

Systemes éducatifs et multilinguisme au Niger

Résultats scolaires,
double flux

Daniel Barreteau
Ali Daouda
Éditeurs scientifiques



CRSICM
Éditions

Université Abdou Moumouni de Niamey

Daniel Barreteau / Ali Daouda

Éditeurs scientifiques

Systemes éducatifs et multilinguisme au Niger

Résultats scolaires,
double flux

Éditions de l'Orstom

INSTITUT FRANÇAIS DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE POUR LE DÉVELOPPEMENT EN COOPÉRATION

Université Abdou Moumouni de Niamey

1997

Le code de la propriété intellectuelle (loi du 1^{er} juillet 1992) n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa 1^{er} de l'article L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon passible des peines prévues au titre III de la loi précitée.

© Orstom éditions/Université Abdou Moumouni de Niamey, 1997

ISBN 2-7099-1365-8

Éditions de l'Orstom
209-211 rue La Fayette
75013 Paris

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

SOMMAIRE

	pages
Daniel Barreteau, Ali Daouda	
Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger	
Présentation générale d'un programme de recherche	5-14
Daniel Barreteau, Aboubacar Souley	
Analyse des résultats scolaires du primaire	
dans la Communauté Urbaine de Niamey	15-93
Illiassou Hammi	
La scolarisation à double vacation	95-123
Aboubacar Souley	
La perception du double flux par les partenaires de l'école	125-154
Daniel Barreteau	
Bibliographie commentée	
sur les systèmes éducatifs et le multilinguisme au Niger	155-174
Résumé de l'ouvrage - General abstract	175-178

SYSTÈMES ÉDUCATIFS ET MULTILINGUISME AU NIGER

PRÉSENTATION GÉNÉRALE D'UN PROGRAMME DE RECHERCHE

Daniel BARRETEAU, Ali DAOUDA

A travers ce texte sont présentées les grandes lignes d'un programme de recherche qui a été mené conjointement par l'ORSTOM et par l'Université Abdou Moumouni de Niamey (Département de linguistique et Département de sociologie)¹. Ce programme, intitulé "Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger", était coordonné par un linguiste de l'ORSTOM, Daniel Barreteau, et par des enseignants-chercheurs de l'Université Abdou Moumouni de Niamey, un sociologue, Ali Daouda, et un linguiste, Oumarou Issoufi Alzouma. Une quinzaine d'étudiants du Département de linguistique et du Département de sociologie de l'Université Abdou Moumouni y ont été associés.

1. MOTIVATIONS

Le Niger, en pleine période de crise économique et de démocratisation, se trouve être un pays dont le taux de scolarisation est des plus faibles au monde : on estime à environ 28% la population scolarisée. La crise économique et sociale que traverse le pays se traduit aussi par une crise du système éducatif. Des réformes, préconisées depuis de nombreuses années, s'avèrent de plus en plus incontournables.

Dans les études critiques des systèmes éducatifs des pays en voie de développement, on ne manque pas de souligner l'importance des facteurs économiques et sociaux responsables de la détérioration des conditions d'enseignement : fort accroissement démographique, baisse des revenus, insuffisance des moyens par rapport à la demande, inadaptation des programmes

1 Nos remerciements vont à M. Oumarou Issoufi Alzouma, Chef du Département de linguistique, qui a lu ce document et y a apporté quelques modifications.

par rapport aux réalités du milieu, manque de débouchés à la sortie de l'école d'où une perte de confiance dans un système scolaire encore très faiblement enraciné... On mentionne aussi, depuis près de vingt ans, les problèmes culturels et linguistiques sans toutefois leur accorder une attention suffisante et soutenue. On y fait seulement allusion alors que des problèmes spécifiques se posent en effet dans les pays multilingues, pays à tradition orale où "l'école des Blancs" est ressentie comme déstructurante sur le plan culturel et même sur le plan économique, les scolarisés étant coupés de leur propre environnement.

Les échecs du système scolaire s'expliquent, certes, par les difficultés économiques, mais aussi par la mauvaise intégration de l'école dans la société et l'inadéquation des méthodes d'enseignement, due notamment à la non-reconnaissance de la situation linguistique et à la mauvaise maîtrise (de la part des élèves comme des maîtres) de la langue officielle, le français, perçue comme une langue étrangère.

Il convenait donc d'évaluer très précisément la situation linguistique et sociolinguistique de l'ensemble du Niger ; de mesurer les compétences linguistiques dans les langues de communication inter-ethnique du pays, de relever les attitudes et les positions vis-à-vis de l'usage des langues, particulièrement chez les partenaires de l'école et dans les media ; d'étudier les variations du français tel qu'il est pratiqué au Niger, notamment dans le milieu scolaire (la même démarche pourrait être appliquée aux langues nationales), de manière à en améliorer l'enseignement et la pratique ; de cerner quelles peuvent être les stratégies familiales par rapport à l'éducation dans la mesure où des alternatives sont offertes ; d'évaluer les différentes expériences qui ont été menées dans les langues nationales ; de préciser quels sont les besoins essentiels et de proposer des solutions alternatives pour revitaliser l'école au Niger.

Ces diverses études devraient apporter des matériaux solides pour aider les "décideurs" dans le choix de leurs orientations et les concepteurs de manuels dans l'élaboration de nouveaux documents. L'étude du français pratiqué localement

servira directement à la préparation (ou du moins à des conseils pour la préparation) de matériaux didactiques adaptés à la situation.

2. ORIENTATIONS

En plus d'observations directes (multilinguisme sur les marchés et dans les entreprises, participation à des cours dans différents types d'écoles, rencontres avec des déscolarisés et des non-scolarisés, etc.), on a procédé à des enquêtes, sur Niamey et sur l'ensemble du Niger, au moyen de plusieurs types de questionnaires, adaptés à chaque contexte, et à des entretiens (parfois enregistrés sur cassettes vidéo). Des tests de compétence (en français, en hausa et en zarma) ont été administrés à des personnes de différents niveaux et de différentes provenances.

2.1. Description de la situation de multilinguisme au Niger

A partir du recensement général de la population de 1988, on a un aperçu de la situation ethnolinguistique du Niger mais, malheureusement, les données concernent uniquement les langues premières ou langues "maternelles" (correspondant aux groupes ethniques). Aucune information systématique n'avait été rassemblée sur le multilinguisme alors que la capacité à comprendre et à parler plusieurs langues est un facteur extrêmement important pour appréhender la dynamique de nombreux pays africains, en pleine mutation, notamment dans les villes. Dans un recensement, pour un pays multilingue, deux questions seraient à poser concernant les langues :

- (1) Quelle est la langue que vous parlez habituellement en famille ?
- (2) Quelles autres langues parlez-vous ?

Une enquête a été menée, en juillet 1992, auprès de 500 personnes, à Niamey, afin de préciser dans quels contextes étaient employées les différentes langues : dans le milieu familial, au travail, dans la vie quotidienne. Une autre enquête, avec un questionnaire "léger", a porté sur la communication dans les entreprises, dans la fonction publique et sur les marchés, à Niamey. Ces enquêtes extensives ont été complétées par des observations directes sur le terrain.

Des enquêtes extensives (portant sur un échantillonnage d'établissements scolaires à travers tout le Niger, particulièrement dans les classes de CM2) ont visé à cerner quelles étaient les différentes langues parlées par les enseignants et par les élèves. Les résultats de cette enquête donneront une image globale de la situation du multilinguisme au Niger, à l'échelle des arrondissements. Toute politique nouvelle d'aménagement linguistique devrait évidemment tenir compte de la situation des langues premières et des langues secondes dans chaque région du pays.

2.2. Mesure des compétences dans deux langues secondes :

le hausa et le zarma

Afin de compléter et d'affiner l'étude du multilinguisme de manière qualitative, on a procédé à des tests de compréhension à partir de textes écrits en hausa et en zarma, deux langues "véhiculaires" comprises par une large part de la population. Les personnes enquêtées, déclarant parler le hausa ou le zarma comme langues secondes, devaient répondre à certaines questions, répéter des phrases de plus en plus complexes... Le but était de mesurer leurs compétences en essayant de les situer par rapport au temps d'apprentissage et de pratique : en moyenne, il faut tant d'années de pratique du hausa ou du zarma pour en arriver à tel niveau... Par ailleurs, on effectue des enregistrements de récits afin de cerner les "particularités", les "fautes" les plus fréquentes dans ces deux langues, compte tenu de l'origine des locuteurs : les Zarma commettent des fautes typiques lorsqu'ils parlent hausa ; les Peuls en commettent d'autres...

2.3. Le français pratiqué au Niger

Une étude du français pratiqué localement, à l'oral et à l'écrit, a été menée à partir d'enquêtes auprès de différentes couches de la population. Des documents écrits (dictées, rédactions) ont été collectés par le biais des écoles. Des articles de journaux, des textes littéraires... ont été analysés. On a essayé de dégager, de manière systématique, les particularités du français du Niger, à l'oral et à l'écrit, sous tous ses aspects : phonologique, morpho-syntaxique, lexical, sémantique. Ce sujet entre également dans le cadre d'une mise à jour de l'Inventaire des particularités lexicales du français du Niger (projet AUPELF.UREF).

2.4. Politiques linguistiques et éducatives et stratégies familiales

Différents rapports et projets concernant les politiques linguistiques et éducatives ont été recensés et analysés. Par ailleurs, on a effectué des enquêtes auprès des cadres de l'administration et du secteur privé sur les orientations à donner pour une éventuelle réforme du système éducatif et l'instauration d'une politique linguistique. Parmi les cadres, on a contacté des responsables d'entreprises, des chefs d'établissements scolaires, des responsables d'associations ou d'organismes de développement, des étudiants... Les cadres de ce pays sont-ils "conservateurs", "réformateurs" ou plutôt "révolutionnaires" dans l'âme, en matière d'éducation et de politique linguistique ?

Des enquêtes approfondies ont été menées également auprès des familles (les parents en distinguant les positions des hommes et des femmes) afin de cerner les stratégies familiales concernant des choix dans l'éducation (refus de l'école ou bien école coranique, école publique/privée, scolarisation différenciée des filles et des garçons) et dans la pratique des langues (école monolingue en français ou école bilingue : langue nationale et français, arabe et français).

Ces enquêtes ont été menées à Niamey mais aussi à l'intérieur du pays.

2.5. L'emploi des langues dans les media : presse, radio, télévision

Des articles de journaux ainsi que des émissions de radio et de télévision ont été analysés dans leur forme et dans leur contenu. Auprès des journalistes, on a cherché à cerner les problèmes d'ordre linguistique qu'ils rencontrent (source des informations, techniques de traduction, d'adaptation...). On a effectué des sondages d'opinion auprès des consommateurs avec l'appui des services d'évaluation de ces différents organismes. Il est à noter que la presse écrite à grand tirage, dont les titres se sont multipliés récemment avec la démocratisation, est rédigée presque exclusivement en français. Par ailleurs les presses villageoises, qui éditent des petites brochures en langues nationales, connaissent actuellement de sérieuses difficultés faute de soutien. La télévision produit quelques émissions en langues nationales : informations, émissions théâtrales ou religieuses, documentaires, spots publicitaires, mais cela reste limité pour des raisons financières. La radio, surtout

avec ses différentes stations régionales, fait une plus large part aux langues nigériennes. Il est évident que la radio a un impact très important dans un tel pays aux revenus modestes, où la scolarisation est faible et où l'oralité joue un rôle majeur.

2.6. L'emploi des langues dans des opérations de développement

Des enquêtes auprès des jeunes faiblement ou non scolarisés et auprès des adultes non scolarisés devaient permettre d'apprécier leurs compétences linguistiques, leurs niveaux d'instruction, par rapport à leur formation, leur emploi, à leurs espoirs d'avenir. D'où proviennent les échecs scolaires ? Quelles sont les résistances face aux projets d'alphabétisation ?

On a mené également des enquêtes auprès des organismes de développement et des centres d'alphabétisation (qui emploient les langues nationales ou le français) pour évaluer les résultats obtenus (très irréguliers avec une tendance à la baisse) et tenter de dégager les causes des succès comme des échecs. Avec la crise économique, les soutiens accordés par l'État, par les O.N.G. ou par les sociétés privées, sont en nette régression.

2.7. Évaluation des systèmes éducatifs

Avec l'agrément du Ministère de l'Éducation Nationale, des enquêtes ont été initiées dans les différents types d'écoles (écoles de type classique, écoles expérimentales en langues nigériennes, écoles franco-arabes), dans les collèges, les lycées, les écoles techniques et professionnelles. Enquêtes auprès des chefs d'établissements scolaires pour préciser l'état des lieux et des effectifs, les problèmes rencontrés. Enquêtes auprès des enseignants, des élèves et des parents d'élèves pour cerner les problèmes d'éducation et de communication et rassembler des suggestions pour des alternatives. Des questions sont posées sur le statut et le rôle de la langue française comparativement aux langues "nationales".

On a effectué des tests (dictée, rédaction, récit oral) afin d'évaluer les niveaux de français (en CE2, CM2 et 3ème) dans les différents types d'établissements scolaires, ainsi que la maîtrise des langues nationales dans les écoles expérimentales. On

s'attend à des différences entre les établissements pratiquant le monolinguisme (en français) et ceux pratiquant un bilinguisme (écoles franco-arabes, écoles expérimentales où une langue nationale est enseignée parallèlement au français).

Des enquêtes sociologiques ont porté sur des alternatives aux problèmes actuels de l'éducation : comment est perçu le double flux (le même maître enseigne à un groupe d'élèves le matin et à un autre groupe l'après-midi) par les partenaires de l'école, ce qui représente une solution (plus ou moins bien acceptée) au problème d'effectif et d'infrastructures ? Comment pourrait-on contourner l'obstacle que constitue le coût de l'aide sociale (bourses scolaires, allocations) sur l'enseignement de base ? Comment développer la responsabilisation des parents afin que leur action complète celle de l'école ? Comment développer la scolarisation des filles, particulièrement difficile en milieu rural ? Faudrait-il remettre en valeur les activités productives et pratiques en vue d'une meilleure adéquation formation-emploi ?

2.8. Recherches bibliographiques

On prépare une bibliographie analytique et commentée sur les manuels didactiques en langues nationales ; sur les études linguistiques et socio-linguistiques concernant les langues du Niger ; sur les études du système éducatif. Il est, bien sûr, essentiel de répertorier les études déjà réalisées, extrêmement dispersées et mal connues, afin de progresser dans ce domaine.

3. PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

L'ouvrage présenté ici est le premier volume d'une série, que nous espérons fructueuse, qui rassemblera les conclusions des différentes enquêtes et des articles portant sur la sociologie de l'éducation et le multilinguisme. Cette série devrait être alimentée en majorité par les personnes directement impliquées dans ce programme de recherche, tout en restant ouverte à des contributions extérieures en rapport avec le champ d'étude.

Ce premier volume comporte une étude sur les résultats scolaires du primaire dans la Communauté Urbaine de Niamey ; une étude sur la "double vacation" et une

autre sur le "double flux", sujets éminemment d'actualité, puisque le double flux a été étendu, en 1994-1995, à de nombreuses écoles sur l'ensemble du territoire. L'ouvrage s'achève avec une "bibliographie commentée".

Les résultats au Certificat de fin d'étude du premier degré dans la Communauté Urbaine de Niamey sont analysés sur neuf ans (1986-1994). Des comparaisons sont effectuées entre les différents types d'écoles primaires : écoles publiques par opposition aux écoles privées, d'une part, écoles de type traditionnel (en français) par opposition aux écoles franco-arabes et aux écoles expérimentales (hausa-français, zarma-français), d'autre part. Recherchant les causes des échecs et les facteurs de rendement, une attention particulière est portée sur les effectifs au CM2, sur les taux d'exclusion et sur l'ancienneté des établissements, autant de traits qui peuvent être considérés comme indicateurs des rendements scolaires. Les positions des inspecteurs ainsi que les commentaires de quelques directeurs d'école et parents d'élèves ont été rapportés : ils étaient interrogés sur les raisons des échecs ou des réussites scolaires.

