60% dans ce corps de métier contre 13% dans l'arrondissement de DAKORO et 11% de celui d'Aguié.

**Tableau n° 33 : Répartition par sexe.**

Sexe	Effectif V.A	Effectif en V.R
hommes	584	49,1
Femmes	654	50,90
Total	1.238	100%

#### **IV.5.2. LA FORMATION DES MAITRES EU EGARD AU DEVELOPPEMENT RURAL**

Comme on le sait, la pratique pédagogique de l'enseignement n'est jamais neutre dans le rendement interne et externe des élèves Et, par ailleurs tout système éducatif se déduit des fruits d'une société donnée.

Cela signifie que la formation des individus dans ses formes comme dans ses contenus se trouve étroitement modelée par les conceptions sociales dominantes.

La formation des maîtres ou d'une manière générale des cadres de l'enseignement au Niger résulte de l'ordre d'un constat :

1°) La formation continue reste encore insuffisamment soutenue et développée.

2°) La formation des professeurs se fait sans aucun critère. C'est toujours des anciens maîtres que l'on choisit pour enseigner dans les établissements des formateurs.

3°) Les programmes de formation dans les écoles normales sont mal élaborés. Ils sont le plus souvent en conformité avec ceux de l'école primaire reposent sur les conceptions pédagogiques anciennes sans proposer aux jeunes maîtres en formation des visions nouvelles de méthodes d'enseignement. C'est une manière générale une formation de type académique et non une véritable pédagogie que l'on observe.

Eu égard à ce constat, les grandes lacunes dans la formation actuelle des maîtres de l'enseignement primaire, au Niger, (dans la pratique) reposent sur les points suivants :

1°) Le niveau faible des maîtres que l'on constate à travers le langage l'écrit et l'explication des mots.

2°) l'ignorance des finalités spécifiques et opérationnelles au niveau des disciplines à enseigner. La finalité par exemple de l'orthographe n'est pas de "Zéro faute en dictée" mais d'être capable dans la vie de tous les jours d'écrire sans erreur.



3°) L'insuffisance sur le plan psychologique de la connaissance des problèmes relationnels chez les jeunes maîtres (35% qui ont entre 25 et 30 ans) nouvellement affectés.

4°) la prédominance de l'enseignement livresque et la méconnaissance de la législation scolaire, du rôle du maître et de l'élève dans l'action éducative et dans la situation des apprentissages.

5°) Le manque de méthode :

- L'évolution des leçons en classe
- Le respect des horaires et des programmes
- De la progression et du rythme de travail dans les classes
- D'un enseignement actif qui développe l'effort intellectuel de l'enfant.
- Toutes ces lacunes se trouvent renforcées par la pratique établie dans les écoles primaires qui attend que les maîtres dispensent l'intégralité des disciplines inscrites aux programmes, qu'ils aient compétences ou non. Ainsi ce sont là des enseignants dont la plupart ne sont pas assez préparés et motivés qui ont la responsabilité de "forger" cette masse de jeunes arrachés dès l'âge de 7 ans à leur famille.

#### **IV.5.2.1. Formation des maîtres et rendement scolaire des élèves.**

De la formation, de la vocation et de la motivation de l'enseignant, dépend en partie le rendement interne et externe de l'élève.

Le maître et la maîtresse ne doivent pas oublier qu'ils demeurent, un modèle ou tout au moins une référence pour l'enfant. Leur moindre action et comportement auront une influence sur les élèves. De leurs connaissances pédagogiques et méthodologiques dépend la formation des enfants. C'est pourquoi nous affirme un enseignant : "moi je suis toujours à jour dans la préparation de mes cours".

En effet, si instruire suppose de solides connaissances, le maître doit savoir beaucoup plus que le contenu du programme qu'il enseigne. Des instructions officielles précisent d'ailleurs qu'il faut connaître beaucoup pour pouvoir enseigner peu. C'est ainsi que l'enseignant doit, dans son cours, disposer de plusieurs exemples

pour une explication, de plusieurs exercices pour une explication et de plusieurs mots pour un seul.

Le niveau de formation des maîtres peut donc être un atout pour améliorer les rendements scolaires des élèves. Mais que peut sa bonne volonté et son niveau de formation dans une classe de plus de 80 élèves par exemple ? Or la plupart des classes des écoles primaires ont des effectifs pléthoriques.

#### IV.5.2.2. Les effectifs des classes et le rendement scolaire.

Un gros obstacle qui empêche les maîtres de se livrer avec enthousiasme à la formation des élèves et qui ruine les rendements scolaires dans toutes les écoles primaires au Niger, est la pléthore des effectifs scolaires dans les classes. Examinons les aspects quantitatifs et qualitatifs de ces effectifs et leurs incidences sur le rendement scolaire.

##### 1°) L'aspect quantitatif.

Le surcharge des effectifs scolaires dans les salles est un obstacle réel à la bonne formation des élèves. Or, ce phénomène est bien observable au Niger aussi bien en centre urbain qu'en zone rurale. (Voir le tableau ci-dessous).

**Tableau n° 34 : Département de Maradi : taux d'occupation des salles.**

Région	Arrondissements et communes	Taux d'occupation du supérieur à 100	Taux d'occupation inférieur à 100
Département de Maradi	Aguilé	102,38	-
	G. Roumji	114,29	-
	Maradi Commune	114,29	-
	Dakoro		66,67
	Mayahi		59,05
	Tessaoua		79,05

Il est évident qu'avec de tels effectifs on ne peut plus parler d'enseignement, d'acquisition du savoir, de pédagogie. Dans cette situation connue des effectifs pléthoriques, est-il possible de s'attendre à un bon rendement pédagogique ? Bien sûr que non. Car il est difficile d'exiger de l'enseignant la connaissance individuelle de ses élèves pour soumettre chacun à un travail sur mesure. Il faut donc décongestionner les classes.

Des visites dans des classes nous ont permis de constater comment les élèves se bousculent, ne sont jamais bien installés. Et, c'est le spectacle quotidien qui s'offre au maître courageux des grandes classes (C.M) qui s'efforce d'avoir avant la fin de l'année un niveau acceptable pour ses candidats. Ce problème de surcharge des classes est une véritable situation de fait qui persiste encore faute de moyens financiers permettant de réduire les effectifs par l'ouverture des classes et des nouvelles écoles. En effet, plus de la moitié des classes dans les onze (11) écoles qui ont fait l'objet de notre enquête sont à des cours jumelés. Cela joue considérablement et défavorablement sur le rendement des élèves.

Comment travailler avec plus de 80 élèves pour certaines matières telle que la lecture où, l'emploi du temps prévoit pour son enseignement des séances de 30 minutes. Même si le maître consacrait seulement 2 minutes par élève, il lui faudrait employer presque 3 heures de temps pour faire lire 80 élèves. Il serait donc amené soit à empiéter sur le temps consacré aux autres matières, soit à faire la leçon à un nombre très limité d'élèves parce qu'ils se sont montrés éveillés ou plus dégourdis dans la classe.

Nous savons en effet que dans le processus d'instruction scolaire, la lecture est la clé qui donne accès aux autres connaissances ; un élève qui ne sait pas lire ne peut ni apprendre ses leçons ni résoudre un problème dont l'énoncé même lui reste incompréhensible. Cette carence s'est manifestée chez le plupart des enfants scolarisés et déscolarisés qui devaient lire et remplir nos questionnaires (qui sont pourtant rédigés dans un style simple). Il est donc aisé de conclure que les effectifs pléthoriques dans les classes n'avantagent ni les enseignants ni les élèves. Mais les difficultés sont encore plus notables lorsque cet effectif est composé des élèves d'âges différents.

## 2) Aspect qualitatif

Dans la majorité des écoles visitées, des grandes disparités d'âge existent au sein d'un grand nombre de grandes classes (surtout au C.M.2) et influencent souvent le rendement des élèves les moins âgés. Nous avons constaté dans des classes de cours moyens deuxième année, entassés dans une même salle et souvent serrés sur une même table-banc des enfants de 10 ans suivent le cours avec des adolescents de 15, 16 ans. L'exemple d'une classe de C.M.2 de 73 élèves dont 37 garçons et 36 filles illustre bien cette disparité d'âge.

**Tableau n° 35 : Taux de pourcentage des tranches d'âge dans les CM2**

Tranche d'âge	10-11	12-13	14-15 et +
Sexe			
Masculin	4,09	20,53	35,56
Féminin	1,36	12,29	27,38
Total	5,45	32,82	62,94

Ce sont là 62,94% des adolescents qui côtoient 5,45% des enfants qui ont entre 10 et 11 ans et parfois moins. ON s'aperçoit tout de suite des conséquences défavorables que cette cohabitation entraîne : problèmes psychologiques dont sont victimes les plus âgés et surtout des problèmes d'apprentissage, de progression et du rythme de travail dans des classes qui à leur tour entraînent les problèmes de réussite. Autrement dit et de l'avis de tous les enseignants des classes de CM.2 interrogés, cette cohésion n'est pas favorable à ces élèves pour un meilleur rendement scolaire et pour une chance de réussite.

## **IV.6. – LES CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES DES CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT DANS LES ECOLES PRIMAIRES ET L'ULLISION DEMOCRATQUE DE L'ECOLE**

### **IV.6.1. LES CONSEQUENCES PEDAGOGIQUES**

Comme nous venons de le voir, il peut exister une grande variété des conditions concrètes d'enseignement au niveau primaire (taux d'encadrement, qualité des maîtres, taille des classes, respect effectivement des horaires et des programmes par les enseignants, etc.). Pour le département de MARADI, au niveau de l'enseignement du premier degré pour lequel il nous a été possible de réunir des données détaillées sur les 11 écoles, on peut constater par exemple que la taille des écoles varie de 5.095 à 8.137 élèves. On observe également des fortes proportions dans la taille des classes et dans la qualité de l'encadrement où il existe de fortes variations puisque, sur l'ensemble des écoles enquêtées, la proportion des instituteurs dans le corps enseignant varie de 8,09% à 22,30%. Enfin, le respect des horaires et des programmes par les enseignants ne se fait pas de la même manière. Ainsi, les horaires moyens d'enseignement effectif varient d'un minimum de 20 heures à un maximum de 26 heures sur un plafond horaire hebdomadaire de 30 heures. On peut s'attendre à ce que ces différentes conditions d'enseignement influent négativement sur les acquisitions et les rendements des élèves.

### **IV.6.2 . L'ULLISION DEMOCRATIQUE DE L'ECOLE**

Malgré les efforts colossaux consentis par l'Etat nigérien pour la promotion du nombre de bénéficiaire du système éducatif scolaire depuis 1960, la politique en matière d'éducation est restée tributaire d'une tendance élitiste et méritocratique génératrice de ségrégation de nature sociale.

Le paradoxe actuel des pays africains en général et du Niger en particulier est qu'au lendemain des indépendances, la condition minimale pour obtenir un emploi était de posséder un diplôme. Cette correspondance non seulement a depuis perdu



sa validité, mais aussi laisse place à d'autres paramètres tels que l'origine et la situation sociale des parents. Cet état de chose va créer une opposition entre la nécessité d'envoyer un enfant à l'école et le manque de moyens des parents si l'on sait que le paysan nigérien eu égard à la conjoncture économique qui secoue le pays et à la sécheresse qui limite ses efforts, a juste ce qu'il faut pour survivre. C'est cette situation de conflit permanent qui explique en partie l'utilisation de la méthode dialectique dans le travail. En se basant sur les objectifs premiers de l'école qui étaient fondés lors de l'orientation et de la sélection sur les mérites de l'élève de façon démocratique tout en excluant son origine sociale, on se rend compte de l'absurdité de la politique éducative. Désormais, les enfants appartenant à des familles socialement démunies seront défavorisés dans le circuit scolaire alors que profitent ceux dont les parents sont aptes à financer et à subvenir aux exigences matérielles de l'école. L'apport de la sociologie de l'éducation a été de se démarquer de cette assertion qui vise à faire croire que l'école est neutre, qu'elle se fonde sur l'égalité de tous les enfants puisqu'ils y rentrent tous au même âge (7 ans), y suivent les mêmes programmes, ont tous les mêmes enseignants et sont tous évalués de la même manière. Bien au contraire, comme l'a si bien souligné Karl Max, l'école est l'un des instruments de domination de classes c'est-à-dire que les programmes ainsi que les moyens financiers exigés sont plus proches des enfants d'origine sociale aisée de la classe dominante. Ce qui nous amène à dire que la fonction de l'école est une fonction de reproduction sociale puisqu'elle ne fait qu'obéir à des objectifs sociaux et non biologiques. Ce ne sont pas les plus méritants qui accéderont aux classes sociales les plus élevées de la société mais ceux dont l'origine sociale et les revenus auront prédisposés.

Malgré cette déception et cet échec du système éducatif, nombreux sont les jeunes qui restent rattachés à l'école comme seule voie de réussite sociale. Cette inadéquation en vigueur dans les pays africains en général et au Niger en particulier, devra être génératrice de nouvelles formes d'éducation et de formation. Ces formes nouvelles nécessitant la prise en compte de la situation des parents.

Pour nous résumer, disons que par rapport aux éléments développés dans ce Chapitre IV, les constats les plus fréquents dans l'enseignement primaire ont trait à la croissance des effectifs scolarisés et la faiblesse de taux scolaire de notre pays.

En effet, eu égard à la politique scolaire de notre pays axée sur la scolarisation de masse, on peut constater de nos jours que le Niger enregistre une forte montée des effectifs.

Cependant, chacun sait aujourd'hui les problèmes aigus que cela soulève : encombrement des classes, faiblesse des rendements scolaires, baisse de niveau des élèves, baisse de la qualité de l'enseignement. A tous ces facteurs, s'ajoute l'insuffisance de la qualité académique de la grande majorité du personnel enseignant. Tous ces éléments nous permettent de dire que le taux de scolarisation actuel qui est de 20,8% même s'il est en deçà de l'objectif fixé par la réunion d'Addis-Abeba reste insupportable par les structures éducatives disponibles. Il est donc indispensable de le maintenir à un rythme de croissance raisonnable permettant de poursuivre rationnellement l'amélioration progressive de la qualité de l'enseignement et de limiter les déperditions dont le taux est de plus en plus élevé.

Dans la troisième partie, nous examinerons les composantes du rendement des cycles de formations avec référence au département de MARADI sur la période de trois années (1986-1989).

## **TROISIEME PARTIE**

### **PERSPECTIVES D'UN SYSTEME EDUCATIF COMME OUTIL DE DEVELOPPEMENT FONDE SUR DE MEILLEURS RENDEMENTS ET SUR L'ADEQUATION FORMATION/EMPLOI**

#### **CHAPITRE V : Analyse des rendements de l'enseignement du Premier degré à Maradi et leurs interprétations Sociologiques**

#### **CHAPITRE VI : Formation et développement à Maradi : Facteurs De blocages et difficultés sociologiques et Idéologiques liés aux APP**

#### **CHAPITRE V : ANALYSE DES RENDEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRE A MARADI ET LEURS INTERPRETATIONS SOCIOLOGIQUES**

Les cycles d'enseignement primaire tels qu'ils sont décrits dans le chapitre précédent font connaître comment évoluent, en moyenne, les effectifs scolarisés au cours de la période de formation. En effet, un certain nombre de facteurs interviennent dans le fonctionnement de chaque cycle. Ces phénomènes qui sont déterminants pour jauger chaque phase de formation sont liés. Ce sont : le redoublement, la promotion et les exclusions. Les effectifs des fins d'année de tout le département de MARADI de 1986 à 1989 nous servent de base pour analyser dans le présent chapitre comment ils seront décomposés en élèves qui seront promus dans les classes immédiatement supérieures, en élèves qui redoubleront leurs cours et en élèves qui seront exclus du système.

Nous examinerons ci-dessous l'ampleur comparée de ces trois phénomènes dans les six arrondissements et dans la commune de MARADI.

## V.1. LES COMPOSANTES DU RENDEMENT ET LEURS EXPLICATIONS SOCIOLOGIQUES

### V.1.1 LES COMPOSANTES DU RENDEMENT

#### V.1.1.1. Le redoublement

Rappelons tout de suite que «le redoublement à l'école est un retard, le séjour normal dans un cours étant d'une année scolaire»<sup>1</sup>.

Le taux de redoublement dans les six arrondissements, plus la commune de MARADI s'étale en 1986-1987 de 11,50% à 17,10% ; en 1987-1988 de 8,9% à 18,53% et de 1988 à 1989 de 10,94% à 19,25% pour l'ensemble des cours primaires. Durant cette période de 1986 à 1989, les arrondissements d'Agulé, de Dakoro, de Madarounfa et de Mayahi ont un taux inférieur à 15% tandis que MARADI, Guidan-Roumji et Tessaoua ont enregistré un taux supérieur.

L'arrondissement de Dakoro a le taux le plus faible 10,22% alors que celui de Tessaoua qui est une zone semi-urbaine a le plus fort taux de redoublement 17,80%.

Tableau n° 36 : Classement des localités en fonction de leur proportion de redoublants par ordre croissant des pourcentages<sup>1</sup>

Localités	1986-1987	Localités	1987-1988	Localités	1988-1989
Agulé	11,50%	Dakoro	8,19%	Dakoro	10,94%
Dakoro	11,54%	Madarounfa	11,87%	Mayahi	11,47%
Mayahi	13,85%	Agulé	12,11%	Madarounfa	13,30%
Madarounfa	14,07%	Guidan-Roumji	14,58%	Maradi (C.)	13,42%
Maradi (C.)	15,56%	Mayahi	16,36%	Agulé	3,85%
Guidan-Roumji	16,45%	Tessaoua	18,36%	Tessaoua	17,73%
Tessaoua	17,10%	Maradi (C.)	18,53%	Guidan-Roumji	19,25%

Source : Rapport de rentrée, Inspection de l'Enseignement du 1<sup>er</sup> Degré de Mars 1989.

Selon le sexe, le taux de redoublement, pour 1988-1989 et pour l'ensemble du département, est de 28,54% pour les filles et 71,46% pour les garçons.

D'une manière générale, pour l'ensemble des trois (3) périodes considérées, le nombre de redoublement est assez élevé (15,48%) en moyenne. Toutefois de la première période (1986-1987) à la troisième période (1988-1989) nous constatons une réduction de l'ordre de 1,9% du taux de redoublement. Entre 1985-1987 et 1987-1988 nous assistons à une réduction de ce taux de l'ordre de 2,46%. Enfin, une légère reprise de ce taux se dessine entre la 2<sup>ème</sup> période et la 3<sup>ème</sup>.

L'examen de ces pourcentages relatifs aux taux de redoublement nous permet d'aboutir à un constat : le redoublement dans nos écoles primaires rurales ou urbaines pèse lourdement dans le fonctionnement de l'enseignement et peut s'expliquer pour l'essentiel par des facteurs propres aux systèmes scolaires. Ceci nous amène à analyser les causes de ce phénomène.

#### **V.1.1.2. Les causes de redoublement**

De l'avis des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des enseignants rencontrés dans les écoles, le fonctionnement de l'entreprise de formation primaire dans notre pays lie le redoublement d'effectif au faible niveau du personnel enseignant, aux programmes inadaptés, aux réalités socio-économiques et culturelles nigériennes et à des méthodes pédagogiques dépassées.

En dehors de ces indices qui servent d'explication officielle aux causes de redoublement, il nous apparaît que d'autres causes non moins essentielles sont, en fait, de nos jours, l'équipement dans les établissements et l'offre limitée de places d'une classe à une autre ou même d'un cycle à un autre.

En effet, quelles que soient les motivations des enseignants pour assurer un encadrement suffisamment qualifié, quelles que soient les qualités des élèves, si aux 1000 places qu'offre la classe de 6<sup>ème</sup> au secondaire sont admis 3000 élèves après l'examen d'entrée en 6<sup>ème</sup>, il va de soi qu'un problème de place se pose.



C'est d'ailleurs ce que précise l'inspecteur de l'enseignement du premier degré de Dakoro<sup>1</sup> : « Nous sommes tenus à un quota. Après les examens de fin d'année bien sûr, nous arrêtons les résultats et nous attendons. Il faut que Niamey nous dise : faites admettre tel nombre d'élèves et à partir de tel point... parce que c'est la capacité d'accueil du CEG. Donc nous avons une longue liste et nous coupons... SIC. Au CEG de Dakoro par exemple, il n'y a que deux 6<sup>ème</sup> de 40 ou 45 places au plus. C'est ça le paradoxe. Nous prenons donc en fonction de ce quota. C'est la même procédure lors qu'il s'agit des examens de passage d'une classe de CE1 à une de CE2 ».