Des recommandations sont formulées dans la conclusion : elles visent surtout à améliorer la qualité de l'enseignement, à mieux insérer l'école fondamentale dans la vie économique et socio-culturelle, à insuffler une nouvelle dynamique à un système éducatif où, visiblement, trop de maillons sont défailants. En annexe, on trouvera divers tableaux sur les résultats au CFEPD et un classement des écoles d'après les moyennes au CFEPD sur neuf ans.

Instaurée pour la première fois au cours de l'année scolaire 1988-1989, la double vacation a été expérimentée pendant trois ans avant d'être suspendue pour des raisons socio-politiques (contestations des enseignants et des étudiants). La première étude sur la "double vacation" est une version abrégée d'un rapport présenté à la Faculté de pédagogie de Niamey, en 1990, par Illiassou Hammi, actuellement Directeur régional de l'enseignement et de la recherche de Zinder. Il dresse un historique de la mise en place de la double vacation, il analyse la résistance à ce système d'éducation et en fait une première évaluation.

La "double vacation" a été réintroduite en 1993, sous l'appellation nouvelle de "double flux". Cette réintroduction, imposée par la Banque mondiale, s'est imposée du fait du nombre très important d'enfants à scolariser et de l'insuffisance notoire de maîtres et de classes.

Une enquête a été menée par Aboubacar Souley (étudiant en sociologie) auprès de trois groupes de personnes concernées par le double flux : des directeurs d'école, des enseignants titulaires de classes à double flux et des parents dont les enfants subissent le double flux. Les opinions des uns et des autres sur ce système ont été restituées. L'enquête s'est déroulée du 31 mars au 9 mai 1994 dans les quatre Inspections de l'enseignement du premier degré de la Communauté Urbaine de Niamey. Elle a été conduite dans 21 écoles primaires.

Les conclusions de ces deux rapports, rédigés à cinq ans d'intervalle, se rejoignent sensiblement : si le "double flux" (ou "double vacation") permet de résoudre, temporairement, les problèmes de sureffectif dans les villes et de manque de moyens, il ne représente qu'un pis-aller. Le problème le plus crucial concerne la pratique des activités extra-muros, complément logique et nécessaire des cours dispensés à l'école. L'enseignement coranique, principale activité pendant les temps libres, constitue une déviation par rapport aux objectifs de l'école laïque, le danger étant de créer une sorte d'école parallèle très mal contrôlée.

La conclusion est que l'instauration du double flux au Niger laisse entière la crise de l'éducation. Si le double flux permet de résoudre temporairement les problèmes de recrutement, il aboutit nécessairement à une baisse de la qualité de l'enseignement. La généralisation abusive de ce système d'enseignement devrait être évitée, malgré les pressions exercées actuellement, notamment par la Banque mondiale : le double flux a été étendu à 456 classes (CI et CP) en 94-95, pour 43.494 élèves.

En bref, ce sont deux aspects extrêmement importants de la crise de l'enseignement qui sont abordés dans cet ouvrage : la baisse du niveau scolaire et les problèmes d'effectifs. L'un et l'autre se rapportent au dilemme d'une amélioration de l'enseignement primaire en qualité et/ou en quantité. Concernant la double vacation,

selon Iliassou Hammi, "il ne s'agit pas de développer un tel système à outrance sans se préoccuper des retombées néfastes qu'il pourrait avoir sur l'enseignement. Si l'on ne prend pas certaines mesures, les conséquences d'une dégradation de la qualité des cours ne tarderont pas à se manifester (du côté des élèves : niveau faible, difficultés pour maîtriser le langage écrit, parlé, lu, allongement de la scolarité dû à ces difficultés ; du côté des enseignants : emploi du temps chargé, effectifs élevés, mauvaises conditions de travail, intérêt moindre pour la profession)".

Pour conclure l'ouvrage, une bibliographie recense quelques publications traitant du système éducatif et/ou du multilinguisme au Niger, avec des notes de lecture, des résumés, des reformulations, des critiques. Ces relevés bibliographiques seront à compléter dans l'avenir, par les uns et les autres. Ils se justifient du fait que beaucoup de documents n'existent que sous forme multigraphiée et ne peuvent être consultés que sur place, à Niamey, ou sont difficilement accessibles pour les étudiants comme pour les enseignants.

Daniel Barreteau
ORSTOM
BP 11416 Niamey

Ali Daouda
Université Abdou Moumouni
Département de sociologie
BP 418 Niamey

ANALYSE DES RÉSULTATS SCOLAIRES DU PRIMAIRE DANS LA COMMUNAUTÉ URBAINE DE NIAMEY

Daniel BARRETEAU, Aboubacar SOULEY

RÉSUMÉ

Les résultats au Certificat de fin d'étude du premier degré dans la Communauté Urbaine de Niamey sont analysés sur neuf ans (1986-1994). Des comparaisons sont effectuées entre les différents types d'écoles primaires : écoles publiques par opposition aux écoles privées, d'une part, écoles de type traditionnel (en français) par opposition aux écoles franco-arabes et aux écoles expérimentales (hausa-français, zarma-français), d'autre part. Recherchant les causes des échecs et les facteurs de rendement, une attention particulière est portée sur les effectifs au CM2, sur les taux d'exclusion et sur l'ancienneté des établissements, autant de traits qui peuvent être considérés comme indicateurs des rendements scolaires. Les positions des inspecteurs ainsi que les commentaires de quelques directeurs d'école et parents d'élèves ont été rapportés : ils étaient interrogés sur les raisons des échecs ou des réussites scolaires.

Des recommandations sont formulées dans la conclusion : elles visent surtout à améliorer la qualité de l'enseignement, à mieux insérer l'école fondamentale dans la vie économique et socio-culturelle, à insuffler une nouvelle dynamique à un système éducatif où, visiblement, trop de maillons sont défailants.

En annexe, on trouvera divers tableaux sur les résultats au CFEPD, les effectifs au CM2, les taux d'exclusion et les années de création des différentes écoles de la Communauté Urbaine de Niamey. Enfin un classement des écoles est opéré d'après les moyennes au CFEPD sur neuf ans.

MOTS-CLÉS

système éducatif, résultats scolaires, école primaire, effectifs, exclusion, ancienneté, Communauté Urbaine de Niamey.

Cette étude vise à analyser les résultats au Certificat de fin d'étude du premier degré (CFEPD) dans la Communauté Urbaine de Niamey (C.U.N.), sur les neuf années passées (1986-1994), à déterminer les causes des échecs et les facteurs de rendement¹. On effectuera des comparaisons entre les différents types d'écoles primaires : écoles publiques par opposition aux privées, d'une part, écoles de type traditionnel (en français) par opposition aux écoles franco-arabes et aux écoles expérimentales (hausa-français, zarma-français), d'autre part. Notre attention se portera sur l'évolution des effectifs au Cours Moyen 2 (CM2), sur les taux d'exclusion (renvoi de l'école lorsqu'un élève a déjà redoublé deux fois dans le premier cycle) et sur l'ancienneté des établissements, autant de traits que l'on essaiera d'analyser comme indicateurs des échecs scolaires. Nous rapporterons les positions des inspecteurs ainsi que les commentaires des quelques directeurs d'école et parents d'élèves que nous avons rencontrés : nous les avons interrogés afin de connaître leurs points de vue sur les raisons des échecs ou des réussites scolaires.

La Direction régionale de l'enseignement et de la recherche (D.R.E.R.) de la Communauté Urbaine de Niamey supervise cinq Inspections de l'enseignement du premier degré (I.E.P.D.) : ex-District II, ex-District III, ex-District IV, ex-District V et Inspection franco-arabe. Sans compter les 3 écoles spéciales (école des sourds, école des aveugles et centre éducatif du musée), non considérées dans la suite de cette étude (elles totalisent 261 élèves), on dénombre 150 écoles primaires, dont 113 écoles publiques (75,3%) et 37 écoles privées (24,7%); 118 écoles "traditionnelles", où l'enseignement se fait en langue française (78,7%), 30 écoles franco-arabes (20%) et 2 écoles expérimentales (1,3%), l'une en hausa et l'autre en zarma. Le total des effectifs en 93-94 était de 76.584 élèves, dont 69.272 (90,5%) dans le public et 7.312 (9,5%) dans le privé ; 71.674 élèves (93,6%) dans les écoles traditionnelles, 4.600 (6%) dans les écoles franco-arabes, et 310 (0,4%) dans les écoles expérimentales (voir figure 1 et 2).

1 Tous nos remerciements vont aux responsables de l'éducation de la Communauté Urbaine de Niamey ainsi qu'aux différents directeurs d'école qui nous ont reçus avec beaucoup d'attention.

	ÉCOLES		ÉLÈVES	
	chiffres absolus	pourcentages	chiffres absolus	pourcentages
publiques	113	75,3%	69.272	90,5%
privées	37	24,7%	7.312	9,5%
traditionnelles	118	78,7%	71.674	93,6%
franco-arabes	30	20%	4.600	6%
expérimentales	2	1,3%	310	0,4%
total	150	100%	76.584	100%

Figure 1. Effectifs respectifs des écoles publiques et des écoles privées à Niamey

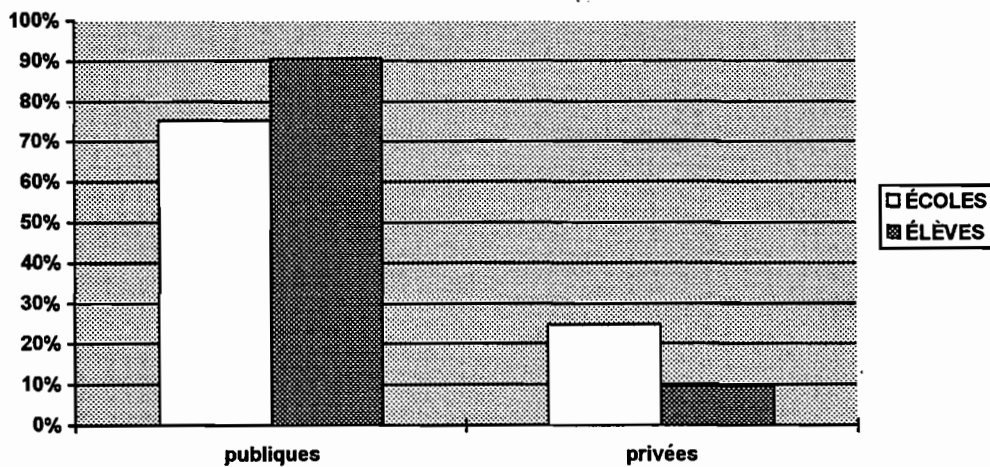
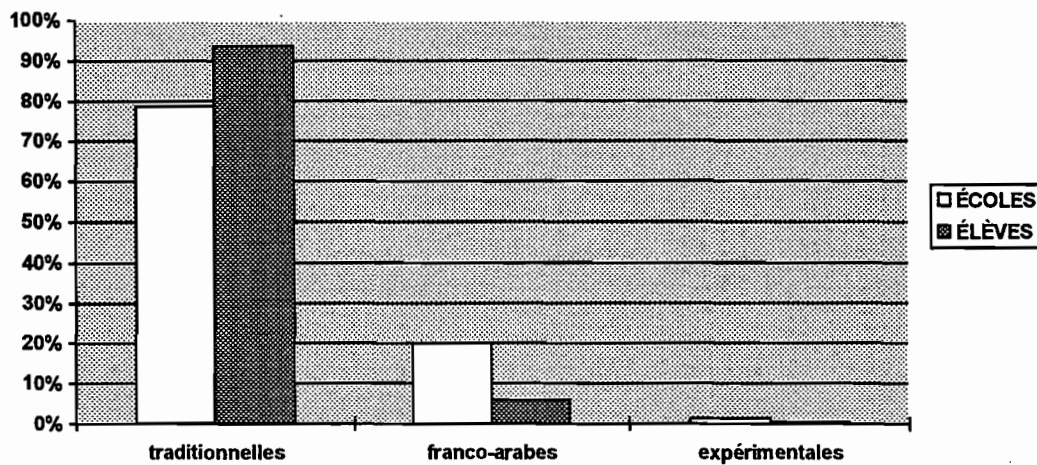


Figure 2. Effectifs des écoles traditionnelles, franco-arabes et expérimentales à Niamey



Le cycle du premier degré comporte six niveaux : Cours d'Initiation (CI), Cours Préparatoire (CP), Cours Élémentaire 1 (CE1), Cours Élémentaire 2 (CE2), Cours Moyen 1 (CM1), Cours Moyen 2 (CM2). Les élèves ne peuvent pas dépasser huit années de scolarité, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas redoubler plus de deux années dans le primaire. Toutefois, des exceptions peuvent être faites dans les écoles privées. Par ailleurs, des "candidats libres" peuvent se présenter au CFEPD à tout âge.

Selon les directives du Ministère de l'éducation nationale, les redoublements et les exclusions ne doivent pas dépasser 15% des effectifs d'une classe donnée, de manière à ne pas éliminer trop d'élèves ni surcharger les effectifs de l'année suivante. Ainsi les propositions faites par les directeurs d'école, au vu des résultats scolaires, ne sont pas nécessairement suivies à la lettre par les Inspections, qui prennent les décisions en dernier ressort. De ce fait, les passages d'une classe à une autre ne sont pas pertinents quant au niveau réel des élèves, contrairement au barrage que constitue le CFEPD.

Les divers facteurs de réussite et, inversement, les causes des échecs scolaires sont multiples mais, surtout, ils sont très liés les uns aux autres. Tout d'abord, il y a lieu de relever le fait, trivial, que l'on s'attribue volontiers les causes de réussite mais que l'on se défait sur les autres dès que l'on doit examiner les raisons des échecs : les Inspections font "porter le chapeau" aux directeurs d'école, aux parents, au manque de moyens, etc. Les directeurs d'école parlent de la pauvreté et du manque d'intérêt des parents, du manque de discipline et du laisser-aller des élèves, des effectifs pléthoriques, etc. Les parents évoquent la prise en charge insuffisante de l'État, le non-sérieux des maîtres... On arrive donc très vite à une quadrature du cercle. Tout le monde fuit ses responsabilités. En revanche, là où les résultats sont bons, tout concourt au succès : les directeurs d'établissement évoquent la rigueur de leur gestion, le sérieux de l'équipe pédagogique, les bons rapports avec les parents, l'engagement et l'assiduité des élèves, la mise à disposition de matériel didactique en quantité suffisante. Tout va pour le mieux dans les meilleures des écoles !

De toute évidence, dans Niamey, principalement dans le centre-ville, certaines écoles rassemblent le "gratin" de la capitale. On y trouve des établissements anciens bien tenus, relativement bien équipés, des directeurs consciencieux, des équipes pédagogiques dynamiques, stables et sérieuses, des élèves motivés et encouragés par des parents prêts à payer le nécessaire pour assurer l'avenir de leur progéniture. A l'opposé, dans les bas-quartiers, les parents semblent tout ignorer de l'école ou presque ; certains ne s'y intéresseraient que dans la mesure où une inscription à l'école équivaut à une part supplémentaire pour les allocations familiales ; ils ne suivent pas le travail de leurs enfants et, du reste, même s'ils le voulaient, étant complètement analphabètes, le pourraient-ils ? Les parents ne peuvent pas offrir des livres personnels à leurs enfants ; ils doivent compter sur les livres et les fournitures scolaires mis à leur disposition, tant bien que mal, par le Ministère de l'éducation nationale. Les enfants sont laissés à eux-mêmes. A la question des capacités des élèves (qui peuvent évidemment jouer sur les résultats scolaires), un inspecteur nous répondait que "les enfants ne naissent pas intelligents : l'intelligence se cultive". Mais que d'inégalités de chance quand vous ne disposez, personnellement, d'aucun soutien de la part des parents, ni d'aucun support : pas de livres personnels, pas de crayons, pas de papier, etc. ! Dans ce milieu, les enseignants assurent le minimum mais ils en arrivent à se décourager, surtout lorsque les salaires ne tombent pas régulièrement... En dehors de toute motivation matérielle, comment pourraient-ils suivre personnellement tel ou tel élève en difficulté lorsque les classes sont tellement surchargées (cela est vrai surtout dans la capitale) ? Face aux absences répétées de certains élèves "récalcitrants", les maîtres tentent de rencontrer les parents pour discuter avec eux mais ils se heurtent à un mur : ceux-ci, effrayés à l'idée d'avoir à payer de nouvelles cotisations, ne se rendent pas aux convocations...