De ce témoignage, nous déduisons que ces mesures sont officiellement dictées par le manque de structures d'accueil nécessaires dans les établissements et la recherche de leur utilisation rationnelle et non équitable au profit des meilleurs élèves ;

Mais il y a beaucoup de raisons de penser que ces mesures qui retardent les enfants ne sont pas du tout démocratiques et qu'en réalité elles ne visent qu'à freiner l'accès des enfants des paysans à l'école.

Les conséquences pour un élève qui redouble un cours, c'est qu'il prend de l'âge et qu'il a moins de chance d'être orienté plus tard. En effet, une élimination basée sur l'âge permet au système éducatif actuellement en vigueur au Niger de classer les élèves au terme de chaque cycle d'enseignement en trois catégories :

- 1) Les élèves à exclure de l'école avec mention « arrêt d'étude ou limite d'âge » ;
- 2) Les élèves autorisés à redoubler à cause leur jeune âge ;
- 3) Les élèves autorisés à passer au cycle supérieur en raison de leur jeune âge et parfois en raison des résultats peu probants.

Dans cette perspective, le critère d'âge n'est plus une donnée psychobiologique mais plutôt un facteur déterminant pour la poursuite scolaire.

Si la politique de recrutement des enfants au niveau du primaire est fonction de l'âge, (nous l'avons dit dans le chapitre précédent que, l'âge officiellement établi qui autorise un enfant à avoir une première inscription à l'enseignement primaire est

de sept (7) ans au Niger). Cependant certains enfants de cadres et hauts fonctionnaires et ayant moins de 7 ans parviennent à s'inscrire dans les écoles. Face à cette situation, les enfants issus de familles pauvres qui arrivent à l'école déjà trop âgés puisqu'ils attendent l'âge officiel établi, après avoir redoublé une classe ou présenté une fois le concours d'entre en sixième ne peuvent plus se représenter. Et puisque leurs parents ne disposant pas assez de moyen financier pour leur assurer une scolarité dans le privé, ces enfants deviennent ainsi des « laissés pour compte », des déscolarisés. 47,13% des élèves déscolarisés interrogés nous ont affirmé qu'ils ont redoublé au moins une classe. Certains parmi eux ont été contraints d'arrêter leurs études sans même avoir franchi le CM2.

### V.1.1.3 Les exclusions et abandons

Aujourd'hui, généralement, ce n'est plus l'enfant qui fait l'école mais c'est l'institution scolaire qui est forcée de le rejeter en imaginant des moyens de sélection. Pour l'ensemble du département, les exclusions au niveau de l'enseignement primaire s'évaluent de 8,82% à 17,47% pour l'année académique 1986-1987 ; de 8,96% à 2,04% en 1987-1988 et de 7,41% en 1988-1989. La lecture du tableau suivant permet de voir en détail comment le taux d'exclusion a évolué de 1986 à 1989.

**Tableau n° 37 : Classe des localités en fonction de leur pourcentage d'abandon et d'exclusion par ordre croissant de 1986-1989**

Localités	1986-1987	Localités	1987-1988	Localités	1988-1989
Dakoro	8,82%	Dakoro	4,49%	Dakoro	7,34%
Aguié	11,50%	Aguié	8,96%	Aguié	7,88%
Mayahi	14,38%	Mayahi	13,08%	Mayahi	12,85%
Maradi (C.)	14,55%	Maradi (C.)	15,68%	Maradi (C.)	16,17%
Guidan-Roumji	16,23%	Tessaoua	18,08%	Tessaoua	16,17%
Madarounfa	17,04%	Madarounfa	18,66%	Madarounfa	17,41%
Tessaoua	17,47%	Guidan Roumji	21,04%	Guidan Roumji	22,17%

Durant ces trois périodes, l'arrondissement de Dakoro a enregistré les plus faibles taux d'exclusion 8,82% en 1986-1987 ; 4,49% en 1987-1988 et 7,34% en 1988-1989. Tessaoua et Guindan-Roumji par contre, ont enregistré les plus forts taux : avec 17,47% en 1986-1987 pour Tessaoua et 21,04% en 1987-1988 puis 22,17% en 1988-1989 pour Guindan-Roumji.

Dans l'ensemble du département et sur l'ensemble des trois périodes, le taux d'exclusion est en moyenne de 11,54% ce qui est tout de même assez élevé dans un département où il n'existe aucune structure d'accueil pour les enfants que le système expulse.

Toutefois au fur et à mesure que les années augmentent, nous remarquons une réduction très sensible du taux d'exclusion. En effet ce taux a été réduit de 2,25% entre 1986 et 1988 et de 0,49% entre 1988 et 1989.

#### V.1.1.3.1. Abandon-exclusion par sexe (1988-1989)

Tableau n° 38 : Abandon-exclusion par sexe (1988-1989)

Arrondissements	Garçons	filles
Maradi (Commune)	14,25%	20,95%
Agué	8,19%	7,12%
Dakoro	8,10%	5,42%
Guindan-Roumji	22,8%	20,41%
Madarounfa	19,17%	13,02%
Mayahi	12,29%	14,24%
Tessaoua	15,12%	18,80%
Total	99,99%	99,96%

Il ressort de ce tableau que le taux d'exclusion par sexe pour l'ensemble du département en 1988-1989 s'étale de 8,10% à 22,87% chez les garçons contre 5,42% à 20,95% chez les filles.

Pour les garçons comme pour les filles, les plus forts taux d'exclusion sont enregistrés par l'arrondissement de Guldan-Roumji avec 22,87% de garçons et 20,41% de filles. Pour l'exclusion des filles, la Commune de MARADI vient en tête, légèrement par rapport à Guldan-Roumji, avec 20,95%.

Voilà comment se présentent les exclusions dans les différentes localités et dans le département en général.

Les conséquences de ce phénomène d'exclusion sur les enfants, leurs parents et la société maradienne en général constituent un des véritables obstacles au développement national intégré. Quelles sont les causes de ce phénomène ?

#### **V.1.1.4 Les causes des exclusions et d'abandon**

De nombreuses analyses sur l'enseignement primaire au Niger lient la déperdition d'effectifs par l'exclusion à l'inadaptation intrinsèque des élèves. En effet, même si l'insuffisance du travail scolaire des écoliers peut servir d'explication officielle à l'exclusion, il nous apparaît que la cause essentielle est surtout structurelle.

En réalité, tous les systèmes scolaires sont plus ou moins sélectifs que ce soit dans leurs conditions d'admission ou par les procédés employés aux différents niveaux sous forme de redoublement, d'exclusion ou de promotion.

A l'issue de chaque année, un examen sanctionne les études réalisées et fixe par conséquent le nombre d'élèves admis à poursuivre leur scolarité. On se trouve donc en présence des données supplémentaires, les admis et les non admis (composés de doublants et d'exclus) qui ont pour cause : insuffisance du travail, âge trop avancé, manque de place. C'est d'ailleurs ce que confirme l'inspecteur de

Dakoro en disant : «... nous prenons en fonction d'un quota et nous envoyons les enfants dans les CEG, les autres qui n'ont pas eu la chance cette fois-ci d'aller au CEG et qui sont encore dans les normes de leur scolarité et de leur âge peuvent redoubler et ceux qui sont au bout du fil rejoignent leur famille»<sup>1</sup>.

Ainsi, certains parents ne pouvant plus supporter les frais d'écolage de leurs enfants dans le privé leur demandent d'arrêter les études. Ces enfants étant sans qualification du fait d'un programme scolaire essentiellement théorique se retrouvent dans la rue et tombent souvent dans la délinquance. C'est pourquoi, aujourd'hui, la plupart des délinquants sont constitués essentiellement des déscolarisés, des laissés pour compte de l'école. Nous pouvons expliquer ce phénomène par le fait que le rejet de l'enfant par le système scolaire, par son milieu social d'origine et le sentiment de frustration résultant d'échecs scolaires aboutissant souvent à la délinquance et à un comportement anti-social. La façon dont l'institution scolaire assure la formation des jeunes avec toutes ses exigences d'âge, de goulots d'étranglement, de rigueur sont les causes des échecs scolaires et entretiennent un sentiment de frustration qui conduit à une déviance sociale.

L'éloquence de tous les pourcentages relatifs aux redoublements et aux exclusions et abandons sont sans conteste. Elle confirme l'importance des déperditions qui atteignent une moyenne de 27,12% dans le département de MARADI de 1986 à 1989.

Cette constatation se confirme davantage dans les grandes classes de CM et plus particulièrement dans celle du CM2 où les élèves doivent passer les examens du C.F.E.P.D<sup>1</sup> et de l'entrée en 6<sup>ème</sup>.



### V.1.5. LES RESULTATS D'EXAMENS DE FIN D'ANNEE DANS LES CLASSES DE CM2 : DE 1986 A 1989

Le lecteur trouvera en annexes (tableau n° 39 page....) les données relatives aux résultats des examens de Certificat de Fin d'Etudes du Premier Degré dans les six (6) arrondissements et la Commune de MARADI.

Nous disons que les déperditions sont plus nombreuses dans le cours moyen qui prépare les candidats au **CFEPD** et aux concours d'entrée en 6<sup>ème</sup>. Beaucoup terminent là leurs études. Le tableau suivant montrant les effectifs des élèves présentés et les pourcentages d'admissions peut étayer ce que nous disons.

La lecture de ce tableau confirme bien que très peu d'élèves réussissent au **CFEPD**. La moyenne annuelle d'admission pour l'ensemble des candidats présentés dans tout le département est de 25,46% en 1986-1987 ; 21,50% en 1987-1988 et de 18,92% pour la session de 1988-1989. Même s'il faut noter une réduction du nombre de candidats présentés de la première période à la 3<sup>ème</sup> période avec un effectif de 8.286 en 1986-1987, de 7.278 en 1987-1988 et de 6.647 en 1988-1989, il faut remarquer que ces taux d'admission sont très faibles.

En 1986-1987 par exemple le pourcentage des admissions s'étale de 10% à 17% par rapport à l'effectif total des admis de tout le département. Durant cette période les résultats les plus faibles ont été enregistrés par les arrondissements d'Aguié (10%), de Madarounfa (11%) et de Tessaoua (12%). Le plus fort taux a été enregistré dans la Commune de MARADI (21%), de Mayahi (17%) et de Guklan-Raumji (15%). Dans tous les cas les résultats scolaires sont les plus décevants non seulement pour le département de MARADI mais surtout pour l'ensemble du pays comme l'indique ce tableau.

**Tableau n° 40 : Evolution des taux de réussite au CFEPD à l'échelle nationale**

Années	CFEPD %
1976	43,31
1977	38,84
1978	39,72
1979	44,40
1980	31,25
1981	34,53
1982	35,88
1983	29,76
1984	23,23
1985	23,1
1986	28,3
1987	32,6
1988	-
1989	-

Ce tableau qui retrace l'évolution du taux de réussite à l'échelle nationale ne fait que confirmer ce que nous disions à propos des résultats catastrophiques constatés dans les arrondissements et la Commune de MARADI. Nous le disions aussi que le taux de réussite à l'entrée en 6<sup>ème</sup> est fonction du nombre de places disponibles et de l'âge des écoliers. Et comme, nous venons de le montrer la grande majorité (plus de 70%) qui arrivent au CM2 n'obtiennent pas le CFEPD. Quant à

l'entrée en 6<sup>ème</sup>, son obtention est devenue de plus en plus difficile. Le tableau n° 41 qui présente les résultats des concours d'entrée en 6<sup>ème</sup> entre 1986 et 1987 dans le département de MARADI (Annexe n° 2 page 366) illustre parfaitement cette situation.

La lecture de ce tableau confirme bien que peu d'élèves réussissent au concours d'entrée en 6<sup>ème</sup>. Pour l'ensemble du département, ils ont été de 22,24% en 1987, de 22,39% en 1988 et de 19,02% en 1989. Les taux d'admission par arrondissement et par rapport aux candidats présentés dans chaque arrondissement varient entre 16,08% (Tessaoua) à 43,89% (Dakoro) en 1986-1987, entre 17,07% (Tessaoua) à 42,18% (Dakoro) en 1987-1988 et entre 5,81% (Aguié) et 41,05% (Dakoro) en 1988-1989. Cependant lorsqu'on rapporte l'effectif des admis d'une localité donnée aux effectifs totaux des admis dans toutes les localités, le taux de réussite s'étale de 3,2% (Aguié) à 35,38% (Tessaoua) à la session de Juin 1988-1989 par exemple.

Comme on peut donc le remarquer, le noeud le plus important se situe dans les classes de CM2 qui voient un nombre considérable de ses élèves quitter l'école sans diplôme et sans aucune qualification professionnelle.

Sur le plan national, l'évolution des taux de réussite à l'entrée en sixième tel que le montre ce tableau est là aussi plus que décevante.

**Tableau n° 42 : Evolution des taux de réussite de l'entrée en 6<sup>ème</sup>**

Années	Entrée en 6 <sup>ème</sup> en %
1976	39,72
1977	34,80
1978	32,59
1979	43,03
1980	32,16
1981	34,81

1982	32,09
1983	29,31
1984	22,27
1985	23,92
1986	23,92
1987	30,05

Au vu de ces différents résultats des examens du CFEPD et de l'entrée en sixième tant au niveau du seul département de MARADI qu'au niveau national, nous concluons que les rendements internes du système éducatif nigérien sont faibles et entraînent par conséquent un problème crucial qui est celui de la déperdition scolaire.

Quelles sont les causes qui expliquent la faiblesse du rendement interne de notre système scolaire ?

#### **V.1.2 – EXPLICATION SOCIOLOGIQUE DES RENDEMENTS SCOLAIRES AU NIGER**

La faiblesse du taux de scolarisation n'est pas l'handicap majeur de l'éducation nigérienne. D'autres problèmes la minent et conduisent à de graves conséquences sociales et économiques. C'est ce que nous appelons les mécanismes d'élimination scolaire.

##### **V.1.2.1. LES MECANISMES D'ELIMINATION SCOLAIRE BASES SUR L'ECONOMIE**

L'idéologie dominante qui prévaut actuellement au Niger et qui affirme la gratuité de l'enseignement dans le secteur public devrait être revue et corrigée.

Il suffit de constater la grande disparité des taux de scolarisation entre les différents arrondissements pris individuellement pour se rendre à l'évidence qu'à la

base de toute politique nationale d'enseignement, il y a des potentialités et les richesses économiques.

Autrement dit, non seulement l'enseignement n'est pas gratuit en raison de l'intervention massive de l'Etat nigérien pour son financement comme on peut le remarquer sur la base des données du tableau suivant.

**Tableau n° 43 : Dépenses de fonctionnement au niveau du 1<sup>er</sup> degré entre 1981 et 1986**

Mais aussi, l'enseignement scolaire entraîne d'autres dépenses récurrentes prises en charge directement par les parents d'élèves. Ce sont les frais engagés pour l'achat des fournitures, des uniformes, de transport, de nourriture... Ce poids réel, les coûts d'entretien auxquels doivent faire face chaque année tous les parents d'élèves sans distinction de revenu, ni du nombre d'enfants en charge. La conjugaison de ces deux variables (revenu et nombre d'enfants) crée des effets cumulatifs qui obligent les parents salariés à demander des prêts de toutes natures pour faire face à leur devoir d'éducation vis-à-vis de leurs enfants. Cette situation devient plus sérieuse avec la grande majorité des enfants dont les parents sont des paysans. En effet, n'ayant ni employeur, ni banquier, plus de 76% des parents paysans interrogés affirment avoir laissé partir leurs enfants à l'école sans le matériel nécessaire. Ces enfants sont renvoyés temporairement en attendant qu'ils aient leurs fournitures ou leurs uniformes ; si la situation dure ils sont renvoyés définitivement et deviennent ainsi des déscolarisés à cause du faible pouvoir d'achat de leurs parents. Ceci nous amène à dire que le manque à gagner dû à la scolarisation est un facteur déterminant à la poursuite ou à la non poursuite des études.

Niveau	1981	1982	1983	1984	1985	1986
Premier degré	4.671 (33%)	5.208 (33%)	6.171 (36%)	6.692 (37%)	7.299 (39%)	7.396 (40%)

L'importance de ce «manque à gagner» est ressentie par les nigériens de façon différente selon leur revenu, selon le nombre d'élèves en charge, selon, les conditions socio-professionnelles du parent et selon la valeur que les parents



accordent à l'école. Ainsi pour les classes sociales nigériennes aisées et lettrées, donner aux enfants la possibilité de poursuivre les études apparaît comme une évidence. Car l'objectif de l'éducation est la reproduction et la perpétuation de la classe à travers la progéniture. Dès lors, dans ces milieux, les parents n'attendent aucun apport matériel de leurs enfants. Ainsi, l'enfant doit avoir tous les investissements nécessaires qui lui assurent une formation normale le rendant à long terme capable d'accéder à des postes de responsabilité.

Au niveau de la grande majorité des parents d'élèves qui représentent 89% et qui est essentiellement constituée de paysans et d'artisans, la poursuite des études de leurs enfants n'est pas toujours une chose évidente.

Ainsi, n'ayant pas une source de revenu garantie et permanente, les parents paysans ne supportent pas les frais d'écolage de leurs enfants et demandent à ces derniers d'arrêter les études pour rentrer dans la vie active. Souvent ces élèves ont le niveau de la classe du **CM2** et sans le **CFEPD**.

Autrement dit, ces enfants par l'insuffisance budgétaire de leurs parents abandonnent pour ainsi dire l'école sans diplôme et sans qualification professionnelle. Ils deviennent ainsi des déscolarisés.

#### **V.1.2.2. Le mécanisme d'élimination scolaire basé sur l'âge et la sélection scolaire**

Nous avons déjà souligné que l'âge minimum d'entrée à l'école primaire est de 7 ans. Ces mesures officiellement posent depuis des problèmes sérieux pour les élèves qui redoublent une seule fois un cours, car ils n'ont absolument aucune chance d'accéder en classe de 6<sup>ème</sup> lorsqu'on sait que ces mêmes mesures limitent à 13 ans l'âge d'entrée en 6<sup>ème</sup>. Or, ce redoublement est inévitable pour une grande partie des élèves en raison des goulots d'étranglement. Ce tableau illustre bien ce que nous disons.

**Tableau n° 44 : Scolarité des élèves du CM2 de l'IEPD de MARADI : 1988-1989**

Nombre de classe de CM2	Effectif total	Effectif par sexe		Durée de la scolarité		
		Garçons	Filles	6 ans	7 ans	8 ans
36	1.606	995	611	654	683	269
		(61,95%)	(38,04%)	(40,72%)	(42,52%)	(16,74%)

Sur les 1.606 élèves qui représentent l'effectif des 36 classes de CM2 de la Commune de MARADI durant l'année académique 1988-1989, 683 soit 42,52% ont une durée de scolarité de 7 ans et 269 soit 16,74% ont repris deux cours durant leur scolarité. C'est au total 59,26% d'élèves qui sont frappés par les conditions d'âge durant cette période et dans la seule Commune de MARADI.

Ainsi l'âge de sortie des élèves formés à l'école primaire pour l'entrée en 6<sup>ème</sup> dépend de l'âge d'entrée et du rythme d'acquisition des connaissances.

En effet, la société moderne n'attribue les rôles sociaux que sur la base d'une compétence démontrée par des procédés employés aux différents niveaux sous forme de promotion, de refus de redoublement ou d'abandon, car les tâches sont techniques et requièrent des connaissances approfondies acquises au bout d'un long apprentissage. C'est ce qui explique le caractère sélectif de notre système d'enseignement que ce soit dans les conditions d'admission ou dans son fonctionnement.

C'est ce qui explique également que le rôle dévolu aujourd'hui à l'école nigérienne est celui de répondre aux exigences de la société moderne nigérienne c'est-à-dire une société méritocratique. L'institution scolaire en même temps qu'elle propage l'idée d'un enseignement de base nécessaire à chaque enfant nigérien scolarisable, dresse des barrières et de système de «filtrage» (examens, concours, orientations) qui bloquent les enfants et les dérangent.

Les constatations d-dessus montrent que rien ne permet d'affirmer que les redoublements soient la cause unique du faible rendement interne. Ces

redoublements interviennent à l'intérieur des cycles de formation déjà définis par l'offre, des places disponibles et par des mécanismes d'élimination de tous genres. Ces différents mécanismes d'élimination et les composantes du rendement scolaire assortis des mesures sélectives provoquent de nombreuses déperditions d'une promotion à l'autre comme l'indique le tableau qui suit.

**Tableau n° 45 : Fonctionnement du système primaire dans le Département de Maradi pour 1000 élèves alimentant le cycle en 1988-1989**

		t	t+1	t+2	t+3	t+4	t+5	Sortants	CFEPD	Admis en 6ème
<b>Cohorte de 1000 en CF1</b>	<b>Redoublants (R)</b>	105	130	90	67	69	99			
	<b>Promus (P)</b>	441	351	307	264	231	188	166	124	70
	<b>Déperdition (D)</b>	194	174	133	100	112	121			

La lecture de ce tableau confirme ce que nous disions par rapport aux piètres résultats dans les écoles primaires et une déperdition d'effectif.

L'analyse que nous venons de faire sur les rendements scolaires a pour objet d'éclairer tous les mécanismes qui déterminent directement ou indirectement les rendements quantitatifs dans nos écoles primaires afin de pouvoir les maîtriser et éventuellement les modifier. Mais au-delà de cette analyse micro-sociologique qui montre les faiblesses dans les rendements, il faut voir l'inadaptation de tout le système scolaire actuellement en vigueur.

En effet, tout ce dont nous avons parlé plus haut démontre bien que le système d'enseignement nigérien souffre d'une inadaptation.

## **V.2. – INADAPTATION DU SYSTEME SCOLAIRE AUX REALITES SOCIO-ECONOMIQUES DU MILIEU**

Un peu partout en Afrique Occidentale, et particulièrement au Niger, le système éducatif en cours depuis la période coloniale pose de nombreux problèmes. Malgré tous les efforts consentis par l'Etat, l'Ecole demeure coupée du milieu économique et social nigérien. Des analyses à l'instar de notre étude ont montré les médiocres résultats scolaires et les conséquences économiques et sociales qui en découlent.

La question d'inadaptation du système ne se pose plus en terme de découverte, mais en terme de solutions. Mais il convient que nous évoquons brièvement les problèmes liés à cette inadaptation.

Par son contenu et sa finalité, le système scolaire nigérien s'avère être inadapte dans la société où il s'exerce.

En effet, les apprentissages faits à l'école sortant le jeune de son milieu et le rendent très souvent inutile à ce milieu. Le système étant par ailleurs sélectif, les enfants qui n'ont pas eu la chance de réussir aux concours et examens qui constituaient depuis autrefois les seules modalités d'évaluation, sont chassés de l'école. Et puisque l'école ne les a guère préparés à exercer un rôle dans la société, ils sont livrés à eux-mêmes, ne sachant rien faire, ceux de la campagne se dirigent vers les centre urbains où ils espèrent gagner leur vie ; ceux de la ville pensent sortir du désespoir en s'adonnant à la délinquance et aux actes de banditisme. L'école nigérienne continue d'être inadaptee à nos réalités économiques, sociales et culturelles.

### V.2.1. ASPECT SOCIAL ET CULTUREL

Malgré les réalisations incontestables, il faut mentionner les aspects négatifs de l'école sur le plan social. En effet, en déracinant psychologiquement et socialement les jeunes de leur milieu d'origine, rural pour la plupart, l'école provoque une scission à l'intérieur de la famille, entre les jeunes et les vieux, les scolarisés et les analphabètes et, en accélérant l'exode rural, désintègre peu à peu la société traditionnelle et accentue le divage entre ruraux analphabètes et citadins scolarisés. L'école actuelle est en effet «animatrice d'exode rural». Elle continue à servir de vecteur de passage massif des jeunes de la campagne à la ville où ces derniers viennent gonfler le prolétariat urbain qui, lui, est entretenu par les problèmes de l'emploi. Ces problèmes de l'emploi se posent avec acuité dans la région de MARADI pour les jeunes déscolarisés du primaire. Car les employeurs font de plus en plus appel à des techniciens expérimentés. Cette attitude des entreprises lèse les jeunes qui sont pour la plupart (47%) des anciens scolarisés versés dans la production sans formation professionnelle. Malgré leur situation pénible dans les centres urbains ces jeunes déscolarisés ne rebourrent pas à la terre. Il ne peut être autrement lorsqu'on sait que l'école se contente d'instruire en faisant miroiter la culture occidentale que les dirigeants et tous les intellectuels nigériens ont adoptée. Ainsi l'école privilégie le travail intellectuel au préjudice du travail manuel. Si bien que la plupart des déscolarisés (73,66%) ont affirmé qu'ils n'ont aucune envie pour les travaux champêtres. 26,34% sont de l'avis contraire mais souhaitent au préalable une formation appropriée.

La situation est d'autant plus grave que tout le système de formation est orienté vers l'acquisition du diplôme, celui-ci étant considéré comme l'unique mesure de connaissances et d'évaluation des élèves sur le marché du travail. Il est le principal critère de recrutement, de rémunération et de promotion sociale.

Cette idée est fortement ancrée dans l'inconscient collectif et explique que de nombreux conflits intra-familiaux éclatent lors qu'un enfant est renvoyé de l'école pour incapacité. Le père est alors déçu par ce fils qui ne pourra pas devenir «quelqu'un» et il le lui fait fréquemment sentir en le traitant de «bon à rien».



Ainsi, les enfants qui n'ont pas réussi ne peuvent plus réintégrer leur milieu social d'origine parce qu'ils s'y sentent étrangers.

## **V.2.2. ASPECT ECONOMIQUE**

A l'heure où l'autosuffisance alimentaire est devenue une préoccupation majeure dans notre pays, à l'heure où le retour des jeunes à la terre devient une nécessité, l'école telle qu'elle existe jusque-là ne semble pas aider les nigériens dans cet objectif.

En effet, au terme de trente (30) années de tâtonnement et de diverses réformes entreprises, l'institution scolaire est loin de résoudre les problèmes de développement ; tout au contraire, elle engendre de nouveaux problèmes et aggrave la situation. Elle grève lourdement les budgets de la jeune nation et même des parents d'élèves, pour des résultats quantitatifs et qualitatifs médiocres.

La situation est d'autant plus grave que l'école retire de la production un nombre considérable des enfants dits scolarisables sans pour autant les rendre productifs après 7 ans voire, même 8 ans de scolarité.

Ce manque de formation professionnelle dû à un programme essentiellement théorique contribue à en faire des chômeurs et confirme notre thèse. En effet, si ces enfants étaient restés au village avec leurs parents, ils auraient pu être intégrés dans la production économique de leur milieu. L'aspect économique de l'inadaptation scolaire ressort de ce manque à gagner des parents.

Après cette analyse des rendements qui nous a permis d'aboutir au constat médiocre des résultats scolaires dû à l'inadaptation du système scolaire, nous avons voulu «toucher» notre population cible sur la perception qu'elle a du système éducatif actuel. Autrement dit, comment les nigériens jugent-ils leur école ? Veulent-ils un changement et quel changement ?

### **V.3. PERCEPTION DU SYSTEME EDUCATIF PAR LES NIGERIENS**

#### **V.3.1. ATTITUDES ENVERS LE SYSTEME EDUCATIF ACTUELLE**

Les enquêtés de cette couche (de notre population cible) ont atteint un niveau d'instruction secondaire ou supérieur. Ils ont donc pu émettre des critiques en se basant sur leur propre expérience et celle de leurs enfants dont ils suivent les activités scolaires. L'ensemble du corps enseignant et des inspecteurs ou encadreurs interrogés confirme que le système éducatif appliqué demeure inadapté aux structures et aux besoins du pays. Ils sont aussi unanimes à reconnaître que c'est un système élitiste et le programme a une prédominance théorique au détriment de l'enseignement pratique. C'est pourquoi, ils estiment que tout projet de réforme doit faire en sorte que les deux enseignements se complètent afin d'éviter les conséquences désastreuses d'une scolarité interrompue.

Si pour certains parents d'élèves et pour l'ensemble des enseignants interrogés, un doute peut subsister quant à la valeur de l'école actuelle pour l'avenir de leurs enfants, 85% des jeunes scolarisés interrogés eux ont nettement conscience de son utilité et ils estiment que leurs frères restés à la maison pour les travaux champêtres sont lésés.

Par rapport à l'enseignement en langue française nos enquêtés (93,12%) pensent qu'il contribue à isoler l'enfant de son milieu. Par rapport aux horaires et programmes, les encadreurs et les conseillers pédagogiques sont unanimes, que ceux-ci ne tiennent pas compte des habitudes, du mode de vie et des besoins de la société nigérienne.

#### **V.3.2. EDUCATION DE MASSE**

Par rapport à l'éducation de masse 27,14% estiment que l'éducation au Niger est une éducation de masse puisque l'école est en principe ouverte à toutes les

couches sociales du pays. Cependant la majorité des enquêtés soit 72,86% sont d'un avis contraire parce que :

- Au niveau de l'école, les méthodes ne sont pas des méthodes d'éducation de masse et le principe sélectif demeure en application ;
- Au niveau de l'éducation pour adultes, rien n'est fait pour atteindre les populations rurales afin de les informer et les instruire.

### V.3.3. EDUCATION TRADITIONNELLE ET L'ECOLE

L'école n'est pas adoptée aux structures familiales traditionnelles affirme la majorité des parents d'élèves. Tout au contraire, ils estiment même que dans la conception actuelle de l'école, elle est le principal facteur de désintégration familiale. Elle donne des habitudes occidentales souvent incompatibles avec les règles de comportement conformes à la coutume. Les personnes interrogées estiment que pour qu'il y ait possibilité de concilier les deux, il faudrait que le système scolaire soit fondamentalement revu, que le milieu traditionnel soit considéré comme un donné essentiel dont les concepteurs des programmes doivent en tenir compte.

Sur le plan pédagogique, la population cible notamment les enseignants et les inspecteurs pensent que la formation est conçue dans un esprit tout à fait différent :

- Au village l'enfant requiert une mentalité, il ne s'exprime pas assez ;
- Tandis qu'à l'école au contraire il est beaucoup plus sollicité, beaucoup plus libre de s'exprimer.

Cette analyse des rendements de l'enseignement du premier degré à MARADI nous permet de conclure que les composantes des rendements ne sont pas neutres dans le «filtrage» des enfants qu'on y insère dans le processus. Cependant, il faut retenir aussi qu'il y a d'autres pesanteurs sociologiques et économiques qui participent ou encore mieux qui contribuent à l'élimination des enfants de leur cursus scolaire.

Toutefois, l'éducation même si elle est restée au service du développement, beaucoup de facteurs de blocages structurels peuvent être à la base de l'inadéquation entre éducation/développement. C'est ce que nous allons examiner dans le Chapitre VI.

## **CHAPITRE VI :**

### **FORMATION ET DEVELOPPEMENT A MARADI : FACTEURS DE BLOCAGE ET DIFFICULTES SOCIOLOGIQUES ET IDEOLOGIQUES LIES AUX APP**

L'éducation traditionnelle - nous l'avons montrée dans un des chapitres précédents - peut être considérée comme un véritable facteur de développement dans la mesure où la formation des enfants est actualisée et adaptée à l'environnement où évoluent tous les partenaires éducatifs : les parents et les enfants.

Cependant, depuis l'avènement de l'éducation du type occidental et surtout à partir des indépendances des pays africains dont le Niger, l'éducation moderne - par le truchement de l'école - s'est vue confier la mission de former désormais les futurs agents du développement. Mais beaucoup d'enfants déscolarisés restent persuadés que l'enseignement qu'ils ont reçu - calqué sur les programmes français - ne les prépare pas à la vie. Ils ont le sentiment que cet enseignement plus théorique que pratique les isole complètement de leur environnement socio-économique.

En effet, plusieurs facteurs bloquent encore le processus d'intégration de l'éducation au développement. Nous avons recensé deux ordres de facteurs qui, conjugués, contribuent à empêcher une pleine ou totale intégration du système éducatif nigérien, perçu à travers l'exemple de la région de Maradi ; au processus de développement en cours dans le pays.

Ainsi, nous verrons successivement les facteurs internes au système éducatif même, puis ceux qui lui sont externes.

## **VI.1. LES FACTEURS DE BLOCAGE**

### **VI.1.1. LES FACTEURS INTERNES AU SYSTEME**

Nous considérons comme facteurs de blocage internes les éléments aussi bien quantitatifs que qualitatifs qui font partie des structures de l'enseignement prises en tant que système autonome et qui empêchent son intégration tant quantitative que qualitative.

#### **VI.1.1.1 Les facteurs quantitatifs**

##### **VI.1.1.1.1 Le Cursus scolaire**

Comme dans la plupart des Etats Africains, l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré ou l'enseignement primaire nigéren couvre six (6) années de formation. Ces dernières peuvent être réparties en 3 niveaux qui sont : (par ordre de graduation).

**Tableau n° 46**

Niveau de formation	Durée de la formation
Cours d'Initiation (CI)	2 ans
Cours élémentaires (CE1, CE2)	2 ans
Cours moyens (CM1, CM2)	2 ans

Les élèves sont recrutés à l'âge de 7 ans en général et passent successivement de la section initiale au cours préparatoire puis, aux cours élémentaires ; enfin, aux cours moyens. Si nous tenons compte du fait que par manque d'infrastructures la scolarisation est faite à sept (7) ans, cela pose un certain nombre de problèmes.

En effet, cela suppose que l'écolier le plus brillant doit passer six (6) années à l'école primaire. Autrement, il obtient son Certificat de Fin d'Etudes du Premier Degré (CFEPD) à l'âge de 13 ans au moins. Or, comme il a été exposé dans le Chapitre V consacré aux résultats, ils sont loin d'être majoritaires ceux qui font ce brillant «parcours sans faute» seulement moins de 15% des élèves interrogés. De plus, les



parents, plus particulièrement ceux qui ont été interrogés, n'ont pas manqué de souligner qu'ils trouvent ce « cursus long et inutile ».

Certains parents d'élèves ont même ajouté ce qui suit : « cela fait huit (8) ans qu'il va à l'école. L'enfant a dû reprendre deux (2) classes – et depuis tout ce temps, il ne sait même pas écrire une lettre, s'il en est ainsi, je préfère qu'il vienne m'aider dans mes travaux champêtres plutôt que d'être inutile ».

Cette opinion est non seulement caractéristique de ce que pensent les parents vis-à-vis du cursus scolaire : un manque à gagner logique qui après de longues années d'investissement et d'attente se font sentir, mais aussi confirme l'idée excellemment défendue, selon laquelle l'école ôte les enfants à leurs parents pour dire après qu'elle n'a plus besoin d'eux. L'autre volet des facteurs quantitatifs est composé des structures.

#### **VI.1.1.1.2. Les structures d'encadrement**

D'abord le personnel. Il apparaît à la première observation qu'il y a une nette adéquation entre le personnel enseignant et le nombre de classes.

Cependant, une analyse des réalités sociales permet de constater une carence en nombre d'enseignants. En effet sur les 228 maîtres que compte le département, on note une forte majorité de dames. Soit 143 contre 85 hommes. Cela devient délicat dans la mesure où dans cette société nigérienne, on retrouve encore beaucoup de vestiges de sociétés traditionnelles. Tels la phalocratie, le non-respect de la planification des naissances, etc. Ces faits font qu'on se retrouve au cours de l'année scolaire – ce fut le cas de 1987-1988 – avec un effectif inférieur à quinze personnes dû à des congés de maternité. A un autre niveau, les parents refusent souvent à confier leurs enfants à des enseignantes parce qu'ils estiment qu'une femme n'est pas en mesure de dispenser un savoir aux enfants.

Ensuite de manière générale, on peut noter avec satisfaction au regard des données disponibles que le personnel enseignant est en nombre suffisant. Ce qui est loin d'être le cas pour ce qui concerne les structures d'accueils. En effet, il est

constaté une surcharge des effectifs dans le département et ceci malgré le faible taux de scolarisation du département (18,20%). C'est ainsi que les arrondissements et la Commune dont les noms suivent connaissent les taux d'occupation suivants :

**Tableau n° 47**

Localités	Taux d'occupation
Agulé	102,38%
Dakoro	66,67%
Guidan-Roumji	114,29%
Madarounfa	104,76%
Māradl Commune	114,29%

Cette situation oblige les enfants à se mettre à 6 ou 7 par table-banc. Ce qui, à n'en point douter pose des problèmes quant aux conditions d'apprentissage et la baisse de qualité de l'enseignement au Niger. Chercher à trouver des solutions aux facteurs qui bloquent l'intégration de l'éducation au processus du développement, c'est d'abord assainir l'enseignement. Enfin, il faut rappeler au passage, le manque de fournitures scolaires, l'absence de moyens logistiques adéquats qui permettent aux inspecteurs d'intervenir, des locaux vétustes, l'insuffisance de logements pour le personnel administratif et enseignant, bref toutes les conditions structurelles favorables au bon fonctionnement d'un système éducatif, tel que souligné dans le rapport de la rentrée 1987-1988 mentionné plus haut.

Au manque d'infrastructures, s'ajoutent d'autres facteurs dont l'inadaptation est également source de blocage du système éducatif. Ce sont les facteurs qualitatifs que nous allons à présent examiner.

#### **VI.1.1.2. les facteurs qualitatifs**

Nous entendons par facteurs qualitatifs, toutes les méthodes pédagogiques d'enseignement, d'éducation et d'évaluation des connaissances mises en place pour «former» les futurs cadres du pays. Les méthodes, selon qu'elles soient bonnes ou

mauvaises, adaptées ou non, agissent ou plutôt favorisent ou défavorisent une intégration parfaite des « produits » ainsi « fabriqués » dans le système social global. Au nombre de ces facteurs, trois (3) ont retenu notre attention. Ce sont : les méthodes pédagogiques, le programme d'enseignement et le système d'évaluation des connaissances.

#### **VI.1.1.2.1. Les méthodes pédagogiques**

C'est par le cours préparatoire que l'enfant prend contact avec l'école : d'une part, il entre dans un milieu humain et social totalement différent du sien (par la logique, par la conception des choses) d'autre part, il pénètre dans un système d'idées, de mots qui lui sont étrangers.

Dans ces conditions, le premier problème pédagogique est celui de l'adaptation. Celle-ci est dépendante des premières impressions : c'est-à-dire que, selon que les premières journées de classe, les premiers contacts avec la nouvelle réalité ont été favorables ou non, l'enfant pourra être « gagné » ou « perdu ». Autrement dit c'est à partir de ce moment qu'on peut remarquer si l'enfant est apte à poursuivre ses études.

Cela signifie que l'atmosphère d'une classe de débutants est d'une importance capitale. Il est tout de même surprenant de constater que les pédagogues nigériens négligent cette question importante. En effet, les instituteurs expérimentés et compétents ne sont point affectés à ces classes et ce sont souvent des stagiaires, des moniteurs ou des institutrices qui ont cette lourde mission. S'agissant de ces dernières, ce n'est ni par esprit sexiste, ni par pure phallocratie que nous reprochons leur affectation ces niveaux préparatoires. Loin s'en faut. Nous constatons tout simplement qu'elles sont moins disponibles que leurs collègues hommes, (congés de maternité). En revanche leur instinct maternel est un atout majeur qui crée parfois l'affection et la confiance nécessaires à l'adaptation. Cependant, il faut éviter autant le fameux « instruire en amusant » que la « politique du bâton », toutes les deux méthodes sont révolues. En effet « instruire en amusant » loin d'être la formule des classes actives en est radicalement éloigné. La méthode active, instruire en

s'intéressant, fait agir par l'observation, l'enquête, le classement et ne réduit pas l'élève à un rôle purement réceptif.

Quant à la «politique du bâton», elle relève des procédés empiriques et formalistes de l'enseignement traditionnel. Dans son étude portant sur «l'évolution de l'enseignement primaire de 1987 à aujourd'hui», Monsieur l'inspecteur général **Pimento** stigmatisait cette méthode d'éducation et disait à ce propos : «on entrait en classe au sifflet, une fois assis à leur place, les élèves devaient rester immobiles le buste droit et les bras croisés etc.». Cette méthode loin de mettre les élèves en confiance, les terrorisait, les effrayait et ôtait en eux toute initiative. Incapables de réfléchir par eux-mêmes à l'école, il sera tout à fait logique qu'ils soient incapables de produire par eux-mêmes une fois dans la vie active. Ils auront toujours besoin d'un «magister», du maître qui dit tout en s'imposant par la chicotte.