Pour améliorer l'enseignement au Niger, "il faut mettre les enseignants et les élèves dans de bonnes conditions", cela revient comme un leitmotiv dans toutes les bouches. Ce serait évidemment la première des recommandations à formuler pour que l'on puisse espérer améliorer, un tant soit peu, les rendements scolaires : assurer la régularité des salaires, assurer le suivi des maîtres en organisant des

visites dans les écoles, des sessions de formation et de recyclage, construire suffisamment d'écoles (même en matériaux provisoires) pour répondre à la demande croissante de scolarisation, répartir de manière suffisante et surtout équitable les matériaux didactiques, assurer des cours pendant les neuf mois de l'année scolaire... La maladie est simple à diagnostiquer et les remèdes sont tellement faciles à prescrire...

Hormis ces conditions matérielles primordiales, les facteurs humains comptent énormément dans les rendements scolaires : maîtrise de l'ensemble du fonctionnement du système éducatif de la part des autorités, rigueur des directeurs d'établissement, formation adéquate des maîtres, conscience professionnelle et engagement voire "dévouement" des enseignants, encouragement des parents. Ces facteurs sont bien difficiles à évaluer. Ils sont pourtant essentiels. Lorsque l'État ne peut pas ou ne peut plus assurer pleinement son rôle (sensibilisation, contacts réguliers avec les écoles, formation et suivi des maîtres), où les directeurs n'assument pas leur rôle de chef d'établissement avec rigueur, où les maîtres, mal formés et mal payés, ne prennent pas leur profession à coeur, où les parents, en bute à d'énormes difficultés matérielles, ne suivent pas leurs enfants en les poussant au travail, où les enfants sont préoccupés par tout autre chose que l'école, sont découragés par le peu de perspectives d'avenir, est-ce que l'on peut encore s'attendre à de bons résultats scolaires ?

Concernant les différences constatées entre les différents types d'écoles, il faut noter un clivage évident entre les écoles publiques (souvent démotivées) et les écoles privées (relativement nombreuses dans le centre-ville), ces dernières étant considérées comme plus efficaces, à juste titre, encore que certaines écoles publiques soient incontestablement d'un bon niveau. Dans le public encore plus que dans le privé, le facteur humain est essentiel, étant donnée la léthargie et le laisser-aller qui peuvent gagner très vite l'ensemble des écoles. Très peu de sanctions et, inversement, trop peu de reconnaissance des efforts accomplis font que les enseignants se sentent livrés à eux-mêmes.

Par ailleurs, les écoles traditionnelles (où tout l'enseignement se fait en français) jouissent d'une position plus avantageuse par rapport aux écoles bilingues, particulièrement les écoles expérimentales, où l'on enseigne partiellement dans une langue nationale (hausa ou zarma dans la C.U.N.) et partiellement en français. Ces établissements se disent défavorisés dans la mesure où l'on ne tient nullement compte des acquis dans la langue nationale au CFEPD. Les cours dans la langue nationale sont dispensés aux CI, CP et CE1, puis de manière beaucoup plus lâche aux CE2 et CM. Le français est introduit, à l'oral, au CP, puis à l'écrit, au CE1, sans qu'il y ait un programme spécifique pour ce type d'école. Aux CE2, CM1 et CM2, l'enseignement se fait essentiellement en français. Les épreuves pour le CFEPD sont les mêmes que dans les écoles de type classique. Les maîtres reconnaissent volontiers que le niveau des élèves en français n'est pas comparable à celui des élèves fréquentant les écoles de type classique.

Dans les écoles franco-arabes, l'enseignement se fait moitié en français, moitié en arabe. En fait, le programme en français est le même que celui des écoles de type classique, sans aménagement spécifique. Les enseignants doivent donc mettre les bouchées doubles pour parvenir à la fin des programmes. Aucun document n'est disponible afin de faciliter le passage de l'arabe au français et inversement. Les épreuves au CFEPD ne sont pas exactement les mêmes que pour les écoles de type classique. Les résultats, bons dans l'ensemble, sont en fait difficilement comparables, les maîtres des écoles franco-arabes reconnaissant eux-mêmes que les niveaux en français et en arabe ne sont pas excellents. Cela reviendrait à admettre que les épreuves du CFEPD dans les écoles franco-arabes seraient plus faciles, si l'on se rapporte aux résultats obtenus dans ce type d'écoles, les meilleurs de Niamey (44,9% de réussite). Les notes en arabe (où des matières sont jugées à l'oral, par les maîtres eux-mêmes, et où il est mal considéré de donner des notes inférieures à la moyenne...) seraient nettement meilleures qu'en français (uniquement à l'écrit). Il faut cependant signaler que les meilleurs élèves (5 à 10% selon un directeur d'école) s'en sortent fort brillamment dans les deux langues : c'est la prime des "doués en langues".

Les résultats au CFEPD représentent des données faciles à interpréter, sur lesquelles on peut s'appuyer pour apprécier le niveau relatif des différentes écoles sur une période relativement longue : nous avons choisi une période de neuf ans de manière à englober des années encore plus ou moins fastes sur le plan économique et calmes politiquement. Notons qu'il n'y a pas d'examen spécifique pour l'entrée en 6ème : la sélection s'opère, en fonction des places disponibles, sur la base des résultats au CFEPD.

En ce qui concerne l'évolution historique des résultats scolaires, on pourrait évidemment examiner les résultats de chaque école en particulier pour en dessiner des profils... Ayant rencontré quelques directeurs d'établissement, on s'est rendu compte que des explications ponctuelles sont parfois nécessaires pour rendre compte de certains résultats en dents de scie. Rencontrer les parents seraient également très utiles pour "avoir d'autres sons de cloches"...

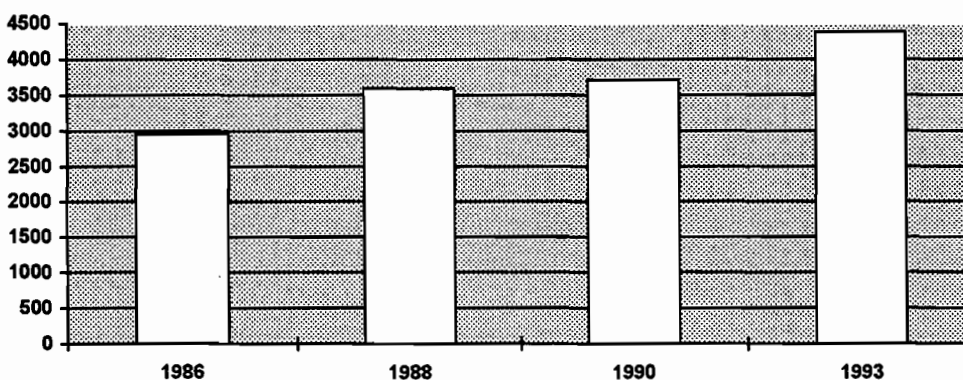
Nous n'avons pas pu comptabiliser le nombre de jours effectifs de cours par année, notamment au CM2, mais ces chiffres seraient certainement très significatifs, étant donné le nombre très important de jours de grève dans les années récentes. Depuis quelques années, la situation économique et financière du pays n'a fait que se dégrader, avec la chute du prix des matières premières (essentiellement l'uranium) : cela s'est répercuté sur le budget de l'État et, finalement, sur l'éducation. Aux difficultés économiques se sont adjoints des problèmes sociaux et politiques : la démocratisation de la vie politique du Niger (excellente dans le principe !) a causé beaucoup de troubles dans les écoles, particulièrement chez les enseignants, souvent passionnés par la vie politique et syndicale. Les lettrés du pays sont très sollicités.

Face à une demande de scolarisation sans cesse croissante (particulièrement en ville), les moyens ne suffisent pas. De plus en plus, le Ministère de l'éducation nationale doit faire face aux urgences avant même de pouvoir songer à se consacrer à d'éventuelles réformes structurelles, que tout le monde appelle de ses vœux mais toujours repoussées aux calendes grecques.

Examiner la situation des résultats scolaires sur plusieurs années revient à poser la question de la soi disant "baisse de niveau", que beaucoup évoquent sans savoir, précisément, de quelle baisse il s'agit. Globalement, beaucoup plus d'enfants sont scolarisés d'année en année, notamment dans la capitale où le taux de scolarisation atteindrait les 70% en 1993. Nonobstant cette masse croissante d'élèves, comme nous le verrons par la suite, les taux de réussite au CFEPD sont en baisse constante mais, en chiffres absolus, il y a, bien sûr, de plus en plus de certifiés chaque année comme en témoigne le tableau suivant. Un certain nombre de lacunes (dans le public en 89 d'une part, et dans l'inspection franco-arabe en 87, 91 et 92, d'autre part) font que les totaux doivent être relativisés. Pour apprécier la progression, on peut comparer les résultats des années 86, 88, 90 et 93 (voir figure 3) où l'on passe, respectivement, de 2950 certifiés à 3590, puis 3713 et 4375 (les mauvais résultats de 89 et 94 s'expliquant par les grèves).

	86	87	88	89	90	91	92	93	94
Ex-District II	1070	1101	1235	525	1114	1302	1578	1330	1395
Ex-District III	956	1072	1182	677	1148	1248	984	1393	954
Ex-District IV	550	840	639	519	816	809	794	838	749
Ex-District V	206	383	344	285	389	377	460	533	264
Insp. F/A	168	-	190	204	246	-	-	281	414
Total	2950	3406	3590	2210	3713	3736	3816	4375	3776

Figure 3. Nombre de certifiés en 1986, 1988, 1990 et 1993



La question est de savoir si les certifiés sont d'un niveau plus faible actuellement que ceux des années antérieures. Les anciens maîtres l'attestent, allant jusqu'à dire

que le niveau actuel des 3èmes correspondrait à celui des CM2 en 1960, mais comment le démontrer ? On pourrait examiner les sujets des examens des différentes années (par exemple en dictée et en calcul) ainsi que les copies et les notes obtenues. Ce travail reste à faire.

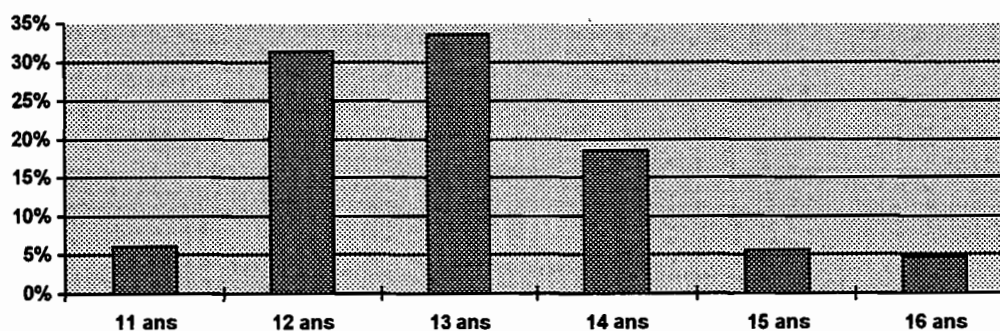
On doit se poser aussi la question de la valeur exacte du CFEPD. Selon certains maîtres, réussir au CFEPD signifie concrètement que l'on peut effectuer des opérations de calcul, que l'on sait lire et écrire en français. Quel est donc le pourcentage d'élèves qui, arrivés au CM2, savent lire et écrire en français et savent effectuer des opérations mathématiques ? D'après les dires des maîtres et des inspecteurs que nous avons rencontrés, il y a, bien sûr, au CM2, des élèves qui parviennent à ce niveau sans en avoir les capacités. Ils ont déjà redoublé deux fois. Plutôt que de les exclure, on les a fait passer, d'année en année, dans les classes supérieures. Le pourcentage de ces élèves se situerait autour de 5%. C'est dans ce sens que l'on parle d'*éducation de masse* : il faudrait que le maximum d'élèves parviennent au CM2, même si le niveau doit baisser. Avec des effectifs très chargés, un certain pourcentage d'élèves très faibles dans une classe retarde évidemment les progrès des autres. De manière approximative, on obtiendrait environ 40% d'élèves au CM2 avec un niveau acceptable, 55% avec un niveau faible et 5% avec un niveau insuffisant. Si l'on avait la possibilité de comparer de telles données, qui devraient bien sûr reposer sur des mesures objectives, avec des données antérieures, on s'apercevrait probablement que les résultats scolaires étaient plus homogènes "autrefois". Dans la mesure où les effectifs sont moins importants, le maître a davantage le loisir de s'occuper personnellement des retardataires. L'éducation de masse ne le permet pas : on vise plutôt à ce que la majorité des élèves aient des connaissances minimum.

Les moyennes d'âge au CM2 sont éloquentes : alors que dans les premières classes (CI et CP), les élèves sont d'un âge relativement homogène, arrivés au CM2, l'âge des élèves varie entre 11 ans et 16 ans. Sur l'ensemble de la C.U.N., sur un

total de 10.295 élèves au CM2, on a la répartition suivante selon les âges pour l'année 90-91¹

11 ans	629	6,1%
12 ans	3.232	31,4%
13 ans	3.485	33,6%
14 ans	1.904	18,5%
15 ans	576	5,6%
16 ans et plus	469	4,6%

Figure 4. Âge des élèves de CM2 : Niamey, 1990-1991

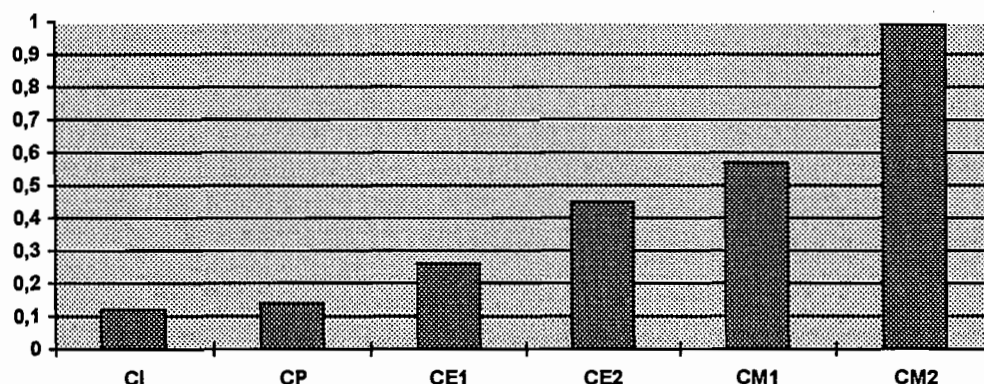


Si l'on calcule l'âge moyen des élèves pour chaque niveau, on se rend compte que les retards cumulés, dûs aux redoublements, se font sentir surtout au CM2, seule année scolaire du premier degré marquée par un barrage : le CFEPD et l'entrée en 6ème. Environ un tiers des élèves redouble le CM2.

CI	7,12 ans
CP	8,14 ans
CE1	9,26 ans
CE2	10,45 ans
CM1	11,57 ans
CM2	12,99 ans

¹ Annuaire statistique de l'Éducation nationale, 1990-1991, p. 129.

Figure 5. Retard cumulé dans le primaire (exprimé en années)



En dehors des rendements scolaires, une question générale de politique éducative se pose : est-il vraiment "nécessaire", "utile" ou "rentable" de faire tout pour que le maximum d'élèves parviennent au CM2 et passent l'épreuve du CFEPD, étant donnée la nature du programme enseigné ? Que cherche-t-on à former ? Est-ce qu'une formation générale suffit à cette majorité d'élèves qui devront quitter l'école sans avoir la possibilité d'entrer dans le second cycle ? Est-il vraiment nécessaire que tous les élèves soient confrontés aux arcanes de l'orthographe de la langue française tout en restant complètement désarmés par rapport à la vie active qui les attend ?

Sans chercher à développer ici la question du contenu des programmes scolaires, il y aurait certainement à insérer davantage l'école primaire dans le milieu socioculturel et économique du pays, de manière à ce que l'école réponde davantage à un besoin d'initiation à la vie active. Il conviendrait d'introduire ou de renforcer des matières dans le primaire telles que l'initiation aux langues nationales, l'éducation civique, l'éducation sexuelle, l'éducation religieuse (pourquoi pas lorsqu'on voit à quel point la religion est facteur d'intégration sociale), l'initiation à la gestion, les activités sportives (à revaloriser), les activités artisanales et artistiques (les potentiels sont énormes mais inexploités), l'initiation à la technologie... Pour être prises au sérieux, toutes ces matières devraient pouvoir compter dans les examens, contrairement à l'expérience des activités pratiques et productives (A.P.P.) dont les applications se sont soldées par des échecs : ces activités n'étaient absolument pas

prises en compte pour le certificat ; les maîtres n'étaient pas formés à ce type d'enseignement et disposaient de très peu de matériel.

On pourrait penser à des centres de formation artistique, artisanale, professionnelle, où les élèves des cours moyens viendraient faire des "stages". Ces centres de formation devraient être complétés par davantage de collèges et de lycées techniques et professionnels où l'apprentissage de métiers ne serait pas seulement théorique. L'exemple des foyers féminins de Niamey est une réussite dans ce sens. Beaucoup de jeunes femmes "déscolarisées" viennent y apprendre des rudiments de couture, d'hygiène, d'économie familiale... pour entrer de plain pied dans la vie active. Toutes ces matières devraient être considérées comme des options non négligeables en ce qui concerne leurs coefficients dans les épreuves du certificat. Chaque matière devrait suivre un programme d'enseignement, comporter du matériel didactique, répondre à des objectifs et être contrôlée par des tests. Les maîtres, tels qu'ils sont formés actuellement, ne peuvent pas avoir des compétences dans toutes les disciplines (autre erreur dans le projet des A.P.P.). Aussi est-il hors de question de leur demander d'enseigner des matières pour lesquelles ils ne disposeraient d'aucune formation, ni d'aucun matériel. L'enseignement ne peut pas s'improviser.

Concernant l'introduction des langues nationales dans le système éducatif, l'immense espoir qu'avait suscité le lancement des écoles expérimentales est retombé, faute d'intégration réelle dans le système éducatif, faute d'évaluation lorsque cela était possible, faute de volonté politique, ce qui a entraîné le retrait des bailleurs de fonds puis le manque de motivation des maîtres, la perte de confiance de la population, etc. Depuis ce temps, l'école, qui est toujours dite "expérimentale", meurt à petit feu. On n'y expérimente plus rien ; on ne veut plus faire d'évaluation sérieuse, alors qu'actuellement les conditions de fonctionnement de ces écoles expérimentales nous semblent (hélas) réunies pour une telle évaluation : ces écoles se sont "banalisées". Au début de l'expérience, les écoles expérimentales étaient tellement bien encadrées qu'elles devaient nécessairement donner de bons résultats ; un tel suivi serait matériellement impossible sur l'ensemble du pays. Il

conviendrait donc de mener une réelle évaluation de ce type d'école avant de pouvoir procéder à un éventuel aménagement linguistique.

Dans cette étude, nous examinerons les résultats au CFEPD sur l'ensemble du Niger, dans les différents Départements et dans la Communauté Urbaine de Niamey, puis nous tenterons d'établir des corrélations avec les effectifs du CM2, les taux d'exclusion et l'ancienneté des écoles, avant de tirer quelques conclusions.

1. RÉSULTATS AU CFEPD

1.1. Résultats au CFEPD sur l'ensemble du Niger de 1963 à 1990

Les sources du tableau suivant proviennent de l'*Annuaire statistique : séries longues*, pour les années de 1963 à 1980, et de l'*Annuaire des statistiques scolaires 1989-1990 et 1990-1991*. Nous ne disposons pas de résultats pour l'année 1971.

années	présentés	admis	%
1963	1.600	559	34,9%
1964	1.818	769	42,3%
1965	2.360	960	40,7%
1966	3.035	1.030	33,9%
1967	3.992	1.045	26,2%
1968	4.480	1.449	32,3%
1969	4.514	1.892	41,9%
1970	4.447	1.386	31,2%
1972	6.093	2.012	33%
1973	6.918	2.595	37,5%
1974	9.817	3.427	34,9%
1975	11.929	6.094	51,1%
1976	12.892	5.310	41,2%
1977	15.445	6.000	38,8%
1978	19.126	7.427	44%
1979	19.126	8.493	44,4%
1980	24.869	7.776	31,3%
1981	33.322	11.556	34,7%
1982	36.331	13.037	35,9%
1983	37.369	11.124	29,8%
1984	39.033	9.611	24,6%
1985	41.114	9.501	23,1%
1986	46.118	13.080	28,3%
1987	49.529	16.275	32,9%
1988	44.834	13.771	30,7%
1989	44.057	11.140	25,3%
1990	48.331	14.355	29,7%

Figure 6. Nombres d'inscrits et d'admis au CFEPD de 1963 à 1990

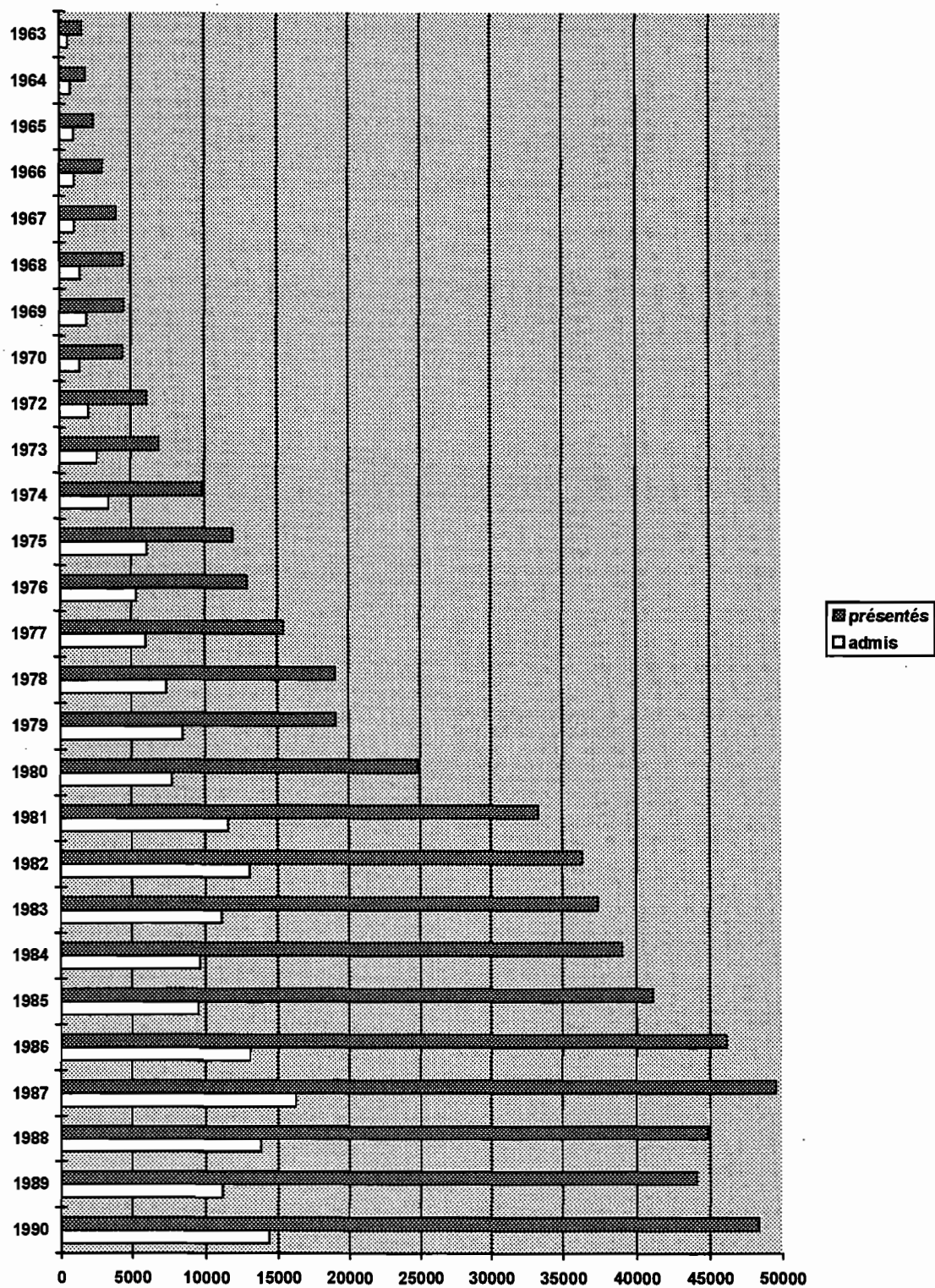
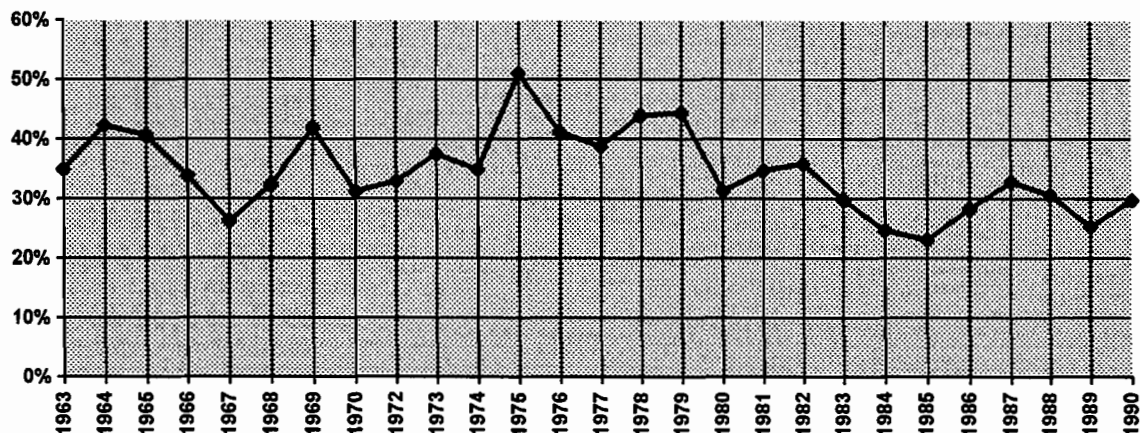


Figure 7. Pourcentages de réussite au CFEPD de 1963 à 1990

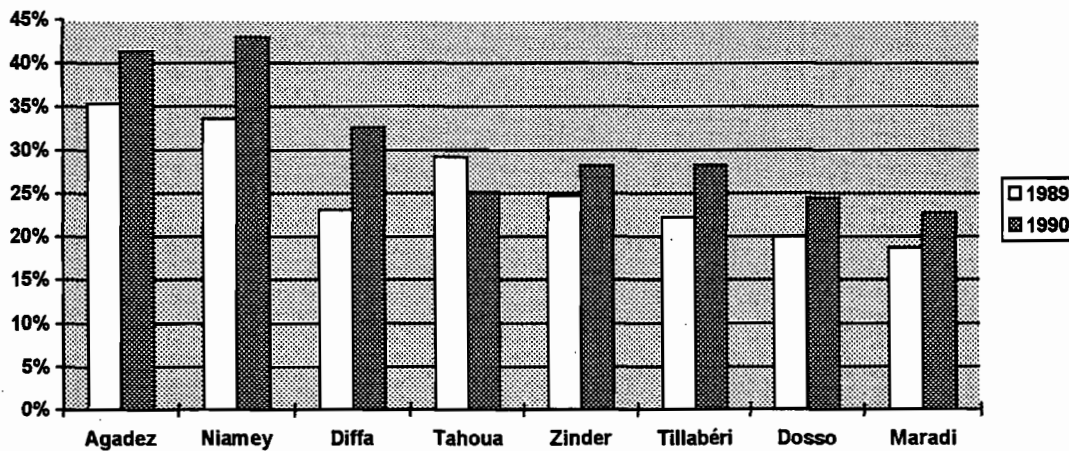


On observera que les résultats ont parfois dépassé les 40%, dans les années 60 et 70 : en 1964, 1965, 1969, 1975, 1976, 1978 et 1979 ; mais, le plus souvent, ils se situent entre 30 et 40%. Ils sont même inférieurs à 30% depuis 1983. On peut donc constater qu'il y a effectivement une baisse du pourcentage de certifiés depuis les années 80.

1.2. Pourcentages d'admis dans les différents Départements du Niger en 1989 et 1990

	1989			1990		
	présentés	admis	%	présentés	admis	%
Agadez	1.717	608	35,4%	1.962	813	41,4%
Diffa	1.031	238	23,1%	1.107	361	32,6%
Dosso	5.964	1.195	20%	6.190	1.508	24,4%
Maradi	6.844	1.281	18,7%	7.450	1.688	22,7%
Niamey	7.356	2.471	33,6%	8.152	3.501	42,9%
Tahoua	5.697	1.662	29,2%	7.569	1.901	25,1%
Tillabéri	7.675	1.701	22,2%	7.714	2.181	28,3%
Zinder	7.773	1.921	24,7%	8.187	2.310	28,2%
Total	44.057	11.140	25,3%	48.331	14.355	29,7%

Figure 8. Pourcentages de réussite au CFEPD par départements, en 1989 et 1990



On remarque que le département d'Agadez et la Communauté Urbaine de Niamey figuraient dans le peloton de tête quant aux résultats scolaires en 1989 et 1990. Ceci pourrait s'expliquer par la proportion plus importante de parents fonctionnaires et employés, résidant en milieu urbain, dans ces deux zones. Les mauvais résultats de 1989 s'expliquent par les troubles sociaux et les nombreuses grèves : ce fut la première année "blanche" dans le secondaire. Notons que la faiblesse des résultats scolaires est alarmante dans les autres départements du pays : les départements de Maradi, Tahoua, Dosso, Tillabéri et Zinder ont des taux moyens de réussite inférieurs à 30%. Cela a des conséquences sur la rentabilité de l'école, sur sa perception par les populations rurales et sur les taux de scolarisation (difficultés de recrutement, fréquentation irrégulière, accroissement des redoublements, des exclusions et des abandons...).

1.3. Résultats au CFEPD dans la Communauté Urbaine de Niamey

Dans tous les tableaux, ci-après, un tiret signale une absence de chiffre, soit que les écoles n'étaient pas encore créées, soit que les chiffres n'étaient pas disponibles. Nous inspirant des rapports de fin d'année de chaque inspection, nous avons calculé les pourcentages d'admis par rapport aux candidats présentés. Nous présentons ci-après les synthèses par Inspections, par années et par types d'écoles.