#### **VI.1.1.2.2. Le programme d'enseignement et Le développement agro-pastoral**

Il est connu même du grand public que les programmes d'enseignement africains ne sont pas adaptés à nos sociétés. Au Niger plus qu'ailleurs, ce programme est plus qu'extraverti et si, dans les milieux urbains plutôt que les programmes d'enseignement, ce sont les mœurs, l'organisation sociale qui, à force d'urbanisation, s'adaptent tant bien que mal à ces programmes dans les centres ruraux, tel que le département de Maradi qui nous préoccupe ici ; les mœurs et coutumes traditionnels opposent encore une résistance à tout ce qui est moderne. Ce faisant, les programmes actuels apparaissent ennuyeux aux yeux des élèves quand ils ne les rejettent pas en bloc. En effet, des expériences menées ont prouvé qu'un problème du niveau CM2 n'a pu être résolu par les meilleurs élèves de la classe parce que tout simplement, s'agissant de calculer la surface des allées qui sillonnent une plantation, il a été écrit plantation de betterave à sucre. Lorsque, en lieu et place de cette dernière, il a été écrit plantation de mil, les élèves moyens ont résolu aisément l'équation. Ce problème apparemment simple devient complexe dès lors que les exemples touchent l'organisation de la société, les mœurs et coutumes ignorées par les élèves. Le département de Maradi, nous l'avions vu, est peuplé surtout de musulmans qui par ailleurs sont majoritaires dans le pays. Les fêtes religieuses



musulmanes sont des fêtes nationales fériées chômées et payées. Or, dans ces conditions il est maladroit de donner des cours de morale empruntés à des séminaires, à des enfants nés et éduqués dans la pure tradition musulmane. A la limite, les enfants rejettent ce cours. Des exemples abondent qui prouvent l'inadaptation des programmes enseignés dans le premier degré de l'enseignement au Niger. Nous ne les évoquerons pas. Retenons tout simplement que ce programme est un facteur important de blocage de la réussite des élèves et surtout de son inadaptation au milieu environnant.

### **VI.1.1.2.3. Méthodes d'évaluation des Connaissances**

Les méthodes d'évaluation des connaissances appliquées jusqu'ici consistent en des examens ou tests qu'on fait subir aux candidats dans des conditions socio-psychologiques qui déroutent souvent les élèves. Le fait de placer les élèves dans une classe – qui n'est pas souvent la leur et de leur demander sous la surveillance d'un enseignant qu'ils ignorent de faire étalage des connaissances qu'ils ont eu à accumuler une année durant est non seulement pédagogiquement révolu mais aussi, psycho-sociologiquement inadapté aux traditions d'apprentissage et d'éducatons africains.

En effet, dans la plupart des grandes écoles, de par le monde, des pédagogues ont montré la nécessité de recourir à des contrôles continus faits sous forme de T.D.<sup>1</sup>, T.P.<sup>2</sup> qui sont plus relaxants, détendus et auxquels les élèves s'accoutument facilement après quelques semaines plutôt qu'à des techniques – j'allais dire policières – qui créent une forte émotion chez l'enfant, lui fait perdre la maîtrise de soi, et l'assurance et le conduit au doute. Beaucoup d'élèves brillants ne réussissent jamais aux examens de passage. Cela est connu de tout le monde. La raison essentielle de cette situation est à mettre au passif de cette méthode qui déconcentre l'élève, le place en dehors de son milieu naturel.

S'agissant du milieu – et là, nous abordons le second volet de la question – il est à remarquer que dans les sociétés traditionnelles africaines, l'apprentissage et l'éducation se font sur le terrain. Il n'existe généralement pas d'examen de passage comme dans les écoles formelles. L'apprenti forgeron observe son maître au travail.



Il l'aide dans ses travaux en soufflant le feu de la forge, en tenant avec une pince le fer à battre etc. Il n'y a jamais eu de jour d'épreuves de passage au grade de forgeron. Seules son expérience quotidienne, sa dynamique personnelle et sa curiosité feront de lui un bon ou mauvais forgeron. De même, la petite fille qui aide sa mère à la cuisine, en lavant la vaisselle ou en allant au marché pour s'approvisionner du menu du jour retient du coup la recette du plat concerné. Aucune maman n'a fait faire des exercices de cuisine à sa fille. Et pourtant elle sait parfaitement que devenue adolescente, sa fille est à même de préparer les plats qu'elle-même confectionne. Toute la différence se situe dès lors au niveau de l'expérience.

Ces exemples montrent clairement que dans les traditions africaines, et par conséquent nigériennes aussi, la formation-éducation est inscrite dans le processus même de la vie sociale où l'enfant reçoit sa formation à partir de l'observation, opère un choix selon ses motivations, acquise ses curiosités dans le domaine et plus tard embrasse le métier avec conviction et vocation. Même dans «la Medersa qui est en Afrique une forme de syncrétisme entre l'école formelle arabe et les méthodes traditionnelles africaines, les examens tels que connus dans les écoles conventionnelles ne sont plus utilisés.

---

<sup>1</sup> T.D. : Travaux Dirigés

<sup>2</sup> T.P. : Travaux Pratiques

Nous venons de parcourir les facteurs internes au système éducatif qui l'empêchent d'atteindre les objectifs que les autorités lui ont assignés. Nous allons résumer brièvement les principales idées de tout ce qui précède avant de poursuivre.

Notons qu'il y a deux ordres de facteurs internes au système. Ce sont les facteurs quantitatifs et qualitatifs.

Les premiers se caractérisent par la durée du cursus estimé long et décourageant parents et élèves par le manque d'infrastructures (tables-bancs, salles de classe, écoles, fournitures scolaires, pédagogiques et didactiques). Trois (3) points caractérisent les seconds. Ce sont des méthodes pédagogiques révolues, des programmes d'enseignement inadaptés et des méthodes d'évaluation des connaissances caduques.

Voyons à présent quels sont les facteurs externes au système éducatif et que le freinent dans l'objectif fixé.

### **VI.1.2. FACTEURS EXTERNES AU SYSTEME EDUCATIF**

Les facteurs externes qui agissent sur le système éducatif au point d'en constituer un blocage sont les habitudes culturelles et sociales, les pesanteurs socio-économiques. Ce sont des systèmes à part, avec leur logique et leurs lois. Une discordance entre eux et le système éducatif entraîne le dysfonctionnement du système social-global. Dans cette partie nous nous limiterons à l'examen des implications que ce dysfonctionnement entraîne au niveau du système éducatif.

Nous avons retenu pour ce faire, deux ordres de réalités :

- Les pesanteurs socio-culturelles ;
- Les pesanteurs socio-économiques.

#### **VI.1.2.1. Les pesanteurs socio-culturelles**

Nous examinons dans cette partie comment le poids des traditions culturelles a pu se constituer en facteur de blocage du système éducatif au Niger en général et à Maradi en particulier où l'islam constitue encore la toile de fond de toute action sociale.

### VI.1.2.1.1. L'Islam

L'Islam est la religion dominante au Niger. Du point de vue historique, il s'est substitué à l'animisme et a résisté au christianisme, envahissant l'école, qui, après l'église est le symbole de la religion chrétienne dans la plupart des Etats africains. C'est à travers l'école en effet que, à l'époque coloniale, la morale et la connaissance des mœurs différentes de celles de l'Islam étaient diffusées. Elle se présente également comme une véritable rivale des multiples écoles coraniques tout comme l'église défait les mosquées. Par rapport à ces considérations, on peut expliquer la réticence des parents à inscrire leurs enfants dans cette nouvelle institution qui plutôt que d'éduquer, risque de les entraîner dans la vie proscrite par l'Islam, peut les amener au doute et à la perversion.

Le Coran, œuvre sainte de l'Islam, à la différence de la Bible ou des autres écrits saints dicte non seulement la doctrine, mais aussi les principes selon lesquels doit s'organiser la société musulmane. La mise en application de ces pratiques et principes au Niger se traduit par un ensemble de règles dont la place qu'occupe la femme et son rôle dans la société. La femme est perçue dans la religion islamique comme étant inférieure à l'homme. Par conséquent, elle ne peut lui tenir tête. La valeur et l'importance d'une femme se mesurent par le respect qu'elle accorde à son mari, sa fidélité et sa bonne tenue au foyer. Cela signifie que dès l'âge de 6 à 7 ans, elle commence à apprendre l'art domestique et aussitôt la puberté atteinte, chercher à faire ses humanités qui consistent en l'apprentissage de quelques versets afin de bien faire ses cinq prières quotidiennes. Aussitôt cela fait, le souhait ardent des parents et finalement de la fille elle-même, est de pouvoir vite trouver un époux à (l'adolescente) afin de ne pas souiller l'honneur de la famille. Cet honneur sera d'autant plus élevé si lors de la nuit de noces, l'époux confirme «l'avoir trouvée» c'est-à-dire avoir été son premier homme.

Cette description était nécessaire, car elle nous place d'emblée dans la pure tradition nigérienne islamique qui place la femme au bas de l'échelle sociale. Les implications de ce trait culturel sur le système éducatif sont multiples. D'abord, cela signifie que la femme ne doit pas aller à l'école. Nous avons vu plus haut que l'école en tant qu'institution n'était pas favorablement accueillie dans la société nigérienne

Islamisée. A ce titre, s'il est permis aux garçons d'aller à l'école, les gardiens de la tradition estiment avoir consenti beaucoup de sacrifices. De ce point de vue, et puisque une fille bien éduquée ne doit pas être ensemble avec des garçons, jouer ensemble et à plus forte raison concourir ensemble – ce qui est signe d'irrespect – les parents préfèrent laisser les garçons tenter cette aventure et garder les filles auprès de leurs mères. De façon statistique, cela se traduit par un déséquilibre entre le taux de scolarisation relativement élevé de garçons par rapport à celui des filles. Et s'il est connu par ailleurs que de manière démographique, il y a toujours dans une société une population féminine supérieure à celle des hommes, on comprend aisément pourquoi dans certains arrondissements du département de Maradi, Dakoro par exemple, le taux de scolarisation des filles demeure faible.

Ensuite, cette situation empêche les filles dont les parents ont malgré tout, compris la nécessité de la scolarisation, de franchir le cap de C.M. En effet, dès l'âge de 10 ans, les parents commencent à s'inquiéter de l'avenir de leur fille. Des interventions au plus haut niveau fusent de partout pour rappeler aux parents récalcitrants que «leur fille est assez grande pour continuer à aller à l'école» et qu'elle doit commencer à faire des humanités. Comme on le constate, ces pratiques culturelles freinent à n'en point douter un objectif fixé par les autorités politiques au système éducatif nigérien : celui de faire de tous les enfants, des acteurs qui doivent participer à l'œuvre du développement.

C'est pour contourner certaines de ces pratiques-blocages que les autorités ont jugé utile afin d'éviter la promiscuité des deux (2) sexes, décrite par l'Islam, de construire des écoles de jeunes filles. Cela a constitué un début timide de solution, car les facteurs de blocages sont nombreux et sont aussi pertinents les uns que les autres.

#### **VI.1.2.1.2. La problématique de l'eau**

Parmi les urgences des actions prioritaires furent identifiées : ce sont la maîtrise de l'eau, tant pour les hommes que pour l'agriculture et l'élevage, l'aménagement du territoire, la réalisation des aménagements hydro-agricoles, la lutte contre le déboisement et la dégradation des terres agricoles. En effet, le Niger



est un pays sahélien et cette situation place la société nigérienne devant une réalité cruciale : la problématique de l'eau. L'eau source de vie, pose dans ce pays plus qu'un problème écologique, un problème culturel et sociologique. En effet, l'eau d'entrée rare dans certaines régions du pays dont le département de Maradi, fait l'objet de plusieurs spéculations, devient un fait autour duquel se construit et se comprend toute la communauté. Aussi l'influence de cette situation sur le système éducatif devient inéluctable.

En effet, l'éloignement des oasis ou des puits oblige par exemple les familles à constituer des réserves de quelques jours à une semaine. Pour se faire, la mobilisation de toutes les ressources humaines disponibles devient une nécessité. Aussi, il n'est pas rare de voir des parents aller chercher leurs enfants dans les classes pour qu'il les aident dans le transport des barils d'eau (surtout dans l'arrondissement de Dakoro).

Le déplacement à la recherche des points d'eau, du fait de la sécheresse qui frappe durement une région donnée, oblige la population à migrer vers des zones plus hospitalières : L'incidence de cet état de chose sur le système éducatif se traduit par les cassures constantes qui interviennent parfois en pleine année scolaire. Non seulement elles font perdre plus d'années à l'élève dans le primaire, mais aussi ont des influences pédagogiques néfastes se traduisant par la désorientation totale de l'élève.

Le monde sahélien est ainsi fait que plus la nature est clémente dans telle zone, plus cette dernière devient propice à l'application d'une civilisation agricole. Moins la région est accueillante, moins elle offre les conditions d'implantation d'un peuple sédentaire. Aussi, il est tout à fait normal qu'au fur et à mesure que l'eau se raréfie, les peuples deviennent de moins en moins sédentaires. Ils sont toujours en déplacement en quête d'eau. Ici, le déterminisme naturel l'emporte sur tous les autres. Aussi, l'école apparaît comme un besoin secondaire sinon de prestige ? C'est, après la liquidation des besoins vitaux que l'école devient un besoin. Si bien même que dans certains arrondissements et communes, tels que Maradi-ville, Guidari-Rourmji ou Mayahi, ces besoins vitaux sont plus ou moins satisfaits. D'autres



pesanteurs telles que la religion soulignée plus haut, ou celles dites socio-économiques (que nous allons à présent aborder), interviennent et font obstacle.

### **VI.1.2.2. Pesanteurs socio-économiques**

#### **VI.1.2.2.1. Le manque à gagner**

La société nigérienne est essentiellement agro-pastorale. C'est une société encore sous-développée compte tenu de son P.N.B., de son revenu par habitant très bas et aussi de ses techniques de cultures. Aussi, c'est tout naturellement que l'organisation du travail social lui dicte le respect de certains critères dans la production. Dans les communautés villageoises en effet, le travail en groupe (lignage, classe d'âge ou famille) est imposé par la nature des techniques de cultures.

En effet, ces dernières (daba, machette, charrue) étant très rudimentaires, les paysans sont obligés, pour atteindre une plus grande productivité, de travailler en association. La première cellule qui s'offre à chaque individu et, qui est apte à remplir cette fonction est la famille.

Au Niger comme partout ailleurs en Afrique, cette dernière est élargie et regroupe tous les descendants et même les collatéraux autour de l'individu chef de famille. Avoir assez d'enfants, beaucoup de femmes, être d'une famille nombreuse est signe de richesse parce que tout simplement, les membres de la famille constituent une main-d'œuvre utile pour les travaux agricoles. Les enfants, dès leur bas âge, accompagnent leurs parents à la plantation ou les aident à traire les vaches et à surveiller le troupeau en pâturage. C'est dans ce contexte socio-culturel et économique qu'il faut situer l'école-institution. Cette dernière devient d'emblée non pas un centre d'éducation et de formation des enfants, mais un moyen qui prive les parents d'une importante quantité de main-d'œuvre. Aussi, le plus souvent, les enfants sont partagés entre l'école et les travaux des champs. A l'approche des récoltes, les parents retirent les enfants des classes afin d'accélérer la récolte. Cela épuise considérablement les enfants qui n'ont plus ni la force, ni le temps pour réviser leurs leçons ; ils sont condamnés par conséquent à l'échec. Le redoublement, d'une classe par l'enfant est considéré par les parents comme une volonté de l'instituteur de nuire à l'enfant. Et à l'issue d'un second redoublement, c'est sans

remords que le père retire son enfant de l'école afin qu'il vienne l'aider ou dans sa plantation, ou dans son atelier etc

Alhadji Magadji que nous avons interrogé à Dakoro lors de nos investigations, résume ici, le point de vue de la plupart de nos enquêtés. «Cela fait cinq années qu'il fréquente l'école des blancs et depuis tout ce temps, son maître me dit qu'il n'est qu'au CE1. Moi je ne voulais pas l'inscrire, c'est son oncle qui est à Maradi qui l'a fait. Maintenant que son maître joue aux forces, qu'il vienne rejoindre ses frères et m'aider dans les travaux des champs. Il a 12 ans, c'est un homme à présent. D'ailleurs, si durant tout ce temps, je l'avais inscrit à l'école coranique, peut-être qu'il aurait déjà fini le Coran : l'étudier et le comprendre s'entend. Ce facteur est sans aucun doute très important dans l'explication du faible taux de scolarisation du département : 18,20%.

Cependant, comme nous l'avons déjà fait remarquer au début de ce Chapitre, plusieurs facteurs concourent en faveur de la situation. Nous en avons déjà évoqué plusieurs. Nous terminons par l'analyse de deux autres : ce sont les frais d'écolage et la dépendance économique du Niger.

#### **VI.1.2.2.2. Les frais d'écolage**

Plus de 80% de la population du département de Maradi tirent son revenu de l'activité agro-pastorale ou de l'artisanat. Et comme nous le disons ci-haut, la quantité de la production est tributaire des techniques de production. Ce qui, logiquement donne un rendement faible. Or, c'est de la production de ses biens qu'ils tirent l'essentiel de leurs ressources et doivent faire face aux dépenses diverses et importantes auxquelles sont confrontées toutes les familles élargies. Les frais d'écolage font partie de ces dépenses. Le problème est que l'inflation, la cherté de la vie et l'accroissement des besoins ne vont toujours pas de pair avec l'accroissement des revenus. Bien au contraire, l'écart se creuse chaque jour d'avantage. Aussi, quand il se trouve des parents qui consentent à inscrire leurs enfants à l'école, ils changent d'avis après quelques années au fur et à mesure que le nombre d'enfants à charge grossit, parce que cela suppose un double effort qui leur devient impossible à réaliser compte tenu de leur revenu. En effet, inscrire les enfants à l'école signifie se passer des bras valides. D'un, cela signifie également qu'il doit en plus faire face aux frais d'écolage qui sont souvent l'équivalent en valeur productive de quelques 3 à 4

mois de travail. Et de deux, il existe des familles de 5 à 10 enfants. La solution toute trouvée est de les retirer des circuits d'une institution qui apparaît plus comme source de dépenses que d'enrichissement. Les moins pessimistes ne sont pas nombreux comme le prouve le taux de scolarisation mentionné plus haut. Ces derniers, se contentent d'inscrire 1 à 2 de leurs enfants, s'acquittent régulièrement de leurs frais d'écolage et gardent la majorité des enfants à la maison. C'est ce qu'a voulu exprimer cet autre enquêté de Mayani lorsqu'il dit : «j'ai inscrit Inoussou à l'école parce que c'est le premier fils. Yacouba doit quant à lui rester près de moi. Les filles pas question de les amener à l'école».

#### **VI.1.2.2.3. La dépendance économique du Pays**

Une recherche des facteurs qui empêchent le système éducatif considéré comme sous-système du système social ne peut ignorer l'influence des pesanteurs économiques telle que la dépendance dont est l'objet le Niger vis-à-vis des pays développés d'une part et des pays de la sous-région d'autre part.

En effet, la détérioration des termes de l'échange ces dernières années, a eu des conséquences certaines au niveau du système éducatif. Le Niger en tant que pays essentiellement agro-pastoral tire ses revenus de la vente de ses produits agricoles et surtout de ses minerais dont l'uranium constitue la tête de pont. Or, de l'avis de tous les observateurs et spécialistes, le prix de vente de l'uranium a chuté ces dernières années, ce qui entraîne une modification notable au niveau des postes budgétaires affectés à chaque Ministère. Ainsi, l'enseignement primaire qui recevait déjà un (1) milliard 656 millions d'investissements en 1979 a reçu juste 600 millions en 1985. Or, dans le même temps, le taux de croissance des effectifs était de 2,5% l'an. Cette politique d'austérité vis-à-vis de l'éducation si elle a été favorisée par la détérioration des termes de l'échange a été par ailleurs encouragée par des organismes tel le **F.M.I.** ou la **Banque Mondiale** qui, pour ses dettes exigent que les fonds alloués soient investis dans des domaines directement productifs. Cette mise à l'écart du système éducatif crée une sorte d'atmosphère en son sein, laquelle se traduit par un manque chronique d'établissements, de salles de classes, et de moyens logistiques. Une situation qui entraîne à son tour d'autres conséquences appelées goulot d'étranglement, sélection, renvois.