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	moy.
--	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Ex-District II

Public	39,6	38,7	41,9	26,2	36,6	36,9	37,3	25,5	23,7	33
Expérimental	-	-	-	56,5	46,2	13,6	22,9	9,1	29,5	26,1
Privé	78,2	84,4	79,6	46,8	70,7	78,9	77,5	79	72,8	76,9
Moyenne	46,3	45,5	47,7	27	41,3	42,5	41,4	30,4	29,3	38,1

Ex-District III

Public	42,7	42,6	45,7	26,1	39,2	38,9	25,1	30,9	19,3	32,8
Privé	69,5	72,9	73,9	57	66,4	75,6	64,4	71,8	59,3	67,9
Moyenne	45,9	46,8	49,9	29,1	42	42,6	28,6	35,4	22,9	36,9

Ex-District IV

Public	49,4	65	62	41,7	53,7	44,8	38,9	39,8	27,2	44
Expérimental	-	-	-	8,3	21,2	26,4	30,6	17,4	31,9	23,6
Moyenne	49,4	65	62	45,7	49,4	44,7	38,8	27,3	27,5	43,6

Ex-District V

Public	43,6	68,4	62,3	46,7	55,9	43	39,7	37,9	16,7	40,9
--------	------	------	------	------	------	----	------	------	------	------

Inspection franco-arabe

Public	34,1	-	23,2	30	16,5	-	-	34,8	43,7	31,2
Privé	54,8	-	60,1	47,7	56,1	-	-	47,7	65,8	55,6
Moyenne	46,8	-	41,7	39	40,9	-	-	42,2	56	44,9

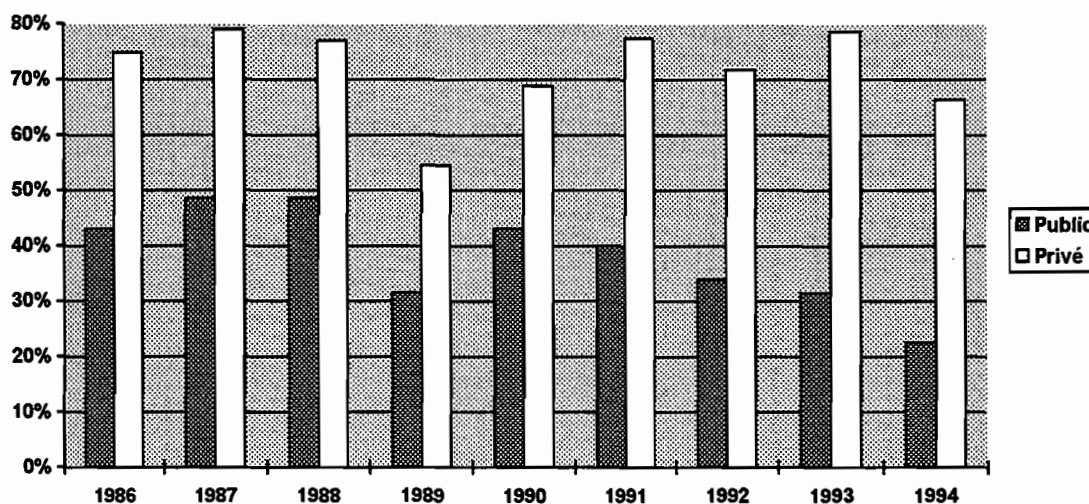
En règle générale, on observe que les années 80 présentent de meilleurs résultats que les années 90. Les résultats sont en baisse constante (sauf dans le privé). Parmi les différentes inspections, l'Inspection franco-arabe présente les meilleurs taux de réussite (44,9% de moyenne), suivie de l'I.E.P.D. de l'ex-District IV (43,6%) et de l'ex-District V (40,9%). Selon les types d'école, les écoles

traditionnelles privées ont les meilleurs résultats : 76,9% dans l'ex-District II et 67,9% dans l'ex-District III. Les écoles expérimentales ont des résultats faibles dans l'ensemble : 26,1% pour l'école expérimentale de Lazaret et 23,6% pour celle de Gamkallé.

La synthèse des résultats dans les écoles traditionnelles (publiques et privées) donne les résultats suivants :

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Public	43,1%	48,6%	48,7%	31,6%	43,1%	40%	34%	31,6%	22,6%
Privé	74,9%	79%	77%	54,5%	68,9%	77,5%	71,8%	78,7%	66,5%
Moyenne	46,5%	51,7%	52%	32,7%	45,3%	43%	36,4%	34,6%	25,3%

Figure 9. Taux de réussite au CFEPD de 1986 à 1994 à Niamey



On constate que la courbe de réussite des écoles traditionnelles (publiques et privées) suit largement la courbe des écoles publiques, ces dernières étant numériquement plus importantes que les écoles privées. (Quoi que l'on pense des réussites du privé, force est de se soucier en priorité des résultats du public. Ceci est encore plus vrai pour l'intérieur du pays.) Les courbes des résultats du public et du privé coïncident de 86 à 90. Ensuite, de 90 à 94, il y a une chute du public face à une relative constance des écoles privées. Avec la crise (économique, sociale et politique), le fossé s'est creusé entre ces deux types d'écoles.

2. EFFECTIFS AU CM2, TAUX D'EXCLUSION ET ANCIENNETÉ DES ÉCOLES

2.1. Effectifs au CM2

L'hypothèse voudrait que plus les effectifs d'une classe sont nombreux, moins les résultats sont bons. On va donc examiner les effectifs par classe, sur neuf années, et les comparer aux résultats obtenus. La question a une grande importance dans la mesure où l'on s'oriente actuellement, non plus seulement vers le double flux mais aussi vers un enseignement de masse avec des grands groupes, suivant l'hypothèse que les résultats scolaires ne dépendent pas ou dépendent peu des effectifs dans une classe donnée. Est-ce bien le cas ?

En moyenne, l'I.E.P.D. franco-arabe a des effectifs nettement moindres que les autres (36,9 élèves par classe de CM2), surtout dans les écoles privées (30,2 élèves). Cela peut expliquer, en partie, les bons résultats de ces écoles. Les effectifs sont raisonnables dans les écoles expérimentales : 41 élèves à Gamkallé. Dans les écoles traditionnelles, la situation est plus critique : environ 50 élèves par classe.

Dans les tableaux suivants, nous allons comparer les taux de réussite et les effectifs.

(a) Taux de réussite

Globalement, sur les neuf années considérées et sur les 852 cas analysés (rapports entre taux de réussite et effectifs au CM2), les taux de réussite se répartissent de la manière suivante :

<i>TAUX DE RÉUSSITE</i>	<i>CAS DE RÉUSSITE</i>	
entre 0 et 9%	15	1,8%
entre 10 et 19%	100	11,7%
entre 20 et 29%	160	18,8%
entre 30 et 39%	162	19%
entre 40 et 49%	137	16,1%
entre 50 et 59%	128	15%
entre 60 et 69%	65	7,6%
entre 70 et 79%	40	4,7%
entre 80 et 89%	33	3,9%
entre 90 et 99%	12	1,4%

(b) Moyennes des effectifs

Les moyennes des effectifs au CM2 s'établissent comme suit :

EFFECTIFS DES CLASSES	NOMBRE DE CLASSES	
entre 1 et 9 élèves	14	1,6%
entre 10 et 19 élèves	29	3,4%
entre 20 et 29 élèves	42	4,9%
entre 30 et 39 élèves	108	12,7%
entre 40 et 49 élèves	227	26,6%
entre 50 et 59 élèves	266	31,2%
entre 60 et 69 élèves	126	14,8%
entre 70 et 79 élèves	26	3,1%
entre 80 et 89 élèves	7	0,8%
entre 90 et 99 élèves	7	0,8%

(c) Rapports entre taux de réussite et moyennes des effectifs²

% de réussite	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	total
---------------	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	-------

Moyenne des effectifs

0-9 élèves	2	0	1	0	0	3	4	2	2	0	14
10-19 élèves	1	1	1	3	3	6	5	2	4	3	29
20-29 élèves	1	1	3	8	4	9	7	2	6	1	42
30-39 élèves	5	13	12	10	14	26	11	15	2	0	108
40-49 élèves	4	19	54	49	45	28	15	8	4	1	227
50-59 élèves	1	40	52	50	53	45	11	4	5	5	266
60-69 élèves	1	16	32	36	15	9	6	4	6	1	126
70-79 élèves	0	2	3	6	1	2	5	3	3	1	26
80-89 élèves	0	5	1	0	1	0	0	0	0	0	7
90-99 élèves	0	3	1	0	1	0	1	0	1	0	7
Total	15	100	160	162	137	128	65	40	33	12	852

Tous types d'écoles confondus, en regroupant les colonnes 0, 10, 20, 30 et 40, correspondant à de "mauvais résultats" au CFEPD (moins de 50% de réussite), par opposition aux colonnes 50, 60, 70, 80 et 90, correspondant à de "bons résultats"

² Pour les pourcentages de réussite, les chiffres représentent des dizaines : le chiffre 0 renvoie à des nombres de 0 à 9%, le chiffre 10 à des nombres de 10 à 19%, etc. Les tirets signalent l'absence de résultats, en ce qui concerne les taux de réussite et/ou les effectifs.

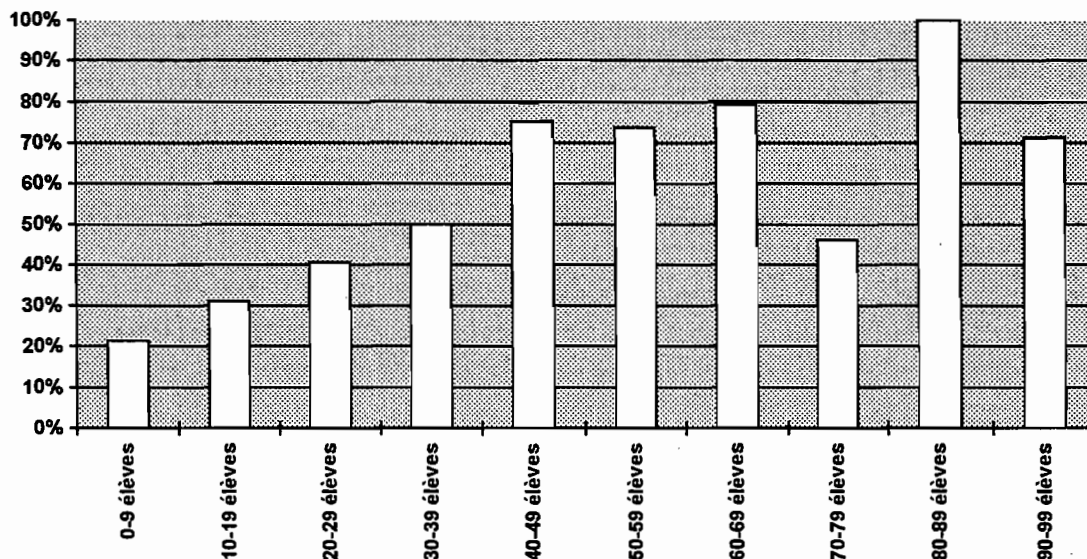
(plus de 50% de réussite), on obtient les rapports généraux suivants, entre taux de réussite et effectifs.

taux de réussite	0-49%	50-99%	total	% de mauvais résultats
------------------	-------	--------	-------	------------------------

Moyennes des effectifs

0-9 élèves	3	11	14	21,4%
10-19 élèves	9	20	29	31%
20-29 élèves	17	25	42	40,5%
30-39 élèves	54	54	108	50%
40-49 élèves	171	56	227	75,3%
50-59 élèves	196	70	266	73,7%
60-69 élèves	100	26	126	79,4%
70-79 élèves	12	14	26	46,2%
80-89 élèves	7	0	7	100%
90-99 élèves	5	2	7	71,4%

Figure 10. Pourcentages de mauvais résultats en fonction du nombre d'élèves



Les résultats avec les effectifs de 70-79 élèves s'expliquent, en fait, par les bons résultats obtenus dans les écoles privées, malgré des effectifs très importants. On s'aperçoit qu'une inversion de tendance se produit lorsque les effectifs dépassent les 40 élèves par classe. Afin de mieux dégager les traits caractéristiques des résultats

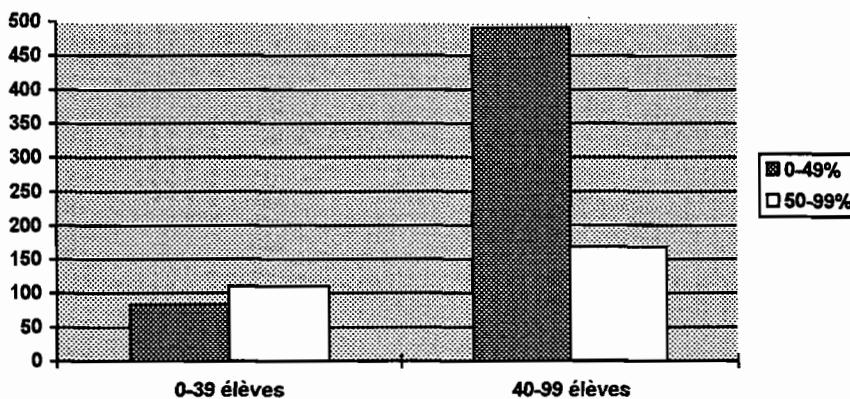
obtenus, on peut regrouper maintenant les moyennes des effectifs comprises entre 1 et 39 élèves, par opposition aux effectifs compris entre 40 et 99 élèves, d'autre part.

Taux de réussite	0-49%	50-99%	total	% de mauvais résultats
------------------	-------	--------	-------	------------------------

Moyennes des effectifs

0-39 élèves	83	110	193	43%
40-99 élèves	491	168	659	74,7%
Total	574	278	852	67,4%

Figure 11. Effectifs des classes et rapports avec les mauvais ou les bons résultats



En règle générale, les résultats inférieurs à 50% sont les plus nombreux : 574 cas contre 278 (soit 67,4%). Lorsque les taux de réussite sont inférieurs à 50% (colonne 0-49%), les effectifs dépassent (en majorité) les 50 élèves par classe : 491 cas contre 83. Lorsque les résultats sont supérieurs à 50% (colonne 50-99%), les effectifs de moins de 40 élèves (0-39 élèves) sont relativement plus nombreux : 110 cas contre 168. En d'autres termes, on peut dire que les échecs scolaires sont moindres lorsque les effectifs sont moins nombreux : sur 193 cas de classes de moins de 40 élèves, il y a 83 "mauvais résultats", soit 43% ; sur 659 cas de classes de plus de 40 élèves, il y a 491 mauvais résultats, soit 74,7%.

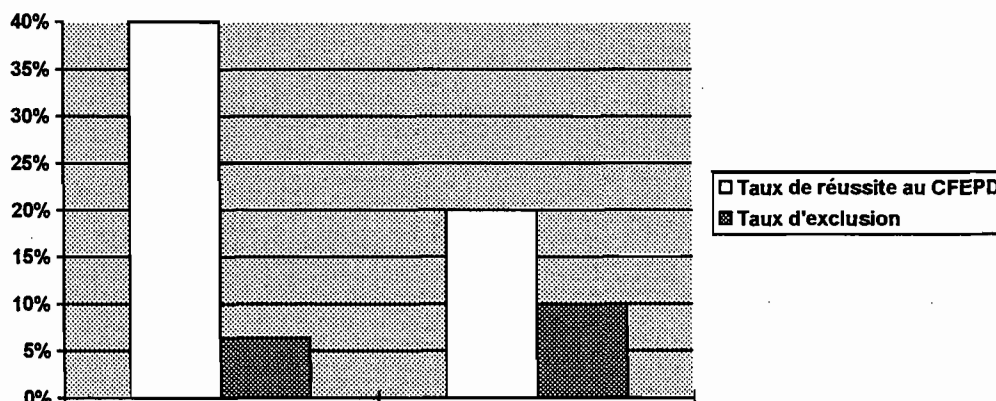
2.2. Exclusions

Les chiffres concordent si l'on examine les résultats scolaires en fonction des taux d'exclusion ou, inversement, les taux d'exclusion en fonction des taux de réussite au CFEPD. Les résultats sont inversement proportionnels (voir figure 12).

taux d'exclusion	nombre d'écoles	moyennes au CFEPD
10% et plus	18	27,7%
moins de 5%	13	58%

moyennes au CFEPD	nombre d'écoles	moyennes d'exclusions
plus de 40%	40	6,4%
moins de 20%	11	9,9%

Figure 12. Taux de réussite au CFEPD et taux d'exclusion



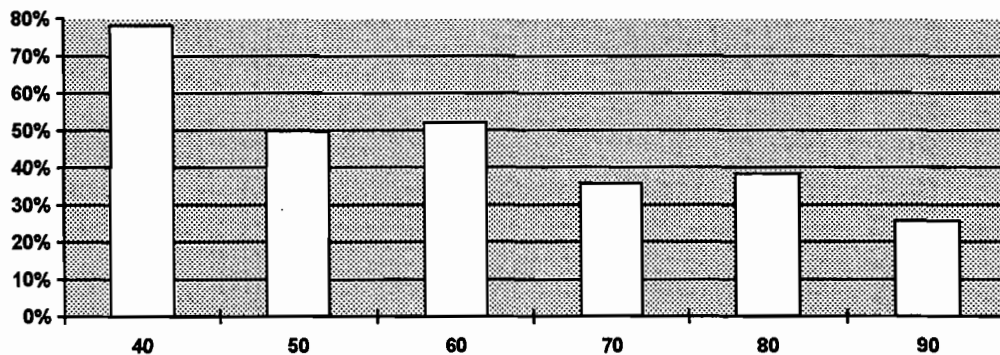
Les écoles qui ont de bons résultats au CFEPD ont de faibles taux d'exclusion (moins de 5%). En revanche, celles qui ont de mauvais résultats au CFEPD ont des taux d'exclusion élevés (plus de 10%). Les effets sont cumulatifs : lorsqu'une école fonctionne mal, les élèves ont des problèmes pour atteindre les niveaux requis ; ils ne parviennent pas à passer les examens, ils redoublent et, finalement, sont exclus de l'école. Qu'est-ce l'école leur aura rapporté ? Comment réduire voire supprimer la pratique abusive des redoublements et des exclusions ?

2.3. Ancienneté des écoles

La question est de savoir s'il y a une corrélation entre l'ancienneté des écoles et les résultats scolaires, comme semblaient l'indiquer nos discussions avec les partenaires de l'école. Les écoles récentes ou nouvellement créées ont généralement de mauvais résultats.

années de création	nombre d'écoles	moyennes au CFEPD
40	2	78,2%
50	7	49,8%
60	11	52,1%
70	29	35,7%
80	64	38,3%
90	11	25,7%

Figure 13. Date de fondation des écoles et résultats scolaires



Comme le bon vin, les écoles se bonifient en vieillissant ! Ou, plus exactement, elles conservent les bonnes traditions. Plusieurs facteurs concourent à ces résultats : les écoles les plus anciennement implantées sont situées au centre-ville. Une, deux voire trois générations sont passées sur les mêmes bancs. Ces quartiers sont plutôt favorisés. Il y a davantage d'enfants de fonctionnaires, anciennement scolarisés. Les directeurs d'établissement bénéficient de logements de fonction. Ils doivent présenter de bons résultats pour rester en place. Les maîtres également s'y trouvent bien et ne demandent pas de mutation. Les équipes sont donc stables. Il faut ajouter que les écoles privées du centre sont pour la plupart anciennes.

Le phénomène inverse se vérifie dans la périphérie (où se trouvent les deux écoles expérimentales) : la population est constituée de nouveaux arrivés, souvent non-scolarisés. Les maîtres ont toutes les peines du monde avec des enfants "difficiles". Les équipes sont instables. Les moyens manquent... Les créations récentes d'écoles franco-arabes (surtout privées) font toutefois exception, avec des résultats apparemment satisfaisants (mais peu fiables).

3. COMMENTAIRES DES INSPECTEURS DE LA C.U.N.

Nous et oui avons rencontré les responsables des différentes inspections pour obtenir leurs opinions générales sur les résultats obtenus dans les différentes écoles. Voici résumés leurs appréciations et commentaires.

3.1. EX-DISTRICT II

Dans l'I.E.P.D. de l'ex-District II, on ne tient pas compte des résultats des écoles spécialisées : école de sourds, école d'aveugles et école du musée dont les résultats sont difficilement comparables avec ceux des écoles classiques. L'I.E.P.D. de l'ex-District II supervise 46 écoles : 35 écoles publiques traditionnelles, 1 école expérimentale (en hausa) et 10 écoles privées. C'est l'inspection la plus importante de la C.U.N.

L'importance des effectifs de cette Inspection explique peut-être que le taux moyen de réussite au CFEPD, sur neuf ans, est faible : 38,1%. Il est nettement supérieur dans le privé : 76,9% et plus faible dans l'école expérimentale de Lazaret : 26,1%. Les écoles privées suivantes ont les résultats les meilleurs : Mission filles (95,9%), Mission garçons (88,3%), Lako (74,5%). Dans le public, seule l'école Cité C.N.S.S. dépasse les 50% (55,8%). Entre 40 et 50%, on trouve : Goudel I (49,7%), Zongo (46,9%), Yantala IV (43,7%), Lossogoungou (43,5%), Yantala III (43,3%), Gabagoura (42,1%). Les écoles avec des pourcentages de réussite inférieurs à 20% sont les suivantes : Banifandou I (10,6%), Deïzébon (15,2%), Koiratégui (19%), Koirakano (19,4%), Koiramé (20,5%).

L'Inspection donne les explications suivantes sur les mauvais résultats de certaines écoles : Banifandou I, Deïzébon et Koiratégui ont été créées récemment. Pour les autres écoles, c'est une question de travail. L'organisation n'est pas bonne ; il y a des problèmes d'autorité de la part des directeurs, voire trop d'absences.

Les bons résultats s'expliquent ainsi : bonne organisation à l'école Cité C.N.S.S. (Caisse nationale de sécurité sociale) où les maîtres sont bien épaulés par les parents, en grande partie fonctionnaires ; bons efforts d'encadrement à Zongo malgré des effectifs écrasants.

Au niveau du privé, la sélection et surtout le suivi seraient plus rigoureux. Notons qu'à Lako, les élèves peuvent redoubler plus de deux fois. Les parents s'investissent davantage dans la scolarité, payante, de leurs enfants. Ils les suivent de plus près et feraient pression sur les maîtres pour que les résultats suivent. L'école Mission filles a les meilleurs résultats de Niamey.

La réussite peut être conditionnée par une bonne organisation des maîtres ; le soutien des parents ; des effectifs raisonnables. Au contraire, les échecs peuvent s'expliquer par une mauvaise organisation de l'équipe pédagogique avec une responsabilité importante pour le chef d'établissement ; un manque de soutien des parents qui ne surveillent pas suffisamment leurs enfants ; des effectifs pléthoriques.

Sur les neuf années considérées, les années 80 ont été les plus couronnées de succès. On constate un déclin continu dans l'école expérimentale de Lazaret, passant de 56,5% de réussite en 89 à 9,1% en 93 (mais 29,5% en 94), alors que le privé se maintient à un niveau quasi constant. Dans les années récentes (de 1991 à 1994), les nombreuses grèves et manifestations politiques ont largement contribué à la baisse des résultats scolaires, surtout dans le public.

3.2. EX-DISTRICT III

L'inspection de l'ex-District III coiffe 35 écoles, dont 29 publiques et 6 privées.

Le taux moyen de réussite au CFEPD, sur neuf ans, est le plus faible de la C.U.N. : 36,9%. Il est nettement supérieur dans le privé : 67,9% contre 32,8% dans le public. Les écoles les plus performantes du privé sont les suivantes : Canada filles (85,5%), Canada garçons (81,7%), Sikia (60,9%). Dans le public, trois écoles dépassent les 40% de réussite : Poudrière I (45,3%), Balafon II (43,8%) et Madina II (43,5%).

Les années 86, 87 et 88 ont été meilleures que les années récentes dans le public. Dans le privé, les résultats sont relativement constants (entre 60 et 75%) mais des écarts certains sont tout de même à relever dans des établissements comme Humanité Annexe, Imam Malick et Sikia.

Selon un conseiller pédagogique, dans le public, on explique les bons résultats scolaires par plusieurs facteurs : une bonne organisation et de la fermeté au niveau

des Directions ; les équipes pédagogiques sont soudées : les enseignants se réunissent régulièrement pour discuter de l'avancée des programmes et pour évoquer les problèmes rencontrés ; les directeurs qui encadrent les CM ont de l'expérience ; le milieu social est favorable (c'est le cas de Poudrière I où presque tous les parents sont des employés ou des fonctionnaires : ils peuvent encadrer leurs enfants à la maison).

Les mauvais résultats, observés notamment à Wadata II (10%), Talladjé II (18,8%), Bandabari II (19,7%), Kouado III (26,8%), etc., s'expliquent d'abord du fait que ces quartiers sont défavorisés. Ce sont des quartiers périphériques, pauvres. Les parents ont toutes les peines du monde à assurer le minimum vital pour leur famille. Ce sont pour la plupart des illettrés. Il leur est très difficile de suivre le travail de leurs enfants. Certaines écoles sont récentes, comme Kouado III, créée à partir de transferts de Talladjé I, II et III, et de Kouado I et II : ces écoles nouvelles héritent, généralement, des élèves les moins doués et des plus difficiles.

Pour le privé, les maîtres, poussés par les parents, manifestent plus de sérieux. Les parents mettent les moyens. Ce sont les parents (aisés) les plus motivés qui font tout pour inscrire leurs enfants dans les écoles privées comme Canada. Les frais d'inscription sont les plus élevés de la capitale (tarifs équivalents à ceux des écoles Mission mais inférieurs à ceux du Lycée français La Fontaine, non considéré dans cette étude). De plus, les parents doivent nécessairement assurer les fournitures scolaires ainsi que les manuels. Pour les autres écoles privées (Humanité, Imam Malick, Sikia), les enfants sont issus de milieux plus modestes. Les frais d'inscription attendent souvent avant d'être payés ; le matériel didactique fait défaut. Dans ces écoles, certains élèves ont redoublé deux ou trois fois le CM2.

En règle générale, les premières années (jusqu'en 1991) ont été les meilleures : les maîtres étaient payés régulièrement à l'époque ; il y avait peu de grèves. A partir de 91, la situation n'a fait que s'aggraver.

Selon l'inspecteur, les réussites scolaires sont conditionnées par plusieurs facteurs : une politique éducative claire ("il faut savoir ce qu'on veut") ; cette politique doit être cautionnée par la population (ce qui tend à ne plus être le cas actuellement)

et soutenue par tous les partenaires de l'école ; cette politique doit être concrétisée par des moyens matériels et financiers conséquents. L'intelligence de l'enfant compte, bien sûr, mais "l'intelligence est un processus : on ne naît pas intelligent". Toujours selon le même inspecteur, "la personnalité du directeur est également très importante surtout avec un personnel féminin à 90% et tous les problèmes d'instabilité qui s'ensuivent (congés maternité, maladies des enfants, du conjoint, sans compter les absences pour les mariages, les enterrements)."

Des difficultés se sont présentées avec les "directeurs déchargés", c'est-à-dire qui ne sont pas chargés de cours. Ils seraient plus souvent absents, pour des motifs syndicalistes ou personnels... Les problèmes surviennent surtout lorsque les contrôles ne sont pas faits avec efficacité. Théoriquement, les directeurs ont une formation suffisante pour diriger des écoles mais la compétence ne suffit pas. "C'est la fermeté qui compte, alors que certains ferment les yeux sur les défaillances". Comment un directeur pourrait appliquer un règlement strict si lui-même ne s'impose pas une autodiscipline ?

Dans certaines écoles privées (Canada) et certains quartiers riches (Poudrière I), les parents achètent les manuels. Hélas, cela n'est pas envisageable pour les parents pauvres qui ne peuvent mettre leurs enfants que dans les écoles publiques, elles-mêmes fort démunies.

Répondant à la question de l'efficacité des écoles maternelles, l'inspecteur estime que "le fait d'avoir suivi ou non un enseignement préscolaire ne joue pas tellement sur la scolarité sauf dans les premières années." Il y aurait beaucoup à dire sur la nécessité de commencer l'école plus tôt mais les écoles maternelles sont rares (uniquement dans les villes) et réservées, de fait, à une élite : ce sont les mêmes que l'on retrouve dans les écoles privées...

3.3. EX-DISTRICT IV

L'I.E.P.D. de l'ex-District IV supervise 24 écoles publiques dont une école expérimentale (en zarma). Le niveau moyen de réussite au CFEPD est assez bon : 43,6%. Il est plus faible dans l'école expérimentale de Gamkallé (23,6%). Les premières années (de 1986 à 1991), non marquées par des grèves, ont été les plus couronnées de succès (entre 45 et 65%).

Les meilleurs résultats sont observés à Kalley (68,1%), Terminus II (61,8%), Amirou Djibo (59,6%), Wright (54,4%), Gamkallé II (52,5%), Terminus I (49,5%), Nouveau Marché (47,3%), Aéroport III (46,5%). Selon un conseiller pédagogique, ce sont des écoles où les directeurs convient leurs élèves à des cours complémentaires pour les examens. Dès le premier trimestre, les maîtres de CM2 font venir les élèves même pendant le week-end. Ils commencent très tôt à faire des exercices. Les directeurs ont beaucoup d'expérience. La discipline compte beaucoup. La fréquentation est régulière : on fait appel aux parents s'il y a des problèmes. De plus, les parents qui mettent leurs enfants à Terminus (notamment) sont souvent des fonctionnaires. Beaucoup ont des répétiteurs à la maison. Les parents peuvent acheter des livres à leurs enfants. A Kongou-Gonga (56% de réussite en 93), d'autres facteurs jouent : l'école est isolée, calme. Il y a suffisamment de manuels et de fournitures, attribués à cette école précisément du fait de son isolement.

Parmi les écoles qui présentent de mauvais résultats, on note Gamkallé IV (15,5%), Ballaré (18,6%), Saga II (27,9%) et l'école expérimentale de Gamkallé (23,6%). Ballaré est une école nouvelle où, selon le Conseiller pédagogique, on observe des problèmes de discipline et un manque de travail des enseignants. Gamkallé IV, créée en 1988, est implantée très loin d'où les problèmes de fréquentation et la mauvaise volonté des parents. Par ailleurs, l'école expérimentale de Gamkallé ne fonctionne pas "normalement" par manque de suivi, manque de documents, insuffisance de formation des maîtres, le tout couronné par un scepticisme des parents, refroidis par une "expérience" peu concluante.

3.4. EX-DISTRICT V

L'I.E.P.D. de l'ex-District V ne comporte que 15 écoles publiques. Le taux moyen de réussite au CFEPD, sur neuf ans, est de 40,9%. On notera que les meilleures années sont antérieures à 1991 (entre 43 et 68%) et que les résultats sont en baisse depuis ce temps-là : 39,7% en 92, 37,9% en 93, 16,7% en 94 (année perturbée par de nombreuses grèves).

Les anciennes écoles ont les meilleurs résultats : Lamordé I (55,9%), Rive droite II (40,9%). A Nogaré (50%), les bons résultats s'expliquent par l'importance de parents issus du milieu étudiant. A Lamordé I comme à Nogaré, l'équipe des enseignants est ancienne et expérimentée.