A une échelle moindre, il y a le phénomène de démonstration économique que subissent les populations nigériennes des régions frontalières du Nigeria. C'est le cas du département de Maradi. L'expansion rapide des villes nigérianes due à la croissance économique de leur pays en fait un véritable «eldorado» à telle enseigne que beaucoup de parents émigrent vers ces villes prospères amenant tout naturellement leurs familles avec eux. Ceux qui restent au pays, préférant avec quelques risques d'échecs, envoyer l'enfant qui, chez un oncle ou une tante, pour aller chercher fortune vers la basse côte.

A Abkjan, nous avons rencontré beaucoup de jeunes nigériens originaires du département de Maradi. De manière générale, ils décident de venir en basse côte, après avoir suivi les récits de leurs anciens camarades revenus au bercaïl. Alors, ils désertent l'école, le foyer familial non sans avoir soutiré quelques sous à un proche parent.

Résumons-nous. Il y a plusieurs facteurs qui se conjuguent pour entraver l'objectif assigné au système éducatif nigérien et plus précisément à l'enseignement du 1<sup>er</sup> degré dans le département de Maradi. Le choix de la méthode systémique nous oblige à considérer ces facteurs en facteurs internes et facteurs externes au système éducatif lui-même. Après analyse, il apparaît que certaines de ces pesanteurs peuvent être résolues une fois les moyens obtenus. En revanche d'autres sont enracinés dans la mentalité collective. Leur résolution requiert beaucoup de stratégie, de méthode et de profonde connaissance du milieu.

L'introduction du travail productif dans les programmes scolaires constitue une première étape et est un des piliers de la réforme du système éducatif dans notre pays. Depuis 1985, toutes les écoles primaires effectuent ces activités pratiques et productives dont le but est de résoudre certains problèmes, auxquels notre école est confrontée. Au nombre de ces problèmes, nous pouvons citer la rupture entre l'école et la vie, entre l'école et le milieu, entre la théorie et la pratique. Dans la section qui va suivre, nous allons tenter d'évaluer ces A.P.P. dans les écoles du département de Maradi après cinq (5) années de fonctionnement.



## **VI.2. EVALUATION DES ACTIVITES PRATIQUES ET PRODUCTIVES A L'ECOLE : LEUR IMPACT SUR LES DESCOLARISES**

Dans le cadre de l'aménagement du programme scolaire, le Ministère de l'Education Nationale a introduit au sein de l'enseignement primaire – depuis 1985, un certain nombre de modifications qui constituent une première amorce de réforme. Parmi les plus importantes, signalons : l'introduction à l'école des Activités Pratiques et Productives (A.P.P.) à la fois artisanales et agricoles.

Dans cette section, il est question d'évaluer la pratique de ces A.P.P. dans les 11 écoles retenues dans le département de Maradi. Et, avant d'apprécier l'impact réel de ces travaux manuels après près de cinq années de pratique, il convient de rappeler succinctement les objectifs des activités pratiques et productives dans les écoles primaires.

### **VI.2.1. Les objectifs assignés aux A.P.P.**

L'introduction et la généralisation des A.P.P. à l'école – visent à rendre l'École nigérienne socialement intégrée et économiquement disponible – ont été recommandées par le débat national sur l'École nigérienne tenu à Zinder en Mars 1982 et les séminaires ateliers de sensibilisation sur les A.P.P. tenus en Avril (22 au 27) et Août 1985 respectivement à Matameye et à Koruni.

De ses différents séminaires qui regroupaient des autorités politiques et scolaires, des objectifs généraux et spécifiques ont été définis.

#### **VI.2.1.1. Les objectifs généraux**

1. Lier l'école à la vie par l'intégration de l'éducation et du travail productif ;
2. Répondre aux besoins du développement socio-économique du milieu en orientant l'enseignement vers la formation des travailleurs nécessaires au secteur agro-pastoral ;
3. Contribuer à la valorisation des ressources propres au milieu ;



4. Assurer une formation complète basée sur l'acquisition des capacités physiques, intellectuelles et manuelles pour une meilleure intégration de l'individu au milieu ;
5. Reconvenir les mentalités par la valorisation des métiers manuels ;
6. Revaloriser le patrimoine culturel ;
7. Développer chez l'enfant les facultés d'observations, d'analyse et de synthèse et entretenir son esprit de créativité et son sens de responsabilité ;
8. Donner à l'enfant le goût du travail en équipe.

#### **VI.2.1.2 Les objectifs spécifiques**

1. Ouvrir l'esprit de l'enfant aux réalités matérielles et culturelles de son milieu ;
2. Initier l'enfant :
  - aux activités pratiques les plus courantes compte tenu de leurs caractères éducatifs et culturels ;
  - à la question dans le cadre de la coopérative scolaire ;
3. donner à l'enfant l'adresse des mains, le sens de l'effort et de la persévérance, le goût de l'action utile et la fierté de l'œuvre réussie ;
4. donner à l'élève le goût du travail manuel.

Par appellation «A.P.P.» la Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement dans son dossier technique n° 3 de Janvier 1986 veut mettre l'accent sur un enseignement pratique, axé sur l'étude du milieu. Autrement dit, les A.P.P. doivent mettre l'enfant en contact avec une matière première qu'il doit transformer en produit de consommation. Les outils de l'artisan du village, de l'ouvrier ou de la ménagère du quartier lui deviendront ainsi familiers du simple fait de les manipuler quotidiennement. Et, c'est le contact permanent avec la nature et avec les valeurs sociales de son milieu qui doit conduire l'enfant à exploiter les possibilités de son environnement. Ainsi, le maître doit toujours partir des réalités vécues par les élèves pour expliquer les notions et aboutir à l'action.

Telles sont les orientations générales et spécifiques données aux A.P.P. Et comme on peut le constater, ces orientations visent à lier l'école au milieu, à la vie ; elles doivent permettre de lier la théorie à la pratique et de faire en sorte que tous les élèves soient «armés» afin qu'ils ne se posent plus la question de savoir ce qu'il faut faire ou devenir.

Une fois de plus, les effets attendus des A.P.P. furent loin d'être à la dimension du problème posé. Les enfants que le système éducatif a abandonné ou qui l'ont abandonné restent encore incapables de se prendre en charge et les paysans restent privés de bras valides indispensables. Les difficultés d'application de la pratique des activités pratiques et productives à l'école peuvent se situer à plusieurs niveaux. Essayons d'évoquer quelques unes de ces difficultés.

## **VI.2.2. ACTIVITES PRATIQUES PRODUCTIVES : CONTENUS ET HORAIRES**

### **VI.2.2.1. Contenus**

Les A.P.P. se subdivisent en cinq (5) grandes catégories :

#### **1) Les activités à caractère artisanal**

- Tressage-vannerie
- Sculpture
- Fore
- Tissage
- Coiffure
- Dessin
- Modelage-poterie
- Peinture-teinture
- Travail du cuir et des peaux
- Découpage-pilage-collage
- Décoration-ornement
- Extraction du sel et du natron.

#### **2) Les activités agro-sylvo-pastorales et piscicoles**

- Mini-pépinières forestières et fruitières

- Jardinage
- Arboriculture forestière
- Culture de contre-saison
- Aquaculture
- Pisciculture
- Conservation du poisson et des produits maraîchers
- Petit élevage-embouche
- Pêche.

### **3) Les activités socio-culturelles et sportives**

- Chants et poèmes
- Danses
- Ballets
- Contes, légendes et devinettes
- Proverbes
- Théâtre
- Scénettes
- Projection cinématographique et diapositive
- Initiation aux instruments de musique
- Jeux locaux
- Sport
- Education physique.

### **4) Economie domestique**

- Tricotage
- Broderie
- Crochetage
- Couture
- Gestion du budget familial
- Enseignement ménager
- Education sanitaire et nutritionnelle
- Economie du bois (foyers améliorés)
- Secourisme.

## 5) Initiation scientifique et technologique

- Mécanique
- Menuiserie
- Electricité
- Maçonnerie
- Manipulation d'appareils
- Fabrication d'objets à partir des matériaux de récupération
- Travaux d'imprimerie
- Reliure
- Art graphique
- Photographie.

Comme on peut le constater, le contenu pédagogique des A.P.P. est aussi divers que varié et, il est soutenu par une plage horaire présentée dans le tableau ci-dessous.

### VI.2.2.2. Les horaires des A.P.P. aux différents Niveaux

Tableau n° 48

Niveau	Nombre d'heures/jour	Nombre d'heures/semaine
CI - CP	1H sauf Mercredi	4H
CE1 – CE2	1H	5H
CM1 – CM2	1H 30	7H 30

Comme l'indique ce tableau, les activités pratiques et productives sont faites à trois (3) niveaux :

Au niveau 1 : c'est-à-dire au cours d'initiation et au cours préparatoire, il est dispensé 1H d'A.P.P. par jour sauf le Mercredi. Ce qui donne un total de 4H par semaine.

Au niveau II : Cours élémentaire première et deuxième année : Il est dispensé 1H par jour et 5H par semaine.

Au niveau III : Cours moyen première et deuxième année : Il est dispensé 1H 30 par jour, ce qui donne 7H 30 par semaine. Il s'agit à ce niveau de l'approfondissement et de l'amélioration des acquis antérieurs.

Dans le département de Maradi, le travail de la terre est un métier général et pratiqué presque partout. C'est pourquoi dans le cadre des A.P.P. à l'école, le jardinage demeure la principale activité dans toutes les écoles. Les tomates, les légumes, les feuilles à sauce, les oignons, les carottes, la salade, les pommes de terre ont été, dans la plupart des écoles, les cultures maraîchères dominantes. Le jardinage est l'activité la plus appréciée des élèves des deux sexes. Il est pratiqué sur des terrains durs en latérite dont la superficie en moyenne dans les Ecoles est de 1.603 m<sup>2</sup> et dont la qualité du sol a été améliorée grâce aux seuls efforts des élèves et du personnel enseignant motivé.

En ce qui concerne l'élevage, il s'agit surtout de petits élevages de caprins, camelins et ânonns que les enfants pratiquent dans le cadre de ces A.P.P. Cependant, il faut remarquer que malgré la présence d'une station avicole à Maradi, certains directeurs d'école nous ont dit qu'ils ne peuvent pas pratiquer l'élevage de la volaille parce que cela coûte cher à l'école sur le plan structurel et infrastructurel. L'exemple de l'école-quartier dans la Commune de Maradi illustre cette affirmation. En effet, le directeur de cette école nous a affirmé que dans le cadre des A.P.P., toute l'école a acheté 25 poules et 25 ceps mais en espèce de trois mois cette volaille a été attaquée par une maladie épidémique et plus de 75% de celles-ci sont mortes ; parce que l'école ne disposait pas de moyens nécessaires et les agents de la Station Avicole tardaient à venir.

Les activités artisanales pratiquées au sein des écoles occupent plus ou moins les enfants. Mais des préjugés font que certaines de ces activités ne sont menées de tout temps que par une catégorie sociale d'individus, et la transmission des connaissances se fait de père en fils. C'est ainsi que beaucoup de parents d'élèves



refusent que dans le cadre des A.P.P. soient enseignées à leurs enfants des activités telles que la forge ou la tannerie qu'ils ne considèrent pas comme nobles. Nous avons recensé et classifié à titre indicatif ces activités telles qu'elles sont vues et considérées dans le département de Maradi.

**Tableau n° 49 : Classification des activités selon les préjugés sociaux (Voir annexe n° 2 page 367)**

De toutes ces activités artisanales seules celles de la 3<sup>ème</sup> catégorie tentent de plus en plus les élèves déscolarisés dans les centres urbains. C'est ainsi que nous avons recensé dans la population des déscolarisés, 23,1% de menuisiers, 12,3% d'électriciens, 47,52% de mécaniciens (auto et moto confondus), 14,18% de maçon (traditionnel) et 2,90% de photographes ambulants.

Cependant, force est de reconnaître que d'énormes difficultés se posent dans l'accomplissement des A.P.P. à l'école. Et, ce sont ces difficultés que nous avons tenté d'exposer dans la section qui suit.

### **VI.2.3. LES OBSTACLES DANS L'ACCOMPLISSEMENT DES A.P.P. A L'ECOLE**

Aucun texte officiel ne recommandait spécifiquement l'application des A.P.P. à l'école. En effet, après le séminaire de sensibilisation de Matameye (Avril 1985) et celui de Konni (Août 1985), à la grande surprise des enseignants et des encadreurs en Octobre 1985, les A.P.P. figuraient dans les programmes de l'enseignement primaire.

A première vue on peut donc affirmer que les difficultés d'application des A.P.P. sont dues au fait qu'elles ont été «parachutées». Ainsi, se trouvent-elles juxtaposées ou même greffées sur un programme classique et un emploi du temps et des méthodes pédagogiques faisant peu cas de l'utilisation des activités pratiques, de l'exploitation véritable du milieu et de la liaison théorique et pratique. A Maradi comme dans tous les autres départements que comptent le Niger, les enseignants se sont trouvés avec des disciplines qu'ils doivent enseigner et pour lesquelles ils n'ont guère reçu de formation. Sur les 62 enseignants interrogés, deux seuls affirment

avoir participé aux séminaires ateliers et de sensibilisation précités. Dès lors, le manque d'une formation adéquate du formateur constitue un obstacle majeur.

#### **VI.2.3.1. A.P.P. et formation des enseignants**

Au Niger la formation des enseignants du primaire se passe essentiellement dans l'une des cinq écoles normales que compte le pays à savoir : Ecoles Normales de Zinder, de Tahoua, de Dosso, de Maradi, de Tillabéry.

Tous les enseignants interrogés lors de notre investigations confirment avoir suivi leur formation dans les écoles normales où n'est dispensé aucun enseignement (pratique ou théorique) qui prépare les futurs maîtres à former et à encadrer les élèves dans la pratique des A.P.P. Dès lors, cet handicap constitue un obstacle majeur qui continue de réduire l'enseignement des A.P.P. à un bricolage non utilitaire même de la part des enseignants et élèves qui sont motivés, car convaincus de la nécessité de cet enseignement. Conscientes de ce manque de formation requise pour les enseignants, certaines inspections de l'enseignement du premier degré avaient pour devoir d'organiser et d'animer des journées pédagogiques d'une semaine ou plus selon les moyens financiers de l'inspection. En effet, en l'absence de documents fiables ; de référence pour l'enseignement des A.P.P., ces journées pédagogiques tentent de combler un vide (pédagogique).

Si certains maîtres ont pris goût à l'enseignement des A.P.P., 73,15% en revanche répugnent à enseigner les A.P.P. ; car selon eux, c'est une perte de temps et, c'est pourquoi lorsque nous avons observé les cahiers de préparation dans le but de contrôler comment les maîtres enseignent les A.P.P. dans leurs classes, grand ne fut pas notre étonnement. La préparation n'est pas faite avec sérieux. Les maîtres n'indiquaient ni les objectifs de la leçon, ni sa méthodologie. Ils se contentent de mentionner sur le cahier : séance d'A.P.P. puis la nature de l'activité.

Après ce constat préliminaire, il convient que nous commentions les leçons que nous avons observées dans les différentes classes aux heures des A.P.P.

Pendant 33 séances que nous avons observées, les maîtres proposaient aux élèves le ramassage ou le balayage devant et/ou dans la classe. Certes il est important de faire acquérir aux enfants les habitudes d'ordre et de propreté. Mais il faut souligner que pendant ces séances, les élèves n'apprenaient rien. Dès lors, ces séances devenaient une sorte de récréation pour certains élèves et une corvée pour d'autres. En effet, si certains balayaient comme il se devait, la plupart jouait dans la cour et le maître et/ou la maîtresse reste dans la classe ou en dehors attendant la fin de l'heure.

Le jardinage occupe une place importante dans le temps réservé aux A.P.P. Que se passe-t-il concrètement pendant les séances de jardinage ? Dans chaque école visitée, il existe un terrain réservé et clôturé pour les activités du jardinage des élèves. Les enfants font les planches avec l'aide du maître, les fument et sèment. Après toutes ces étapes, l'activité du jardinage se réduit à l'arrosage qui consiste à venir par groupes de 10 à 15 élèves et à verser de l'eau sur les plants. Et, pendant que les élèves arrosent, le maître s'assoit à l'ombre d'un arbre en attendant la fin de la séance. Nous avons même observé des classes où la séance d'A.P.P. est remplacée par des leçons de calcul, de grammaire ou même de vocabulaire.

Nous avons aussi observé des séances d'activités culinaires. Et comme le travail se fait en groupe, la maîtresse n'a aucun moyen de contrôler si une aptitude a été acquise au niveau de chaque élève en particulier. Les méthodes sont dirigistes, les enfants ne sont que la main-d'œuvre. Ce sont les maîtresses qui font l'essentiel. Comme au jardinage, les élèves travaillent sans bic, ni ardoise et parfois les séances se déroulent dans un mutisme total. L'enseignement des A.P.P. est un bricolage intellectuel étant donné qu'il n'y a ni programme précis, ni progression rigoureuse. Il faut occuper les enfants pendant un moment prévu dans l'emploi du temps et on se «débrouille pour les occuper comme on peut» nous confirme un enseignant. A la question de savoir quels sont les différents problèmes qu'ils rencontrent, Tous étaient unanimes sur les problèmes liés à leur manque de formation requise pour dispenser les activités artisanales, agro-sylvo-pastorales, d'économie domestique et art culinaire aux enfants. Ensuite, ils ont évoqué les problèmes du matériel adéquat pour l'enseignement des A.P.P. Il nous a semblé que c'est là un problème important

dont la résolution conditionnera la poursuite de la pratique des A.P.P. dans nos écoles.

#### **VI.2.3.2. Les A.P.P. et le matériel pédagogique**

Il faut noter tout de suite que les enseignants sont totalement dépourvus de documentation, c'est-à-dire d'un appui pédagogique fiable. Le seul document de référence reste le rapport des séminaires ateliers et de sensibilisation. Là encore, il faut préciser que ce rapport n'ayant pas été vulgarisé au niveau des enseignants, seuls quelques inspecteurs et conseillers pédagogiques qui ont assisté aux séminaires le détiennent. A leur niveau le rapport reste dans le tiroir parce qu'il n'y a aucun texte officiel qui les oblige à le photocopier et le distribuer au niveau des enseignants dans les écoles.

Cependant, il ne faudrait pas aussi minimiser les interventions de certains inspecteurs et conseillers pédagogiques sur le terrain. Ce personnel d'encadrement sillonne par moment les écoles pour contrôler comment ces A.P.P. se passent concrètement sur les terrains, même s'il faut reconnaître qu'aucun inspecteur, conseiller pédagogique, ou enseignant n'a à sa disposition un document de référence fiable.

A côté de ce manque d'appui pédagogique, se pose le problème du matériel. Là aussi il n'existe aucun texte qui précise si c'est l'élève qui doit venir avec son matériel ou si c'est l'Etat qui doit le lui fournir.

En l'absence de toute précision dans ce domaine, certains enseignants demandent aux élèves de venir avec le matériel. C'est ainsi que, dans le cadre des activités agro-sylvo-pastorales, les enfants amènent houes, dabas ou arrosoirs.

Après tous ces éléments qui nous permettent d'affirmer que l'enseignement des activités pratiques productives à l'école demeure encore au stade de «bricolage», il convient maintenant que nous examinions leur impact réel sur les enfants.



### **VI.2.3. IMPACT REEL DE L'ENSEIGNEMENT DES A.P.P. SUR LES ELEVES**

Pour comprendre l'impact réel de l'enseignement des A.P.P. à l'école, nous avons interrogé d'une part, les élèves en cours de scolarité et d'autre part, les déscolarisés.

#### **VI.2.3.1. A.P.P. et élèves en cours de scolarité**

Nous avons interrogé les élèves des classes de cours moyens, ceux-ci ayant au moins cinq (5) années de pratique des A.P.P.

A la question de savoir «que fais-tu pendant les heures des A.P.P.», 45% des élèves affirment bricoler, c'est-à-dire faire des voiturettes en fil de fer ou en tige de mill ; 27,31% font le tricotage et 28,69% le jardinage. La majorité des élèves estime que les séances des A.P.P. sont une sorte de récréation dans la mesure où le travail ne s'effectue pas en classe. En revanche, 22,43% pensent que les A.P.P. sont une sorte de corvée qu'ils se voient obliger de faire pour éviter d'être punis.