Les écoles les moins favorisées sont des écoles nouvelles, telles que Banga-Bana (22,1%) ou sinon des écoles où le personnel a été instable, comme Gawèye I (34,8%) qui présente des résultats en forte baisse depuis 91. Le district se trouve à la périphérie de Niamey, sur la rive droite du fleuve. Il y a peu de parents employés ou fonctionnaires. Les gens ne sont pas riches.

3.5. INSPECTION FRANCO-ARABE

L'inspection franco-arabe supervise 30 écoles dont 9 publiques et 21 privées. On notera que ces écoles, d'implantation récente, sont toutes situées à la périphérie de la ville. Les effectifs sont aussi importants dans le privé que dans le public : 2.295 élèves dans le public contre 2.305 dans le privé en 93-94. Les unités sont nettement plus petites dans le privé, ce qui constitue probablement un facteur de réussite.

Le taux moyen de réussite au CFEPD est apparemment satisfaisant : 44,9%. Il est plus élevé dans le privé (55,6%) que dans le public (31,2%). Beaucoup d'écoles dépassent les 50% de réussite dans le privé : Daawa (79,2%), Sabilou Rachad (75%), Waddou (72,9%), Mamar Touré II (63,8%), Dar al Quran, Nour al Islam (56,3%), Sounati (55,2%), Anassaria (53,4%), Sabilou Alfalahi (53%), Mamar Touré I (50,4%) ; signalons les résultats honorables de Rive droite (47,9%) dans le public.

Les écoles privées sont plus motivées. Elles tiennent à avoir des effectifs importants ; elles doivent donc présenter des rendements satisfaisants. Les fondateurs sont souvent sur place. Les maîtres sont tenus d'enseigner même

pendant les grèves. En tout cas, les grèves sont nettement moins fréquentes que dans le public. Les classes ne sont pas surchargées : les effectifs n'atteignent même pas 30 élèves par classe.

Dans le public, la situation n'est pas la même puisque, à Boukoki I par exemple, il y a trois classes avec 60 élèves par classe.

Il faut rappeler que les épreuves comptant pour le CFEPD ne sont pas les mêmes pour les écoles de type classique que pour les écoles franco-arabes. Dans les écoles franco-arabes, la moitié des épreuves est en arabe et l'autre moitié en français. Le total porte sur 100 points contre 140 points dans le système classique. La lecture et la récitation (en arabe) se font à l'oral dans les écoles franco-arabes contrairement aux écoles traditionnelles où il n'y a plus aucune épreuve orale. La répartition des points selon les matières est la suivante. En français : dictée et question (20), calcul (20), sciences (10) ; en arabe : lecture (20), rédaction (20), récitation (5), histoire et géographie (5).

Après l'école primaire franco-arabe, les élèves sont orientés vers le collège franco-arabe (CEG 5), puis au Lycée franco-arabe, enfin à l'Université islamique de Say ou à l'Université Abdou Moumouni de Niamey. Il est donc difficile de comparer leurs performances à la sortie du primaire puisqu'ils évoluent dans des filières différentes.

Parmi les difficultés que rencontrent les écoles franco-arabes, soulignons les problèmes de trésorerie dans le privé : les parents ont beaucoup de peine à payer les frais d'inscription, surtout depuis quelques années ; le manque de manuels particulièrement en arabe, où l'inspection bénéficie de dons épars de l'Arabie saoudite, du Koweït, de l'Égypte, de la Libye et du Maroc.

Selon l'inspecteur, les résultats seraient comparables aux autres écoles mais il reconnaît que les niveaux sont inférieurs en français. Les maîtres n'ont pas le temps de voir tout le programme, qui est le même que dans les écoles de type classique. Certains élèves sont tout de même très doués, à la fois en français et en arabe.

4. SITUATION DE QUELQUES ÉCOLES

4.1. ÉCOLES PUBLIQUES DE TYPE TRADITIONNEL

4.1.1. Kalley (ex-District IV)

Le directeur de cette école publique est en place depuis 1958. Il enseigne au CM2. Il a refusé un poste de conseiller pédagogique car "il aime la craie". Il prendra sa retraite en 1995 : les parents ont demandé qu'il prolonge sa carrière de deux ans. C'est dire que ce directeur, avec lequel nous avons pu discuter longuement, a de l'expérience et est apprécié.

Dans l'ensemble, cette école, fondée en 1948, a obtenu les meilleurs résultats parmi toutes les écoles publiques de Niamey : 68,1% de moyenne sur neuf ans. Elle se classe au 9ème rang parmi toutes les écoles de Niamey.

Selon le directeur, "pour que ça marche, il faut que le directeur de l'établissement soit un homme de métier, qu'il ait la vocation, qu'il sache encadrer ses maîtres. Ensuite, il faut du suivi dans le travail et de la rigueur. Dans les petites classes (CI, CP), il faut que les maîtres soient chevronnés pour que les bases ne soient pas ratées".

C'est le directeur qui répartit les maîtres dans les différentes classes. Après un mois d'essai, le directeur peut changer l'affectation d'un maître. Le directeur peut proposer de l'aider. Si le maître ne veut pas de son aide, le directeur demande son renvoi.

Il y a beaucoup de femmes parmi le personnel de l'école mais cela ne pose pas de problèmes. Selon le directeur, "lorsque le chef d'établissement est une femme, il y a souvent des heurts entre elles. Il y a des clans qui se forment. Il faut éviter ça. L'école est une famille."

Depuis la transition et la démocratie, dans l'ensemble, "les maîtres sont devenus paresseux, mais ce n'est pas le cas à Kalley ! Maintenant, le syndicat a le dessus sur le gouvernement. Donc les maîtres suivent davantage les directives des syndicats que les conseils des directeurs".

En 93-94, le directeur avait pris de l'avance dans son programme en prévoyant qu'il y aurait des grèves en cours d'année. Tous les candidats au CFEPD viennent à l'école le samedi matin et ils font des exercices ensemble. Les maîtres les supervisent. Le directeur reconnaît que certains élèves ne savent pas lire au CM2. En règle générale, ils sont meilleurs en calcul.

Dans le quartier, en majorité, les parents sont pauvres, bien qu'il y ait quelques employés et fonctionnaires. Certains parents peuvent acheter des livres pour leurs enfants mais ils sont rares.

4.1.2. Lamordé I (ex-District V)

Cette école a été fondée en 1955. Le directeur actuel est en place depuis trois ans. Les enseignants sont là depuis plus de 15 ans pour certains, d'autres depuis 12 ans, 8 ans, 5 ans. Le directeur a vingt ans d'ancienneté. C'est donc une "vieille" école avec du personnel stable et expérimenté.

Au total, il y avait 666 élèves en 93-94 pour 13 classes. Au CM2, il y avait 139 élèves pour 3 classes, ce qui donne une moyenne de 43 élèves par classe, soit un effectif raisonnable. Dans le quartier, il y a beaucoup d'écoles proches les unes des autres.

C'est un vieux quartier de Niamey, fondé par des Peuls. En plus des villageois d'origine, éleveurs, cultivateurs, jardiniers, petits commerçants, il y a des fonctionnaires, des étudiants, des manoeuvres du C.H.U., etc.

Les raisons des bons résultats de l'école Lamordé I (55,9% de moyenne sur neuf ans, 19ème rang parmi toutes les écoles de Niamey) sont nombreuses. Selon le directeur, on peut retenir les facteurs suivants : la gestion rigoureuse du personnel et des élèves : pas de laisser-aller ; la conscience professionnelle des maîtres : chacun sait ce qu'il doit faire ; le soutien vis-à-vis des maîtres : lorsqu'ils ont des difficultés, notamment avec les nouveaux programmes, le directeur doit intervenir pour les aider ; des effectifs peu élevés : cela est certainement dû au fait qu'il y a trois écoles dans le quartier (Lamordé I et II, et Néni-Goungou). Le quartier est calme et relativement favorisé. Il est équipé d'un dispensaire rural. Les élèves malades peuvent se faire soigner rapidement.

Certains parents sont relativement aisés : ce sont des cadres, des cadres moyens ou des employés. Environ 10% des élèves ont des livres personnels. L'école elle-même est fort mal lotie en livres. Au CI, tout se fait au tableau. Au CP, les livres sont en très mauvais état. Au CM2, ils disposent de 15 livres de lecture qu'ils doivent se passer de classe en classe. En revanche, au CE, il y a moins de problèmes : 1 livre par table. Il n'y a pas de bibliothèque dans les environs immédiats.

Parmi les parents, peut-être 20% savent lire et écrire. Les anciens, qui ont fréquenté cette école, sont maintenant fonctionnaires. Cependant, on ne peut pas parler de soutien effectif des parents aux maîtres et aux élèves. Certains parents aident leurs enfants à la maison mais la majorité des parents ne les suivent pas. Il y a même des parents hostiles à l'école. Toutefois, presque tous les enfants sont scolarisés. En moyenne, les parents répondent aux convocations. L'Association des Parents d'Élèves (A.P.E.) avait demandé une cotisation pour construire un mur de clôture mais, du fait que l'ancien bureau avait détourné les fonds, rien n'a été possible.

Pour améliorer l'école, d'après le directeur, il faudrait "mettre les gens (maîtres et élèves) dans de bonnes conditions de travail" : matériel, manuels, clôture (pour la sécurité), versement régulier des salaires...

A la question de la baisse des niveaux, le directeur estime qu'elle est due en partie aux nouvelles méthodes et surtout à la mauvaise formation des maîtres. Les enseignants ne se "sacrifient" plus comme autrefois. Les élèves sont moins motivés. Selon le directeur, la suppression des châtiments corporels aurait eu une conséquence négative : l'absence de crainte du maître, d'où l'indiscipline.

En 93-94, cinq élèves dans la classe de CM2 ne savaient ni lire, ni écrire. L'Inspection les a fait passer de classe en classe sans tenir compte des propositions des maîtres. La majorité des élèves peuvent "déchiffrer". Selon le directeur, les résultats au CFEPD sont relativement significatifs : celui qui a son certificat sait lire. Mais il faut tout de même noter que les moyennes en orthographe sont catastrophiques : seulement 10% des élèves n'ont pas zéro en dictée. Les élèves font énormément de fautes dans les rédactions. Les résultats au certificat sont basés

surtout sur l'étude de textes, les mathématiques et l'étude du milieu selon les coefficients suivants :

- étude de textes	40
- calcul	40
- étude du milieu (sciences naturelles, histoire et géographie)	30
- rédaction et écriture	15
- dictée	10
- dessin	5

Les perturbations politiques ainsi que les grèves, dues à des revendications salariales, ont créé beaucoup de troubles dans les écoles. A Niamey, les élèves sont très vite informés de tout ce qui se passe maintenant.

4.1.3. Aéroport III (ex-District IV)

Cette école publique, récente (fondée en 1985), présente de bons résultats depuis quelques années : 76,1% en 90-91, 59% en 91-92, 51,3% en 92-93, et une moyenne honorable sur huit ans : 46,5% (38ème place). Comment peut-on expliquer cela ? L'actuel directeur, en place depuis deux ans, nous a fourni quelques explications.

Les élèves sont des enfants de fonctionnaires pour la plupart (proximité de l'aéroport). Ils sont aidés par leurs parents à la maison ou par des répétiteurs. Ils n'ont pas tellement de problèmes de matériel : livres, cahiers... Ils ont une certaine émulation. Ils veulent imiter leurs parents. Le copinage joue aussi : "j'ai un ami qui travaille. Il faut que je sois sur le même pied d'égalité."

En ce qui concerne l'équipe pédagogique, c'est la rigueur qui joue. L'équipe est très soudée. Les relations sont très cordiales entre eux. Il y a une rotation des maîtres. Certains sont là depuis longtemps. "Le résultat d'une équipe dépend de la tête. Certains maîtres préfèrent s'en aller car ici il n'y a pas de laisser-aller." L'actuel directeur a adopté la même tactique que son prédécesseur : pas d'absence non justifiée pour les élèves comme pour les maîtres.

Les parents soutiennent bien l'école. Pour preuve, l'école vient d'obtenir la construction d'un mur de clôture financée par la mairie. Les parents avaient fait construire une première partie à leurs frais (deux côtés) ; la mairie a complété, voyant qu'il fallait aider ces "parents de bonne volonté". La caisse pour les petites

réparations, tenue par l'Association des Parents d'Elèves, est toujours dotée. On entretient régulièrement les murs... A la fin de chaque composition, à la demande des parents, les maîtres rencontrent les parents pour expliquer l'évolution du travail.

Il y a une préparation spéciale à l'approche des examens. Vers la fin avril, le programme est déjà vu. Dès octobre, il y a des travaux collectifs de révision tous les samedis. Certains maîtres se font traiter de "trop zélés". Il y a de la jalousie.

Les effectifs sont souvent pléthoriques : 67 élèves dans chaque classe de CM2 en 93-94.

Malgré les problèmes de grèves, les résultats sont restés corrects.

Compte tenu des bons résultats obtenus, le directeur regrette que l'État ne les encourage pas davantage.

4.1.4. Kalley-est III (ex-District III)

Cette école publique a été créée en 1988, avec quatre classes. Les élèves de CI ont été recrutés sur place tandis que les élèves de CP et CE1 étaient transférés de Kalley-est I et II. Des classes entières ont été transférées, sans problème.

Les premiers résultats étaient acceptables : 45,3% en 92, mais les années suivantes ont été moins brillantes : 36,6% en 93 et 25,3% en 94, soit une moyenne de 35,8% sur trois ans (66ème place).

L'actuelle directrice explique ainsi la médiocrité des résultats : les grèves ont causé beaucoup de perturbations ; il n'y a pas de suivi à la maison : les enfants jouent au football ou traînent dans les rues ; il n'y a pas eu de révision en fin d'année 93-94 ; le programme n'était pas achevé. Les élèves de CM2 ont pourtant des cours complémentaires le mercredi après-midi et le samedi matin. Ces travaux de groupe sont conseillés ; la plupart y assistent.

Les parents sont assez modestes : beaucoup d'artisans, de revendeurs ; quelques fonctionnaires ; des cultivateurs. La majorité des parents sont illettrés. Ce sont surtout les mères des élèves qui assistent aux journées porte ouverte. Les rapports avec les parents sont assez bons mais beaucoup envoient quelqu'un de la famille à leur place lorsqu'ils sont convoqués.

Le gardien temporaire est payé par les parents. C'est le seul problème notable. Les parents ne veulent pas payer 500 F CFA par mois pour ce gardien.

4.1.5. Aéroport II (ex-District IV)

L'actuel directeur de cette école publique est en place depuis quatre ans, l'école ayant été fondée en 1978.

Contrairement à Aéroport III, cette école présente de faibles résultats (32,1% en moyenne, 83ème place), surtout depuis 1989 : 17,8% en 89, 26,2% en 90, 20,6% en 91, 28,2% en 92, 29,8% en 93 et 29,6% en 94.

"Les élèves sont des enfants de prolétaires, de paysans : ils ne peuvent pas être suivis par leurs parents ou par des répétiteurs. Les parents sont des ouvriers, des manoeuvres, des cultivateurs ; certains ne travaillent pas." Le directeur a fait un petit sondage pour apprécier les conditions de vie des élèves : ils ne mangent pas bien ; ils n'ont pas d'électricité chez eux ; ils doivent "bricoler" pour soutenir leurs parents, par exemple en vendant des petites choses ; ils doivent collaborer aux travaux domestiques.

Très peu de parents parlent français : peut-être 10% au maximum. La plupart des réunions se font en langues nationales. Du reste, peu de parents y participent, certains ne venant jamais à l'école : ils ne savent même pas dans quelles classes se trouvent leurs enfants lorsqu'ils viennent signer les certificats de scolarité.