Il a été demandé aux élèves si les leçons d'étude du milieu sont utiles pour l'enseignement des A.P.P. 77,56% ont répondu oui contre 22,43% qui pensent que ces leçons ne sont d'aucune utilité pour les A.P.P. S'il faut s'en tenir à ces pourcentages, on peut affirmer qu'il y a une grande majorité d'élèves qui pense qu'il est nécessaire de lier la théorie à la pratique.

Tous les enfants des cours moyens interrogés souhaitent poursuivre leurs études pour avoir de diplômes afin de travailler dans un bureau. Ils n'ont nullement envie de faire le métier qu'exercent leurs parents en milieu traditionnel : agriculteur, éleveur, bûcheron ou maçon. Ils estiment qu'on ne gagne pas assez d'argent dans ces métiers et que de toutes les façons, ces métiers ne sont pas pour ceux qui ont été à l'école. Enfin, nous avons demandé aux enfants s'il leur arrive de pratiquer les A.P.P. en dehors de l'école. Là, les réponses ont été extrêmes en fonction du milieu d'implantation de l'école. C'est ainsi que les élèves dans les écoles en zone rurale ont affirmé avoir un petit jardin (67,1%) et/ou un poulailler (33,90%), alors que les



élèves des écoles dans les centres urbains ne pratiquent aucune activité productive en dehors de l'école. Pour eux, les A.P.P. se limitent dans le cadre strict de l'école.

D'une manière générale, les enfants en cours de scolarité n'accordent pas une place importante aux A.P.P. et ne sont pas motivés pour le faire. Il n'en serait pas autrement dans la mesure où cet enseignement ne fait pas l'objet d'une évaluation dans les examens. Avec les déscolarisés nous avons constaté que l'impact des activités pratiques et productives est encore moindre. Essayons de l'examiner dans le paragraphe qui va suivre.

### **VI.2.3.2. L'impact des A.P.P. sur les déscolarisés**

Avant de présenter l'impact réel de l'enseignement des activités pratiques productives sur les enfants déscolarisés, il convient que nous donnions quelques précisions sur les caractéristiques des enquêtés.

#### **1) L'âge**

D'une manière générale, l'âge moyen des enfants déscolarisés que nous avons rencontrés est de 16 ans. 18% ont moins de 14 ans, 32% ont l'âge qui varie entre 14 et 16 ans et enfin 50% ont entre 17 et 20 ans. La prédominance des déscolarisés qui ont un âge compris entre 17 et 20 ans peut s'expliquer par leur nombre relativement élevé à l'inspection du travail. Il faut dire aussi qu'à cet âge, on est plus tenté d'entrer dans la vie active.

Tous les déscolarisés interrogés ont atteint au moins une classe de cours moyens. Par eux, 73% ont été renvoyés à partir du cours moyen deuxième année (CM2) après l'examen d'entrée en classe de sixième ou après celui de Certificat de Fin d'Etudes du Premier Degré ou à tous les deux examens. Et 27% ont abandonné par leur propre initiative ou par celle de leurs parents. C'est surtout le cas des filles que certains parents reurent pour les donner en mariage.

#### **2) Situation matrimoniale**

Contrairement aux enfants non scolarisés, les déscolarisés (surtout les garçons) ne font pas du mariage une priorité. Il faut donc remarquer que la majorité

de nos enquêtes est célibataire (87,15%). Ce célibat des déscolarisés peut s'expliquer par le simple fait qu'ils sont généralement jeunes (14 à 20 ans). Leur situation socio-économique peut être aussi une des raisons qui empêche ces derniers de penser au mariage. De toutes les façons, ils répondent qu'ils ne sont pas assez mûrs pour se marier, leur situation économique, sociale et financière étant incertaine. De plus, ils sont tous issus d'une famille nombreuse où les parents ne peuvent pas faire face à leurs besoins et à ceux de leurs conjointes. Dès lors, ces enfants sont une charge à la fois économique et sociale pour leurs parents.

Eu égard à toutes ces données relatives à l'identification des enfants déscolarisés qui ont été les témoins de notre enquête, nous avons voulu savoir ce qu'ils pensent des A.P.P. et si ces activités leur ont donné le profil nécessaire pour s'intégrer dans la vie active.

C'est ainsi que la majorité des déscolarisés du milieu rural interrogé optait pour le départ tôt ou tard vers les centres urbains tels que Maradi, dans l'espoir d'y trouver un emploi rémunérateur et n'importe lequel.

Les autres (déscolarisés) qui souhaitent reprendre les études dans l'enseignement général sont plus jeunes (13 à 15 ans). Aucun de tous les enfants déscolarisés interrogés ne souhaite exercer le métier de son père. C'est-à-dire être forgeron, tailleur, maçon, agriculteur ou autres petits métiers. Ces travaux manuels sont considérés par les déscolarisés comme étant salissants, non rémunérateurs et pour certains même, dégradants.

A la question de savoir pourquoi à l'heure où les autorités politiques nigériennes parlent de l'autosuffisance alimentaire et de l'opération Sahel Vert les déscolarisés ne retournent-ils pas à la terre ? Tous refusent catégoriquement le retour à la terre car ils ne souhaitent pas devenir paysans comme leurs pères ou leurs camarades qui n'ont jamais fréquenté l'école. Ce refus des travaux agricoles traduit sans aucun doute leur crainte d'être récupérés par la société villagenise dont ils estiment être affranchis une fois pour toute après les quelques années d'études aussi infructueuses fussent-elles.

Comme on peut le constater, les A.P.P. n'ont pas eu une influence positive sur les déscolarisés bien au contraire. Elles sont mal perçues par les élèves en cours de scolarisation, par les déscolarisés et même par les parents qui ont été les témoins de notre enquête. Nous avons voulu savoir ce qu'ils pensent des A.P.P. et si ces activités pratiques leur ont donné le profil nécessaire pour s'intégrer dans la vie active.

### **VI.2.3.3. Attitude et opinion des déscolarisés**

L'aversion des jeunes déscolarisés pour les activités agro-sylvo-pastorales s'explique en grande partie par le fait que ces derniers n'étaient pas suffisamment formés lors de leur séjour à l'école. En effet, tout les déscolarisés estiment que le programme de l'école primaire demeure encore trop théorique malgré l'infiltration depuis 1985 des activités pratiques et productives. Ces A.P.P. sont restées à un stade où leur enseignement correspond plus ou moins à une sorte de récréation non seulement pour les maîtres, mais surtout, pour les enfants qui trouvent les moyens de se divertir.

84,8% des déscolarisés affirment avoir oublié tout ce qu'ils ont pu faire lors des séances des A.P.P. Par le simple fait que cet enseignement ne fait pas l'objet d'un véritable suivi et surtout parce qu'aucun examen ne le sanctionne. Par conséquent, les enfants n'accordent pas une importance aux différentes séances. C'est ce qui explique qu'une fois rejetés, ces derniers ne sont pas en mesure de faire une quelconque activité utile pour subvenir à leurs besoins. Puis encore, ils ont tendance à rejeter les travaux manuels, y compris le retour à la terre, comme un obstacle à la promotion sociale et économique. En effet, les parents envoient leurs enfants à l'école pour qu'ils soient des fonctionnaires, des grands commis de l'Etat. Cette perception est tout à fait partagée par des élèves qui, même exclus de l'école après 6 années de scolarité, répugnent à retourner à la terre ou aux activités professionnelles des parents.

Autrement dit, pour les parents et même pour certains déscolarisés, tout enfant scolarisé et qui de surcroît a obtenu le C.F.E.P.D., n'a plus sa place au village. Il est nécessairement appelé à exercer des fonctions dans un bureau en milieu

urbain ; c'est-à-dire de façon démasquée par rapport aux activités champêtres ou pastorales.

De notre analyse, il ressort que le profil de sortie des déscolarisés ne les prépare pas à s'intégrer à la vie active. Autrement dit, le profil réel de ces déscolarisés est en inadéquation avec les exigences sociales de l'environnement socio-économique et culturel de leur milieu d'origine.

Il faut aussi souligner qu'il n'existe pas au Niger, encore moins dans le département de Maradi, de structures de récupération et de promotion des jeunes déscolarisés.

### **VI.3. ABSENCE DE STRUCTURES DE RECUPERATION ET D'INSERTION DES DESCOLARISES**

Il n'existe pas Niger – mais encore dans le département de Maradi – de structures administratives ou politiques, chargées d'éducation ou non, qui s'occupent spécifiquement (par recensement et suivi) des problèmes des enfants qui abandonnent ou qui ont été abandonnés par le système éducatif.

En effet, les élèves, une fois qu'ils épuisent leur délai de scolarité, se voient contraints de quitter l'école sans qu'aucune structure administrative ne soit chargée du suivi de cette frange de population dénommée désormais déscolarisés, moins encore de leur avenir. Ils sont laissés à eux-mêmes et, pour la plupart, ils courent un grand risque de perdre rapidement les connaissances acquises durant leur scolarité, y compris leur alphabétisation car leurs études n'ont pas dépassé le cours moyen deuxième année (CM2). Mais encore, leur passage à l'école crée entre eux et la communauté un divorce psychologique et moral dont se ressentent à la fois l'équilibre social, les relations familiales et la participation aux projets de développement.

De l'avis de tous les inspecteurs et conseillers pédagogiques interrogés, l'absence de structures de récupération des enfants déscolarisés du niveau primaire



est une plaie béante que les autorités politiques scolaires refusent de prendre en considération.

Toutes ces observations nous autorisent à mettre en évidence la nécessité de la création des structures de récupération post-scolaires dont les activités essentielles seront d'assurer dans le cadre des A.P.P. Du fait que la société nigérienne en général, et maradienne dans le cas présent est castée, il est difficile, pour un parent qui a un statut social non casté, d'accepter que sa progéniture apprenne des activités castées réservées à une couche de la population.

Par ailleurs, il semble que jusqu'à présent dans la société maradienne, il y a une certaine prédominance dans la représentation sociale de l'École. Les parents inscrivent leurs enfants à l'École pour qu'ils soient un jour des fonctionnaires de l'Etat, pour qu'ils travaillent dans des bureaux climatisés, pour qu'ils aient un salaire permanent et garanti à la fin de chaque mois.

Ce cliché de l'École qui est ancré dans l'inconscient collectif de nos parents (paysans surtout) explique clairement leur résistance au changement, à la réforme entreprise pour l'introduction des A.P.P. à l'école.

Finalement le but recherché par l'enseignement des A.P.P. à l'école : «former des cultivateurs, des éleveurs, des forgerons, des potiers, des tissiers, des maçons, qui aimeront leur métier, qui sauront par des procédés un plus rationnels obtenir de meilleurs rendements, qui conseilleront les autres», est loin d'être atteint, parce que d'une part, aucun travail de sensibilisation n'a été fait au niveau de tous les partenaires éducatifs (les enseignants, les parents d'élèves et les élèves), les maîtres et les encadreurs n'ont pas la formation requise et d'autre part, l'intégration socio-économique des jeunes déscolarisés dans leur milieu local. Cela pourrait remédier aux insuffisances du système éducatif et surtout, ces structures éviteront aux enfants d'être une charge sociale et économique du fait qu'ils se retrouvent à la case de départ.

Les parents d'élèves, rappelons-le, sont eux aussi concernés de près par les problèmes éducatifs de leurs enfants ; car ils sont des observateurs avisés de



l'évolution du système éducatif dans notre pays. A ce titre nous avons pensé que leur avis compte ou devrait compter dans toute réforme entreprise dans le domaine de l'éducation.

#### **VI.4. LES PARENTS D'ÉLÈVES ET L'INTRODUCTION DES A.P.P. A L'ÉCOLE**

Nous avons rencontré des parents d'élèves dont la moyenne d'âge varie entre 45 à 57 ans. Il faut tout de suite souligner qu'au Niger, et plus particulièrement dans le département de Maradi, l'opinion publique semble indifférente aux problèmes de l'école du fait qu'elle ne soit pas très informée d'une part (pourcentage élevé du nombre des parents d'élèves analphabètes) et d'une part qu'elle se sente étrangère au débat sur l'école dans la mesure où celle-ci n'est pas ouverte au quartier. Sur la base d'un questionnaire, nous avons recueilli le point de vue des parents d'élèves par rapport à l'introduction des A.P.P. dans les écoles, 19% des parents d'élèves jugent cette introduction des A.P.P. aux programmes comme une bonne initiative de la part des autorités politiques ; 43% estiment que les A.P.P. ont pour but de faire de leurs enfants des paysans comme eux ou comme leurs camarades restés au village ; le reste c'est-à-dire 28% des enquêtés refusent et perçoivent mal qu'on apprenne les activités de castes (forge, tissage, tannerie) à leurs enfants.

La deuxième question à travers laquelle nous avons voulu savoir le changement constaté par les parents chez les enfants depuis l'introduction des A.P.P. à l'école, 78% affirment qu'ils n'ont rien remarqué et 22% des parents attestent qu'avec l'introduction des A.P.P. ils ont constaté que certains de leurs enfants notamment les filles participent au côté de leurs mères aux tâches ménagères.

Un parent d'élève nous a affirmé que : «ma fille toute modeste mise à part est la meilleure tresseuse de Dakoro, même la femme du Préfet fait appel à elle...» (Sic). A l'instar de ce parent d'élèves, certains parents soutiennent que ces activités peuvent préparer l'enfant à faire autre chose en cas d'échec à l'école ; encore faut-il mieux les organiser et les structurer ? La réticence de certains parents vis-à-vis de l'enseignement des disciplines telles que la forge, la tannerie, la poterie etc. ne s'explique que pour des raisons d'ordre psychologique, lesquelles se justifient par

rapport aux préjugés sociaux eu égard aux activités mentionnées en annexe n° 1 page 349.

## **VI.5. LA REINSERTION DES JEUNES DESCOLARISES : UNE SOLUTION AUX PROBLEMES POSES PAR L'INADEQUATION FORMATION/EMPLOI**

Malgré toutes les réformes entreprises par les Autorités Nationales dans le but d'adapter les programmes d'enseignement aux réalités sociales économiques et culturelles, malgré tous les efforts humains et financiers consentis jusqu'à présent, l'école demeure non seulement incapable de favoriser la réinsertion des enfants dans leur milieu, mais aussi reste un corps étranger au groupe social dans lequel elle est pourtant appelée à s'insérer. Il ne peut en être autrement lorsque nous admettons que les programmes de formation – du primaire notamment – demeurent éloignés des réalités de la vie active quotidienne, et la politique éducative dans son ensemble est orientée de façon exclusive vers le secteur moderne de l'économie alors que celle-ci repose – aussi bien pour l'ensemble du Niger que pour le département de Maradi – encore et dans une très large mesure sur la production agro-pastorale qui offre par ailleurs les plus larges possibilités d'emploi.

Devant l'urgence de cette situation nous pensons à la réinsertion de ces jeunes comme une solution aux problèmes de cette inadéquation Formation/Emploi.

Cependant, pour appliquer cette solution, une certaine rigueur impose de rechercher les origines de cette inadéquation, d'analyser les différents problèmes posés par celle-ci et proposer enfin des stratégies d'adaptation des programmes d'enseignement aux besoins du milieu.

### **VI.5.1. LES DIFFICULTES ENGENDREES PAR INADEQUATION FORMATION/EMPLOI**

Les difficultés engendrées par les problèmes de l'inadéquation entre le profil de sortie des élèves et les possibilités d'emploi offertes par le monde rural au Niger

en général et dans le département de Maradi en particulier, peuvent dans une large mesure s'expliquer à la fois par des causes politiques, économiques et sociologiques.

#### **VI.5.2.1. Les causes politiques**

Les textes c'est-à-dire l'ensemble des documents officiels qui sous-tendent les programmes demeurent à notre sens la base manifeste de l'inadéquation entre la formation reçue par les élèves et les réalités économiques et sociales de leur milieu.

En effet, il n'y pas de véritable référence à des activités pratiques et productives à même d'amener les jeunes en cours de scolarisation à intégrer plus tard les structures de développement socio-économique du milieu rural dont ils sont pour la grande majorité issus. C'est ce qui explique qu'une fois rejetés par le système éducatif, ces jeunes sont dans la plupart des cas dénués de toute connaissance des possibilités socio-économiques offertes par leur environnement rural. A titre d'exemple notons qu'au niveau des activités pédagogiques on n'apprend pas aux élèves comment entretenir un lopin de terre ou comment donner les premiers soins à une vache malade.

Toutes ces difficultés sont la résultante d'un programme qui est en déphasage avec les réalités quotidiennes du milieu où évoluent les jeunes. Mais puisque ces programmes obéissent à une politique éducative donnée, analyser ces difficultés revient à appréhender la politique éducative elle-même. En effet, les grandes orientations politiques données au système éducatif dès 1960 ne sont pas très éloignées de celles qui prévalaient durant la période coloniale. A savoir : former des intellectuels dans un cadre autre que le leur et dans une langue qui les détache de leur milieu culturel.

Cette politique donne au contenu des programmes une orientation beaucoup plus abstraite avec des matières telles que : la grammaire, la locution, la conjugaison, qui ne rapprochent pas les enfants de leur véritable contexte culturel, social et économique. Cette extraversion des programmes scolaires a pour conséquence de sécréter des modèles culturels qui placent les jeunes scolarisés ou déscolarisés en situation de conflit par rapport à leur environnement et à leur

« Réflexion sur l'enseignement et la société dans le développement de l'Afrique Noire », Editions CLE, société. Pire encore, cette extraversion contenue dans les programmes ne prépare guère à un développement qui préserve l'environnement et valorise ses ressources. L'inadéquation formation/emploi est donc d'essence politique. Et comme le dit J.M. Eia dans son ouvrage intitulé « LA PLUME ET LA PIOCHE » :

**«Un enseignement qui n'émane pas de la culture d'un peuple ne peut que produire des ratés, des complexés, des déchets, des épaves, c'est-à-dire, en somme, des gens qui n'ont absolument pas de racines et qui ne s'abreuvent à aucune source véritable» p. 19.**

En somme l'explication de l'inadéquation formation/emploi est essentiellement politique. Cependant, un examen beaucoup plus détaillé des conditions d'existence des difficultés engendrées par cette inadéquation peut faire apparaître des données économiques et sociologiques comme aussi les origines de celles-ci.

#### **VI.5.1.2. Les causes sociologiques et économiques**

Sur le plan sociologique, il faut noter que la politique éducative actuellement en vigueur au Niger n'est pas le fruit d'une longue évolution nationale, mais résulte d'une transplantation pure et simple d'une institution (Ecole) importée dans une société dont on a ignoré les réalités sociales dominantes. Par conséquent, l'échec à un examen est plus grave au Niger qu'en France : les déscolarisés détachés du monde agricole et rural se trouvent projetés dans un système socio-économique incapable de résoudre leur nouveau problème à savoir celui de la recherche d'un emploi salarié. Ils ne peuvent non plus revenir à leur milieu d'origine parce qu'ils sont complètement acculturés, ils ont perdu toute motivation pour le travail agro-sylvo-pastoral, occupation qu'ils trouvent infériorisante. Ils entrent ainsi dans le monde des laissés pour compte et des sans-emploi. On comprend pourquoi 96,16% des partenaires éducatifs interrogés jugent la politique éducative comme étant à la fois inadaptée et inefficace. Tous estiment que, c'est parce que les programmes ne sont adaptés aux données économiques et sociales que les déscolarisés se trouvent incapables de s'insérer dans leur milieu.



Sur le plan économique le modèle proposé par la politique éducative n'appelle pas véritablement à la production au niveau du monde rural. C'est ce qu'affirme Ela<sup>3</sup>.

«Pour élever son fils, le paysan africain n'a qu'un désir : le voir entrer dans la catégorie des "vestes et des cravates", de ceux qui sont libérés du travail manuel, servile, les fonctionnaires ; l'Ecole n'a plus, dès lors, qu'une seule raison d'être : préparer aux examens et aux concours qui permettent l'accès à la fonction publique ; à la caste privilégiée».

## **VI.5.2. UNE PROPOSITION DES METHODES**

### **D'INTEGRATION DE JEUNES DESCOLARISES**

#### **VI.5.2.1. De la nécessité de l'adéquation formation/**

##### **emploi : les préalables de réussite**

Pour réussir une réduction des déséquilibres entre la formation reçue par les élèves et leur emploi éventuel, il faut un certain nombre de préalables : les conditions humaines de cette réussite et la révalorisation des possibilités socio-économiques du milieu rural (de Maradi).

#### **VI.5.2.2. Les conditions humaines de réussite :**

##### **la formation des formateurs**

La formation des formateurs doit être une priorité pour la réussite de l'adéquation formation/emploi. En effet, leur rôle est d'autant plus important qu'ils (enseignants) constituent le moteur de tout système éducatif. Ils sont l'outil indispensable au fonctionnement normal de l'Éducation et nous estimons qu'aucun changement, ni aucune stratégie dans ce domaine ne peuvent aboutir s'ils ne rencontrent pas l'adhésion des enseignants.



Pour parvenir à l'adéquation formation/emploi un recyclage des enseignants dans le cadre des techniques du développement rural notamment agro-sylvo-pastoral s'impose en terme de nécessité. En effet, plus les enseignants seront formés plus ils seront aptes à préparer les jeunes à la vie active en leur donnant une formation qu'ils (jeunes) pourront plus tard mettre en oeuvre dans une activité productive et rémunératrice salariée ou non. Autrement dit, une fois que les enseignants seront formés ils seront aptes à susciter et à conduire des actions en faveur du développement.

Ce processus demeure un des besoins fondamentaux au niveau d'un encadrement allant dans le sens de la réussite de l'adéquation formation/emploi. Il faut donc au Niger en général et à Maradi en particulier des hommes et des femmes bien formés. Et, la formation dont il s'agit ici doit notamment être faite, en tenant compte des réalités et des spécificités de chaque région de Maradi. La réussite de l'adéquation formation/emploi est aussi axée sur la revalorisation des possibilités socio-économiques du milieu rural.

#### **VI.5.2.3. La revalorisation des possibilités socio-économiques du milieu rural**

L'enquête faite sur le terrain (à l'inspection du travail et de la main-d'œuvre) nous permet d'affirmer que le secteur formel n'offre que des possibilités d'emploi très dérisoires, à moins d'une relance des activités des entreprises industrielles et commerciales. En effet, sur les 14 unités de production et commercialisation implantées à Maradi, 5 seulement «tourment» sans grand problème.

Cependant le milieu rural de Maradi est seul capable d'offrir des possibilités d'intégration socio-économique, dans la mesure où ce département, une région agricole et pastorale par excellence, constitue le poumon économique du Niger. De ce fait, l'agriculture et l'élevage, moteurs de toutes les activités économiques doivent attirer plus l'attention des pouvoirs publics, par les énormes possibilités qu'ils offrent pour la réinsertion des jeunes.

En définitive, la nécessité de l'adéquation repose sur trois (3) besoins fondamentaux : la formation des formateurs, l'adaptation du programme d'enseignement aux réalités et la mise à jour des possibilités socio-économiques du milieu rural de Maradi. Il apparaît alors opportun que c'est dans ces conditions que pourront être appliquées un certain nombre de stratégies susceptibles de permettre la réinsertion des jeunes déscolarisés dans ce milieu rural.

### **VI.5.3. LES STRATEGIES DE REINSERTION DES JEUNES DESCOLARISES**

Eu égard aux différentes données présentées tout le long de cette thèse, nous pensons que l'analyse des relations entre la formation et l'emploi et la mise en oeuvre, à sa suite, d'une politique de formation adaptée aux réalités de chaque environnement, sont généralement du ressort d'une politique éducative globale.

Ainsi, pour que cette réinsertion soit une solution aux problèmes que pose l'inadéquation formation/emploi, il faut que :

- 1) La formation des jeunes au niveau primaire soit une préoccupation et un souci qui animent constamment, non seulement les décideurs en matière d'éducation mais aussi tous les partenaires éducatifs au niveau local, régional et national ;
- 2) Tout programme de politique éducative et de formation soit intégré c'est-à-dire qu'il doit être basé sur les réalités de l'environnement matériel et humain propre à chaque possibilité qu'offre ce milieu, sans pour autant se priver de l'ouverture nécessaire vers l'extérieur ;
- 3) La formation soit adaptée au milieu socio-économique local et régional afin de faciliter la réinsertion des jeunes déscolarisés au circuit de production, conformément aux possibilités économiques de chaque zone et aux priorités fixées dans le Plan de Développement Economique et Social (1987-1991) ;
- 4) La finalité première du contenu de l'enseignement primaire soit l'insertion de la grande majorité des élèves à long, moyen et court terme dans leur milieu et spécialement le milieu rural qui constitue à Maradi l'espace vital de la grande majorité ;

5) L'École primaire soit résolument tournée, dès les Cours d'Initiation (CI), vers les problèmes du monde rural et qu'elle prépare aussi l'enfant aux travaux du monde rural.

En somme, c'est en amont du système éducatif que l'on doit intervenir c'est-à-dire que les autorités doivent procéder à de nouvelles orientations au niveau de la prise de décisions. Cependant pour que le problème de la réinsertion des jeunes au milieu rural soit une réussite, il faut aussi que les décideurs prennent des décisions concrètes en aval du système c'est-à-dire revaloriser les possibilités d'emploi qu'offre l'environnement des jeunes déscolarisés.

En d'autres termes c'est dans le secteur agro-sylvo-pastoral et piscicole qu'il faut orienter ces jeunes, à condition toutefois que ce secteur soit redynamisé et qu'il soit soutenu par la création de petites industries de transformation des produits agricoles. Par ailleurs, les jeunes doivent être regroupés en associations socio-culturelles afin de diversifier et d'intensifier toutes les formes d'activités susceptibles de promouvoir le développement rural et de limiter le phénomène de l'exode rural.

Pour nous résumer, nous constatons que l'analyse de rendements de l'enseignement du premier degré à Maradi, ainsi que l'explication sociologique de ces rendements – qu'explique l'inadaptation du système scolaire aux réalités locales ne font que révéler les difficultés énormes que rencontre l'école nigérienne. Précisons que ces obstacles se situent à deux niveaux, au niveau interne, la sélection est démontrée au Niger et à Maradi en particulier par les nombreuses déperditions quand on passe d'une promotion à une autre. Evidemment, ces pertes sont dues essentiellement aux différents facteurs de blocage énumérés plus haut. Pour ce qui est du niveau externe, le profil de sortie de l'élève nigérien ne lui permet pas un « retour à la terre » ou d'épouser une activité pastorale malgré l'introduction des A.P.P. à l'école. Si nous nous admettions à reconnaître ces activités et les effets positifs qu'elles peuvent avoir sur les apprenants et sur leur milieu social et économique, il nous semblerait que certains changements devraient s'opérer. Ces changements s'opéreraient tant au niveau de tous les partenaires éducatifs qu'au niveau des structures (programmes, méthodes, systèmes éducatifs dominants etc.).

## CONCLUSION GENERALE

Pour contribuer à la réinsertion des jeunes déscolarisés dans le processus du développement rural, nous avons essayé dans ce travail de nous attaquer d'abord au système qui les «fabrique» c'est-à-dire l'Ecole. Et, à cet effet la question était de savoir Pourquoi et Comment l'Institution scolaire «fabrique» de plus en plus un nombre important des déscolarisés ?

Nous avons essayé de montrer dans cette thèse que l'Ecole au Niger est malade. Elle est malade de son inadaptation aux réalités socio-économiques et culturelles, puisqu'elle se caractérise par un rendement médiocre quantitativement et qualitativement à la fois sur le plan interne que sur le plan externe. Certes, de 1960 à 1990, des efforts énormes ont été consentis en matière d'éducation et qui se sont traduits par une réelle progression du nombre de bénéficiaires du système scolaire (de 2,5% à 20,8%) d'une part, et l'augmentation considérable des infrastructures scolaires, des moyens humains, des coûts d'enseignement d'autre part ; malgré les progrès réalisés depuis l'indépendance du pays, il existe une énorme déperdition scolaire qui est favorisée par une politique éducative anti-démocratique, élitiste, méritocratique donc sélective et marqué par une absence de débouchés.

Estimez-vous que le système éducatif actuel prépare les jeunes déscolarisés à s'intégrer dans le processus du développement rural ? «Non» ! Ont répondu catégoriquement 95% des enseignants, 89,13% des parents d'élèves ainsi que 93% des déscolarisés auxquels nous avons adressé la question.

Eu égard donc aux principes énoncés en 1961 à Addis-Abeba - et adoptés par le Niger - celui-ci devrait faire face aux problèmes que posent le développement de la scolarisation et à la problématique de son système éducatif actuel en vue de l'adapter aux réalités locales.

Malgré les réformes ou plutôt les «réformettes» opérées ici et là dans des programmes qui datent de la période coloniale, les fonctionnalités de ces derniers - même revu et corrigé - ne résolvent pas toujours les problèmes de l'Ecole qui ne



valorise pas les ressources locales, arrache l'enfant à son milieu pour le placer en situation de conflit avec sa société.

«Les réformatrices» sont restées timides parce que sur le plan national malgré les recommandations issues des séminaires, il n'y a jamais eu des révisions fondamentales des programmes. C'est ce que nous dit un inspecteur : «On fait des séminaires, des recommandations, on confectionne des textes et vous partez du séminaire avec vos enseignements, vous ne savez plus maintenant sur le terrain si c'est ce qu'il faut mettre en application ou pas. 2 ans ou 3 ans après on vous dit qu'il y a un autre séminaire et c'est le même sujet, ce sont d'autres recommandations qui vont être tirées, etc. De toutes les façons on ne fait pas les choses avec honnêteté... Chaque enseignant évolue par rapport à sa propre expérience du terrain, par rapport à sa propre conception des choses» (Sic). En dépit des retouches, ou «replâtrages», les programmes demeurent plus théoriques que pratiques. Ce qui nous amène à dire encore que l'école a échoué parce qu'elle ne fonctionne pas réellement ni pour la majorité des jeunes nigériens et particulièrement des jeunes qu'on y engage, ni pour la promotion du développement rural et encore moins pour la promotion des cultures nigériennes. Les raisons en sont multiples : des programmes surchargés et à prédominance théorique, l'encombrement des classes qui n'a malheureusement pas été appuyé par un nombre correspondant de maîtres et d'infrastructures adéquates, le manque de formation des enseignants dans le domaine agro-pastoral. Les conséquences immédiates ont été l'usure physique et intellectuelle de quelques enseignants chevronnés, la sélectivité dans le processus scolaire, l'augmentation du nombre des enfants déscolarisés. Et cela a permis de confirmer notre hypothèse initiale disant que l'École au Niger, loin d'être un facteur qui doit permettre le développement conformément à sa vocation initiale, c'est-à-dire la promotion à la fois individuelle et collective en est arrivée au Niger à une source de désintégration de cette société. C'est ce qui explique que l'École a très souvent fait une parenthèse de la vie de l'enfant en lui forgeant un milieu de vie irréel. Les enfants sont considérés comme des sujets passifs et non comme des acteurs pouvant s'approprier de leur milieu de vie, et y exercer un pouvoir à travers des activités, des projets que l'on gère ensemble.



Et comme le dit J. KI. ZERBO<sup>1</sup>, «l'Education scolaire en Afrique fonctionne comme un «kyste exogène, une tumeur maligne» dans le système social. Comment sortir de l'impasse ? Il faut «nigérienniser» l'Ecole, c'est-à-dire passer de l'Ecole au Niger à l'Ecole Nigérienne. Pourquoi ne pas créer un Ministère de l'Ecole nigérienne ? C'est-à-dire un ministère chargé d'assurer un minimum d'instruction obligatoire pour tous et qui prendra en compte l'enseignement primaire et l'alphabétisation.

L'un des facteurs essentiels de cette rénovation sera de modifier en profondeur l'organisation et le fonctionnement de l'appareil éducatif. Pour ce faire, il faudrait mettre en œuvre une véritable réforme du système éducatif pour l'adapter aux réalités nigériennes en prenant en compte les aspects positifs et réalistes des recommandations des différents séminaires jusque-là restées en veilleuse et qui s'étoilent dans les tiroirs des autorités administratives et politiques par manque d'une volonté politique réelle de les appliquer. Ce qui pourrait être un projet de réforme des programmes de l'enseignement primaire au Niger en liaison avec le développement rural : nous pouvons situer ce projet autour de quatre points essentiels :

- 1) L'introduction des langues nationales dans l'enseignement : L'enseignement dans une langue nationale devrait favoriser la participation de l'Ecole aux tâches de la communauté et l'équilibre entre ceux qui sont allés à l'Ecole et ceux qui ne le sont pas ;
- 2) La conception et l'utilisation dans les écoles primaires des ouvrages traitant exclusivement de l'agriculture et de l'élevage ;
- 3) L'acquisition des connaissances théoriques doit être en liaison constante avec la pratique. Autrement dit, utiliser les structures éducatives (Ecole) et productives (champs, ateliers) comme lieux de formations interactives pour les enseignants, les parents et les élèves ;
- 4) L'Ecole doit être ouverte aux artisans de la localité, au quartier et au village tout entier. Le village devrait être en ce moment un centre d'intérêt pour lui-même et l'Ecole viendra se greffer à ce centre non pas pour le déstructurer comme l'avait fait l'Ecole coloniale, mais pour le redynamiser.

KI ZERBO (J.) «Perspectives de l'éducation». Texte de la conférence prononcée le 5 Août 1966 à Paris, au cours d'un dîner organisé par M. Edouard LEZOP, délégué général du CORDIAM.

Sur chacun de ces quatre points, le département de Maradi présente des avantages certains. Tout problème, dit-on, a des solutions, et celui de l'Ecole nigérienne dépendra avant tout du facteur politique. Mais il ressort de notre étude qu'il y ait un problème culturel fondamental à la base du pourrissement de notre institution scolaire. **«L'une des plus grandes erreurs que nous ayons commises, c'est de n'avoir pas su introduire nos langues nationales dans l'enseignement»**, indique Marcel INNE, ancien Ministre de l'Education Nationale. Sur ce plan linguistique, le département de Maradi présente l'avantage d'une grande homogénéité, puisque la totalité de la population parle haoussa, y compris les populations allogènes. De plus, le département de Maradi est celui qui comporte le pourcentage le plus élevé d'adultes alphabétisés en haoussa grâce notamment au lancement à partir de 1969 d'une expérience d'alphabétisation fonctionnelle. Il existe aussi depuis 1970 un atelier d'imprimerie en haoussa.

L'introduction du travail manuel —à la fois artisanal et agricole — à travers des ouvrages conçus au Niger et par des nigériens et traitant exclusivement du domaine de l'agriculture et de l'élevage doit permettre aux enfants d'être en contact permanent avec la réalité de leur milieu. Le travail agricole devra pouvoir se faire à la fois en saison de pluie (champ scolaire) et en saison sèche (jardin scolaire). A cette fin, il sera envisagé une modification du calendrier scolaire. Pour l'enseignement primaire, le début de la rentrée scolaire coïnciderait alors avec le début de la saison de pluie (1<sup>er</sup> Juin) et les vacances devant se situer à la période la plus chaude de l'année (Mars, Avril, Mai).

L'Ecole nigérienne que nous voudrions se fixera comme objectif d'apprendre aux enfants à transformer leur milieu de vie. Il paraît donc important d'avoir l'adhésion des parents et au-delà de ces derniers, l'ensemble des artisans du ou des villages concernés, afin de substituer à leur inconscient collectif l'image de l'Ecole débouchant sur un travail salarié (à la Fonction Publique), à l'image d'une Ecole typiquement nigérienne préparant les jeunes à une réinsertion active dans leur environnement socio-économique et culturel. Autrement dit, comme dans les autres domaines d'action de l'Etat nigérien, l'enseignement doit rendre des comptes à la

Société Civile. Les parents sont devenus plus attentifs et même plus exigeants pour l'avenir de leurs enfants et s'intéressent plus qu'auparavant à l'évolution du système éducatif. Mais il convient de préciser que notre projet d'École nigérienne ne prétend pas rejeter en bloc le modèle d'Education imposé par l'Occident ; mais il nous semble plus réaliste que l'École nigérienne soit une École Intégrée socialement et économiquement disponible, c'est-à-dire une École qui prendra appui sur les valeurs sociales, économiques et culturelles de la Société nigérienne traditionnelle et qui (École) cessera d'être la voie «royale» d'une ascension sociale «certaine»<sup>1</sup>.

Ensuite, le deuxième volet de notre conclusion générale pose la question du comment résoudre l'épineux problème de la réinsertion des jeunes déscolarisés.

En effet, à travers notre travail nous avons montré que les conséquences du déracinement des jeunes par l'École et le développement de ce phénomène tant en milieu rural qu'en milieu urbain, constitue à n'en pas douter une véritable charge sociale et économique pour les parents et pour l'Etat. Le problème de la réinsertion socio-économique des jeunes déscolarisés dans la vie active doit représenter un impératif majeur qui doit être intégré dans les programmes des politiques nationales de développement. Si aujourd'hui, l'introduction des activités pratiques et productives dans les programmes scolaires amorcée par les autorités politiques depuis 1985 n'a pas donné entière satisfaction malgré certains efforts consentis, c'est parce que l'enseignement reposait sur des travaux pratiques que maîtres et élèves considéraient comme accessoires à l'instruction au primaire. De plus, les maîtres n'étant pas préparés à cette tâche et aucune structure n'étant mise en place pour faciliter la réinsertion de ces jeunes déscolarisés. Il serait donc souhaitable de former conséquemment les maîtres en leur inculquant durant leur formation des rudiments d'agriculture et d'élevage. Il serait aussi souhaitable d'instaurer au Niger une structure de récupération et de réinsertion socio-économique des jeunes déscolarisés du niveau primaire. Cette structure pourra être définie comme un centre d'actualité plus ou moins spécialisé pour la récupération, la gestion et l'intégration socio-économique des «out pub» de l'École. Toutefois, même si elle aura l'avantage de corriger les insuffisances du système éducatif, elle ne devra pas être considérée comme une suite logique de l'acte scolaire. C'est une structure de récupération, de

rééducation et de réformation rapide non scolarisante et non formelle. Son objectif sera essentiellement la récupération en vue de l'intégration des déscolarisés vers des activités productives du secteur agro-pastoral. Cette structure devra être dirigée au niveau national par un comité de suivi Interministériel. Au niveau local, il sera composé d'enseignants, de parents d'élèves, d'artisans et les agents d'agriculture et d'élevage. Le comité national, départemental et local qui sera mis en place représentera un cadre privilégié de réflexion sur les problèmes des déscolarisés et doit être (le comité) en collaboration avec les institutions susceptibles d'apporter leurs contributions pour la réinsertion des déscolarisés.

Le problème crucial est relatif au financement des actions. En effet, le financement du développement au Niger comme dans toute la majorité des Etats africains est lié au volume d'aide et de prêt extérieur et dans des proportions parfois importantes.

Si la nécessité et l'intérêt de la réinsertion des jeunes déscolarisés pour le développement n'est plus à démontrer, il convient cependant de réfléchir aux modalités de financement des projets de réinsertion, modalités qui devront se soustraire aux contraintes habituelles des prêts pour prendre en compte le statut spécifique et économique de ces jeunes déscolarisés. Les autorités nigériennes doivent donc lancer un appel aux O.N.G, aux organismes internationaux et aux entreprises dont le concours sera déterminant dans la réussite de toute nouvelle expérience stratégique d'intégration des jeunes afin de relever ce défi majeur qui se pose à notre jeune Etat à savoir la réinsertion des jeunes déscolarisés. Les autorités nigériennes doivent aussi prendre part effectivement aux différents réunions et séminaires qu'organise la Conférence des Ministres de la Jeunesse et des Sports des Pays d'Expression Française (CONFEJES) qui a inscrit dans son plan triennal (1990-1992) comme objectif prioritaire, d'aider les jeunes à s'insérer dans les circuits de production.

C'est pourquoi la présente étude s'inscrit dans une perspective nouvelle celle de l'ébauche des solutions originales, adéquates et hardies mûrement réfléchies sur la base des données du terrain.



# BIBLIOGRAPHIE

*Notre bibliographie se compose à la fois des ouvrages de méthodologie, des ouvrages sur l'éducation, des revues et des articles qui traitent des problèmes relatifs aux domaines de l'éducation scolaire. L'ensemble de tous ces documents sont classés par ordre alphabétique. Nous tenons toutefois à préciser qu'il s'agit d'une sélection d'ouvrages effectuée en fonction des centres d'intérêt qui guident nos recherches : problèmes socio-économiques, enseignement primaire, rendement scolaire, développement rural et déperdition scolaire. C'est donc en tenant compte de cette bibliographie plus ou moins restrictive qu'il faut examiner le travail.*

- AMIN (Samir) :** L'Afrique de l'Ouest bloquée  
Editions de Minuit, Paris, 1971. 322 pages.
- " " L'Impérialisme et le développement Inégal  
Editions de Minuit, Paris, 1976. 195 pages.
- " \* Développement et Environnement  
Revue Tiers-monde Tome XIX N° 73 1978.
- " \* "Pour une stratégie Alternative du développement :  
l'industrie au service de l'agriculture".  
africa développement, Vol. VI N° 3, 1981.
- AUBERTIN (C) :** "Où il est dit que le développement est un objet historique"  
In Revue du Tiers-monde n°90 Avril-Juin 1982. P. 295.
- ALAIN :** Propos sur l'éducation suivi de pédagogie enfantine.  
Editions Quadrige/PUF, Paris 1986, 383 pages.
- AUDECAM/1987 :** Système économique et systèmes d'éducation.  
Annuaire statistique de l'A.O.F/1936.
- AVANZINI (G) :** Echech Scolaire  
P.U.F. Paris 1967.
- ADJADJI (L) :** Adapter l'école à l'enfant  
Editions Fernand Nathan, Paris, 1977 158 pages.
- AUSOU (G) :** Utilisation des langues africaines en vue de l'alphabétisation et



de la scolarisation.

Togo du 14 juillet au 13 août 1972, Paris UNESCO

Janvier 1974, 28 pages.

**BOUCHE (D) :** L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920.  
Librairie Honoré Champion Paris 1975. 946 pages (2 tomes).

**BAIROCH (R) :** Le Tiers-Monde dans l'impasse.  
Editions Gallimard, Paris 1971. 372 pages.

**BEAU (M) :** L'art de la thèse.  
Editions de la découverte Paris, 1986.

**BANGBOSE (A) :** Enseignement et Langue maternelle en Afrique Occidentale.  
Paris, UNESCO, 1976.

**BELLONCLE (G) :** "Formation des hommes et développement au Niger introduction à la problématique nigérienne".  
Développement et Civilisation Septembre -Déc. 1972.

**BERGER (G) :** L'homme moderne et son éducation  
P.U.F., Paris 1962.

**BOURDIEU (P) et "Les héritiers"**  
**PASSERON (P.C.)** Editions de Minuit, Paris 1964. 189 pages.

" " "La Reproduction"  
Editions de Minuit, Paris 1970. 283 pages.

**BOUDON (R.) :** Les méthodes en sociologie.  
Q.S.J. - PUF, Paris, 1976.

" " Les inégalités des chances.  
Editions Hachette, Paris, 1985.

**BEAUDLOT (C) :** Ecole capitaliste en France  
**et STABLET :** (R) Editions Maspéro. Paris, 1971.

**BRUYNE (P) :** Dynamique de la recherche en Sciences Sociales : les pôles de la pratique méthodologique  
P.U.F., Paris 1974 p. 61.

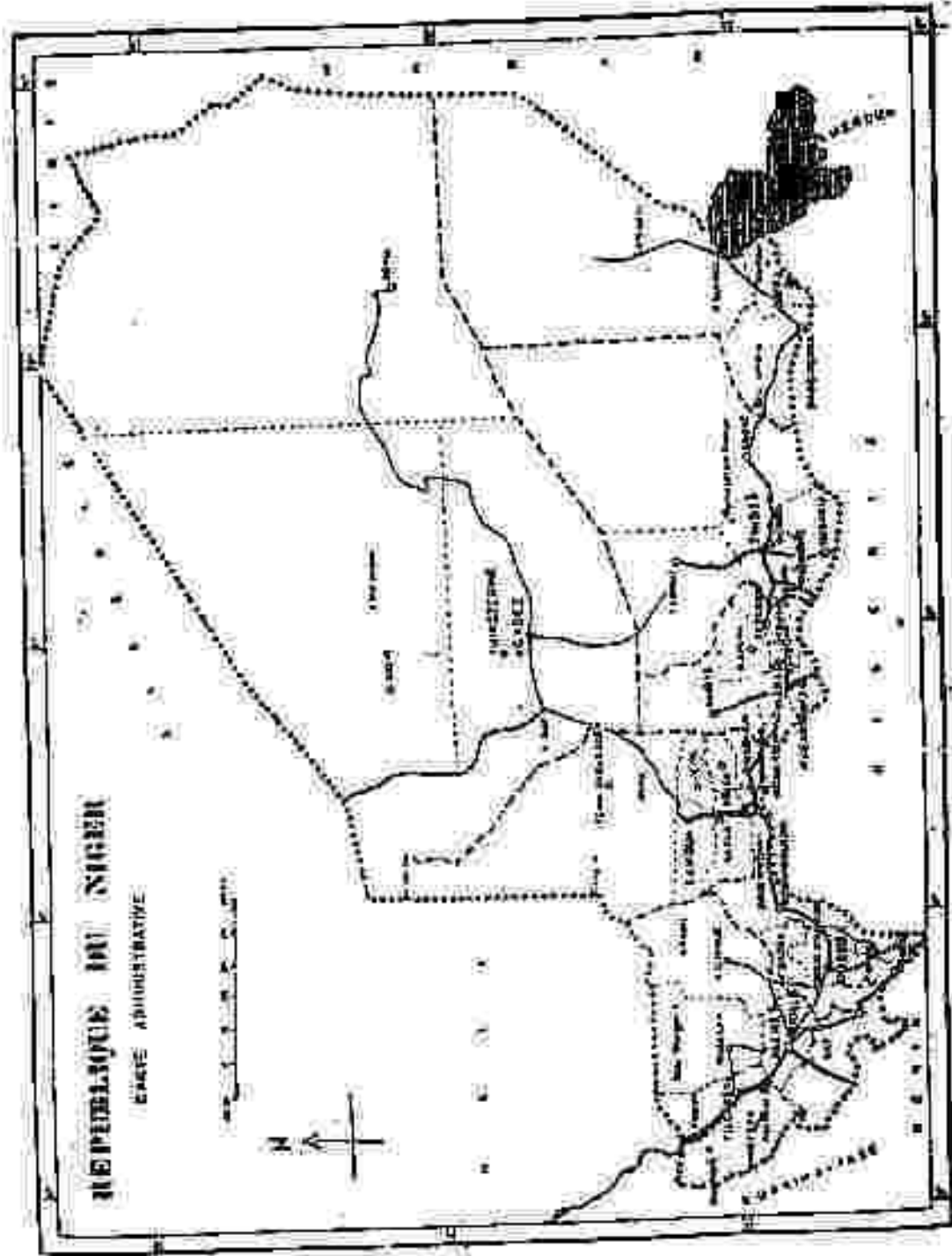
**BOTTOMORE (TB) :** Introduction à la sociologie  
Editions Payot, Paris, 1975.

**BUGNICOURT (J) :** Disparités Scolaires en Afrique  
In Tiers-Monde Octobre- Décembre 1971.

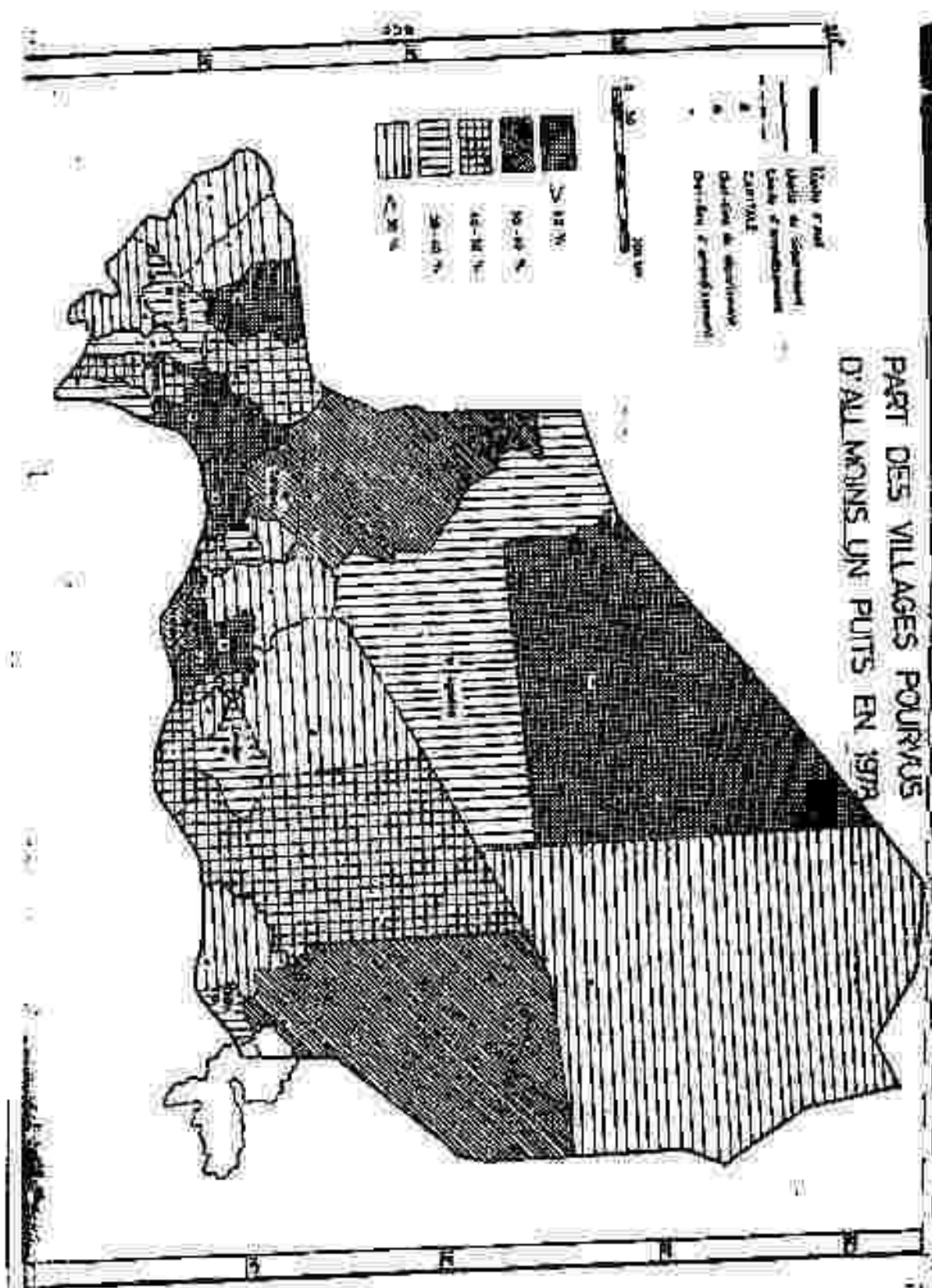
" " Environnement africain N° 14-15 Vol. IV 2, 3, 4 1980.

- BOUREIMA Maïnassara** : Pratiques syndicales et Conscience de classe au Niger  
Tome II Imprimerie Nationale du Niger Janvier 1989 284 Pages.
- COOMBS (Ph h)** : La crise mondiale de l'éducation  
P.U.F, Paris 1968, p. 22.
- COMEO-KROU (B)** : "Education de l'enfant en milieu villageois"  
Annales de l'université d'Abidjan 1982.  
Série F, Tome X, I.E.S.p. 29-37.
- CHOU (M)** : Les Inégalités en matière d'éducation en Afrique  
Perspectives UNESCO 6 Avril 1976.
- DOGBE (Y.T.)** : La Crise de l'éducation  
Editions N.E.A Abidjan 1975.
- DEBEBSE (M)** : Les étapes de l'éducation  
Harmattan, Paris 1977.
- DRAGOLUB (N)** : L'éducation en Afrique : Que faire ?  
Editions deux milles, Paris 1972.
- DUMONT (R)** : " L'école Contre le travail manuel"  
In perspectives UNESCO-Vol. III, Paris 1977.
- " " L'Afrique Noire est mal partie.  
Editions du Seuil, Paris, 1962.
- DURKHEIM (E)** : Education et Sociologie  
Nouvelles éditions, Paris 1973. 130 pages.
- " " "Les règles de la méthode sociologique"  
P.U.F., Paris 1977. 144 pages.
- DIABATE (M)** : Betakro ou développement sans frontière  
Abidjan I.E.S, Janvier 1975. 66 pages.
- DIAMBEMBA (M)** : Enseignement en Afrique : In Instrument de structuration  
Sociale encourageant l'exploration des ressources Cahier  
économiques et sociaux Décembre 1977.
- DEWEY (J)** : Education et Démocratie  
Editions Armand Collin, Paris 1975.
- DESALMAND (P)** : Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire des origines à la  
Conférence de Brazzaville.  
Editions CEDA, Tome 1, Abidjan 1983. 412 pages.
- DAOUDA (A)** : Politique éducative et réforme de l'enseignement au Niger.

# ANNEXES N°I



# PART DES VILLAGES POURvus D'AU MOINS UN PUITs EN 1979





# DEPARTEMENT DE MARADI

# ARRONDISSEMENT DE CIRIBAL ROUMBA (42)

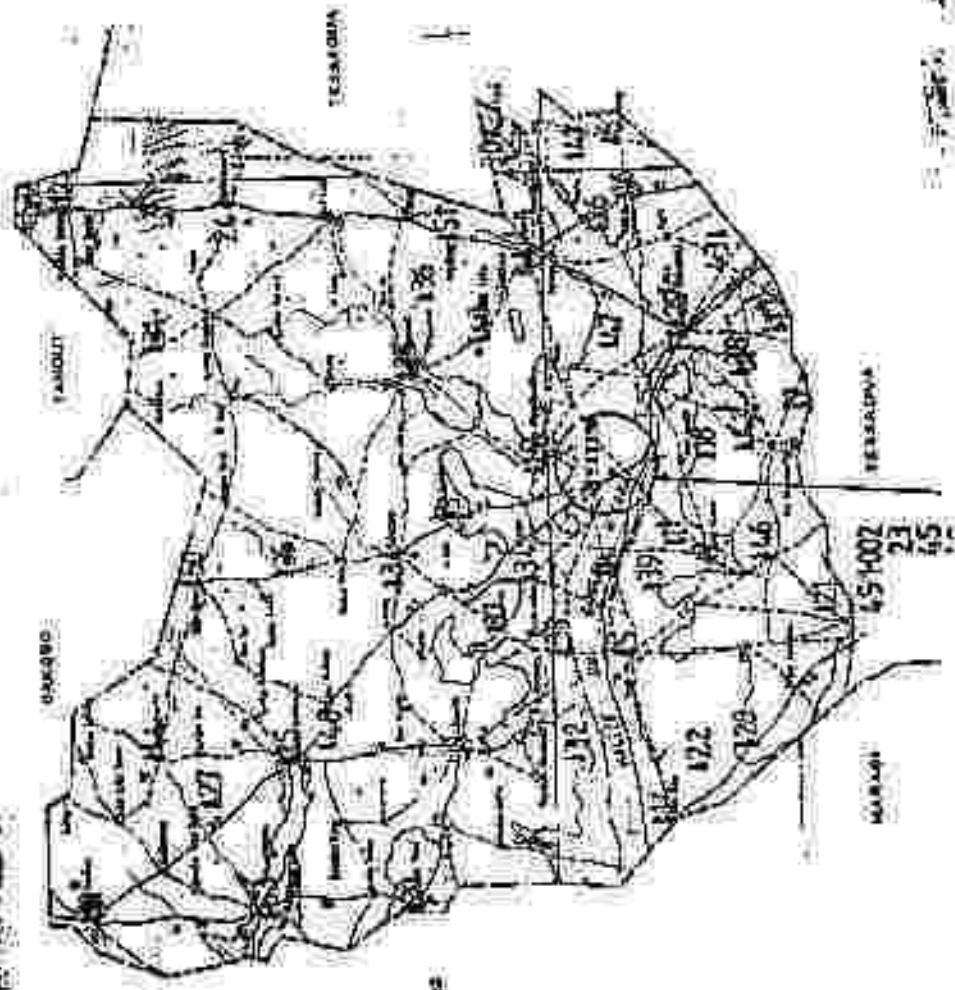


# ARRONDISSEMENT DE MADAROUNFA (43)



Scale 1:50,000

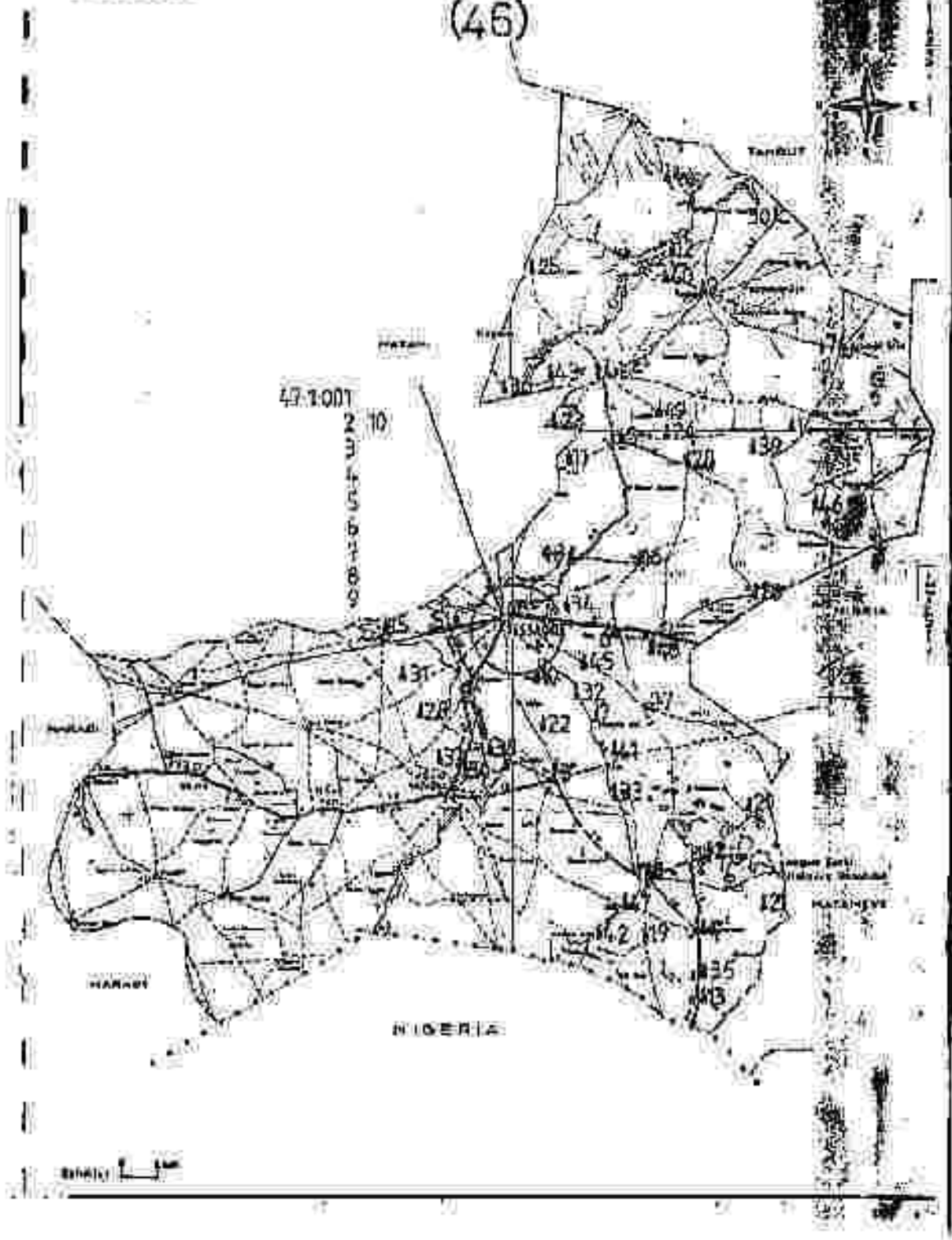
# ARRONDISSEMENT DE MAYABI(45)



45 1007  
23  
45

# ARRONDISSEMENT DE TESSAGUJA

(46)





# ANNEXES N° II

AUTORISATION D'IMPRIMER

THESE DE DOCTORAT DE 3<sup>e</sup> CYCLE  
Présentée par DAGUINA ALI

Vu et approuvé

Abidjan, le .....

Le Doyen de la Faculté des Lettres  
Arts et Sciences Humaines

  
Basilemy KOTOMY

Vu et permis d'imprimer

Abidjan, le .....

Le Recteur de l'Université d'Abidjan

  
Bakary TIG-TOURE