Le personnel enseignant est composé de quatre hommes et de huit femmes. Il y a une bonne ambiance. Des réunions se tiennent tous les deux mois.

Pour les enfants qui ont des problèmes, le directeur essaie de convoquer les parents individuellement. Ils ont peur des convocations écrites, ne sachant de quoi cela retourne. Certains enfants se désintéressent complètement du travail.

Il y a beaucoup de redoublants, surtout au CM2 : 28 redoublants sur 72 en 93-94.

Des exercices sont proposés le samedi matin aux candidats pour le CFEPD.

Le directeur avait tenu à finir le programme vers le début mai. Après cela, il y a eu quelques examens blancs. Une amélioration a été observée en 93-94, malgré les grèves.

Il y a un manque crucial de livres : pas de livres de lecture pour les CM depuis quatre ans. Pour les petites classes, il y a un livre pour trois élèves. Les parents sont trop démunis pour acheter des livres à leurs enfants : seulement 2 ou 3 élèves sur 60 peuvent disposer de livres personnels. Il n'y a pas de livres de calcul non plus pour les élèves.

Les élèves n'ont pas de travail à faire à la maison, sauf pendant les congés.

Les effectifs sont pléthoriques : 72 et 69 élèves dans les deux classes de CM2.

Les maîtres sont réguliers mais les élèves beaucoup moins : environ 70% de taux de fréquentation.

Pour améliorer les rendements de l'école, selon le directeur, il faudrait accroître la sensibilisation auprès des parents ; il faudrait décongestionner les classes : 65-70 élèves par classe, c'est trop ; il faudrait aussi disposer de matériel en quantité raisonnable. L'A.P.E. devrait se charger de la sensibilisation auprès des parents mais "avec le multipartisme, les gens préfèrent s'occuper de politique". Les grèves ont beaucoup perturbé l'école : les enseignants suivent les syndicats à 100%. L'État devrait aussi faire davantage d'efforts pour la sensibilisation des parents, par l'intermédiaire des médias (radio, télévision, presse).

Questionné sur l'opportunité d'un enseignement en langues nationales, le directeur n'y croit guère : "que ce soit en français ou en langues nationales, l'essentiel est que les parents motivent leurs enfants. Les parents ne croient guère dans l'école. Ils voient des lycéens qui ne font que boire du thé..."

4.1.6. Deizébon (ex-District II)

Cette école publique est récente : elle a été créée en 1989. Autrefois (dans les années 70), les écoles nouvelles étaient prioritaires pour le matériel mais maintenant ce n'est plus le cas. Par ailleurs, lorsque l'on crée une école nouvelle, le directeur rencontre les responsables des écoles qui seront délestées de manière à ce que les transferts se fassent de manière équitable. Mais dans le cas présent, le directeur n'était pas nommé au moment de la fondation de la nouvelle école et n'a donc pas pu participer aux transferts. Comme dans bien d'autres cas, ce sont les élèves les plus faibles, les redoublants, dont on se débarrasse. Dans le cas présent, les élèves

transférés provenaient de Diori I, Diori II et Zongo. C'est ce qui explique que les écoles nouvelles ont souvent des résultats médiocres dans les premières années.

Les années 92-93 et 93-94 ont été émaillées de grèves ; les résultats au CFEPD s'en sont ressentis : 6 élèves sur 45 ont obtenu leur certificat en 92-93 (13,3%), 14 sur 88 en 93-94 (16,1%), soit une moyenne de 15,2% sur deux ans, soit l'une des plus mauvaises moyennes de Niamey (130ème place). Les grèves de fin d'année ont porté un coup dur. Le programme avait été vu mais il n'y a pas eu d'examens blancs ni de révision des programmes au mois de juin.

Les enfants habitent dans un quartier pauvre où ils sont mal logés. Les parents ont des "petits métiers" comme tailleurs, mécaniciens, revendeurs... La majorité des parents ne savent ni lire, ni écrire.

Les parents viennent aux réunions mais s'attendent toujours à devoir payer quelque chose d'où leur réticence à s'approcher de l'école. En 93-94, ils ont dû cotiser pour acheter deux tonneaux, du fait qu'il n'y a pas l'eau courante dans l'établissement.

Les élèves sont assez réguliers : plus de 80% ont une fréquentation régulière. Toutefois, certains élèves rejettent l'école : soit que l'enfant a peur du maître, soit que l'école est éloignée... Les problèmes familiaux jouent également sur la fréquentation des élèves. Il y a un dispensaire à côté de l'école si bien qu'il n'y a pas de gros problèmes de santé.

Les manuels sont nettement insuffisants, notamment les manuels de lecture du CI au CE2 où les élèves ne disposent que d'un manuel pour trois en moyenne. Certains élèves viennent avec leurs livres personnels mais les cas sont très rares. Pour les classes supérieures, le livre de CE2 n'est pas diffusé. Dans les classes de CM, c'est l'ancien programme avec le livre de lecture "Afrique, mon Afrique". Il y a une dizaine de livres pour tous les CM2 ; quatre ou cinq élèves ont leurs propres livres.

Selon le directeur, la formation des maîtres est insuffisante. On leur demande de "s'autoformer". Une cellule pédagogique rassemble les 62 maîtres de 5 écoles. L'inspection n'a pas assez de conseillers pédagogiques. Ils se réunissent deux fois par mois, le mercredi matin. L'actuel directeur de Deizébon est responsable de cette

cellule. Ils examinent ensemble les leçons qui leur paraissent difficiles. On présente des leçons, on fait des critiques, on établit des plans. Durant l'année 93-94, il n'y a eu aucune visite de l'inspection.

Ils donnent parfois des cours complémentaires aux élèves de CM, pour ceux qui ne suivent pas.

4.1.7. Saga II (ex-District IV)

L'école publique Saga II, fondée en 1985, se trouve à la périphérie de Niamey, de fait en milieu rural. Les résultats de cette école ne sont pas brillants, surtout à partir de 91 : 35% en 91, 19,8% en 92, 15% en 93 ; la moyenne est de 27,9% sur six ans (100ème place). En 94, les résultats ont été relativement bons (29,5%) par rapport aux autres résultats de Niamey.

Le directeur, que nous avons rencontré, est en place depuis un an. Il explique ainsi les mauvais résultats de cette école.

Les enfants sont issus d'un milieu rural. Ils n'ont pas le minimum pour réussir : pas d'électricité chez eux ; ils étudient avec la lampe tempête ; certains n'ont même pas de pétrole. Les conditions de vie des familles sont très difficiles : ce sont des paysans. Ils n'ont pas les moyens d'acheter personnellement des livres et le peu que fournit l'État est insuffisant. Les paysans sont couverts de dettes. Ils empruntent des sacs de riz avant la récolte.

Les parents ne s'intéressent pas tellement à l'école. Ils ne savent même pas dans quelles classes sont leurs enfants. Ils pensent que "même si l'enfant n'étudie pas, sa destinée est déjà tracée". Les enfants sont abandonnés à eux-mêmes. Les parents ne se soucient pas de l'éducation de leurs enfants. Ils ont une conception toute faite du destin : "Le plus grand richard de Saga n'a même pas étudié ! Il a des immeubles un peu partout."

Les travaux domestiques pèsent aussi sur les enfants. Ils doivent faire les commissions, travailler dans les rizières, occupation principale des parents. Les enfants participent surtout au repiquage et au désherbage, le mercredi après-midi et le samedi.

"Avec la nouvelle politique de l'État où les brevetés n'ont pas de places, pour les parents, ça ne les encourage pas." Ils savent pertinemment qu'il faut "une faveur pour obtenir un emploi dans ce pays". De plus, ils ressentent que l'enfant est un peu coupé de ses parents lorsqu'il est allé à l'école.

Des problèmes de santé se posent également puisqu'il n'y a pas de dispensaire à Saga. "Les enfants peuvent faire des crises de palud et s'absenter pendant une ou deux semaines. Il faut au moins 600 F CFA pour aller en ville, sans compter les frais d'ordonnance. Il y a eu beaucoup de morts cette année."

Pour l'encadrement pédagogique, il y a une cellule d'animation pédagogique pour Saga. Les maîtres se rencontrent peut-être deux fois par mois pour soulever des problèmes et présenter ou assister à des leçons. Il y a une cellule parallèle dans l'école.

Le directeur actuel a réorganisé l'école. Mais en 93-94, les deux mois de grève ont causé de graves perturbations. Il a essayé d'apporter de la rigueur dans l'école, ayant remarqué qu'il y avait un certain laisser-aller avant. Il a fait tout son possible pour approcher les parents mais c'est extrêmement difficile. Il essaie de les persuader que "même si l'enfant sait lire et écrire, c'est déjà bon".

Il y a des cours complémentaires pour les candidats au CFEPD le samedi, de 7h30 à 12h30, à partir de novembre. Même avec les grèves, en 93-94, ils avaient vu tout le programme mais les révisions ont été perturbées. Aux examens blancs, il y avait autour de 50% de réussite.

Très peu de parents parlent français à Saga. Très rares sont les parents qui ont des livres. Le milieu n'incite pas les élèves à travailler.

L'ambiance est bonne entre les maîtres, qui ne demandent pas à partir.

Interrogé sur l'alternative des écoles en langues nationales, le directeur pense "qu'une école en langue nationale pourrait faciliter la compréhension mais il n'est pas certain qu'elle ait un rendement comme on le voit avec l'école expérimentale de Gamkallé".

Pour améliorer les résultats de l'école, le directeur pense qu'il faudrait d'abord "aider ces pauvres gens en améliorant leurs conditions de vie. Il est difficile d'étudier quand le ventre n'est pas plein, quand on est malade. On ne ressent pas que Saga est à côté de la ville. C'est un gros village qui n'a pas de marché, pas de dispensaire."

Il y a moins de 50 élèves par classe. "Les élèves sont très fragiles. Ils viennent à l'école mais ils s'absentent beaucoup. Ils restent à la maison. Leur situation s'aggrave."

4.2. ÉCOLES PRIVÉES DE TYPE TRADITIONNEL

4.2.1. Mission garçons (ex-District II)

Cette école a été fondée en 1949 : c'est la plus vieille école privée de Niamey. La Directrice, que nous avons rencontrée, est en place depuis cette année 94-95.

Les résultats sont très bons dans l'ensemble (88,3%, 2ème place), bien que légèrement plus faibles que ceux de Mission filles (95,9%, 1ère école de Niamey quant aux résultats) : les garçons seraient "moins travailleurs et moins faciles à suivre que les filles". A Mission filles, il y a aussi le fait que les enseignantes sont en place depuis très longtemps et maîtrisent parfaitement les programmes. En revanche, à Mission garçons, le personnel a davantage bougé.

En règle générale, la directrice explique les bons résultats des écoles Mission du fait que les enseignants ont une réelle conscience professionnelle. Les parents paient pour la scolarité de leurs enfants (25.000 F CFA par an) et pour les livres (obligatoires), si bien qu'ils sont exigeants quant aux rendements. Il y a moins de grèves qu'ailleurs. On n'ose pas "grever". Du reste, au moment de l'enquête (7 octobre 1994), toutes les écoles publiques étaient en grève mais non pas les écoles privées.

Il y a une forte demande de la part des parents qui "viennent pleurer pour qu'on prenne leurs enfants". La réputation de l'école n'est plus à faire... Les effectifs augmentent d'année en année, jusqu'à 70 élèves par classe. En 93-94, il y avait 800 élèves pour 12 classes, soit un ratio de 66 élèves par classe.

Les parents sont fonctionnaires pour la plupart mais cela n'empêche pas que certains parents sont assez pauvres : ils se débrouillent pour payer la scolarité en plusieurs fois ou bénéficient de quelques aides. La majorité d'entre eux savent lire et écrire et poussent leurs enfants à travailler. Quelquefois, ils paient même des répétiteurs à la maison, s'ils n'ont pas le temps de les suivre.

Notons que dans les écoles Mission, comme pour l'ensemble de Niamey et du Niger, les Chrétiens sont très peu nombreux : 10 ou 20 élèves sur 800.

Par la suite, certains élèves entrent au Lycée La Fontaine, en 6ème, où ils peuvent obtenir de bons résultats.

Concernant la formation des maîtres, ils sont recrutés avec le niveau BEPC (Brevet d'étude du premier cycle) - autrefois, les premiers maîtres n'avaient que le certificat d'étude - et suivent des cours de formation théorique à l'INDRAP (Institut national de documentation, de recherche et d'animation pédagogiques). Il y a également des journées pédagogiques organisées par l'Inspection où des maîtres expérimentés font des leçons. Les maîtres qui entrent à l'école Mission sont en stage pendant deux ans : ils observent les "anciens" ou les remplacent éventuellement lorsqu'ils sont absents.

Quant au suivi des maîtres et des programmes, les directeurs suivent l'emploi du temps des maîtres, l'évolution des programmes et la présence des élèves, la rigueur étant de mise.

Aucun parent ne réclame qu'on enseigne les langues nationales.

4.2.2. Canada filles (ex-District III)

Du bref entretien que nous avons eu avec un maître de Canada filles (école fondée en 1961), il ressort que les bons résultats de cette école privée (85,5% de moyenne sur neuf ans, 3ème place), dirigée par des Soeurs canadiennes, s'expliquent surtout par la volonté des enseignants. Les maîtres font travailler les enfants. Ils peuvent aussi "déranger" les parents en cas de problèmes. Il y a une prise de conscience du travail bien fait de la part des maîtres. "On prend goût à faire

bien marcher les enfants." Les maîtres ne sont pourtant ni plus ni moins "capés" qu'ailleurs. Ils suivent des sessions pédagogiques organisées par la mission.

Les enfants proviennent de milieux plutôt favorisés mais, selon ce maître, cela n'explique pas tout. Tous les élèves ont des manuels achetés par leurs parents. Ils peuvent travailler à la maison : lecture pour les petites classes, exercices pour les CM.

Les maîtres participent parfois à des grèves de soutien, pendant un jour ou deux, mais cela s'arrête là. Ils reprennent ensuite le travail.

4.3. ÉCOLES EXPÉRIMENTALES

4.3.1. Lazaret (ex-District II)

Cette école expérimentale en langue hausa a été fondée en 1983. L'actuel directeur est en place depuis 1984. Les premiers résultats au CFEPD, en 89, étaient honorables : 56,5% de réussite. Les maîtres avaient bénéficié de séminaires de formation et étaient bien encadrés. Par la suite, la situation n'a fait que se dégrader ainsi qu'on le constate à travers les résultats : 46,2% en 90, 13,6% en 91, 22,9% en 92, 9,1% en 93, avec, toutefois, une amélioration en 94 : 29,5%. La moyenne est faible (26,1%, 112ème place) mais comparable à celle de l'école publique traditionnelle Lazaret I, située dans un quartier proche.

Il y a eu un désengagement au niveau de l'encadrement. Les maîtres affectés dans cette école n'avaient même pas de formation spécifique.

Le statut particulier, mal défini, des écoles expérimentales a joué en leur défaveur : elles dépendent de la Direction de la réforme de l'enseignement (anciennement Secrétariat permanent de la réforme de l'enseignement). Or, cette Direction n'a pas les moyens matériels et humains pour encadrer le personnel enseignant. Il n'y a aucun inspecteur ni aucun conseiller pédagogique, depuis quatre ou cinq ans. Le directeur de Lazaret nous avoue : "on a l'impression que ça ne les intéresse pas". Les inspecteurs de l'école traditionnelle ne s'occupent pas non plus des écoles expérimentales, puisqu'ils n'en ont pas la charge.

Les résultats catastrophiques de 93 - outre les perturbations liées aux multiples grèves - peuvent s'expliquer par le fait que c'est le même maître qui a suivi le même groupe d'élèves depuis le CI jusqu'au CM2. Il avait pourtant fini le programme. Il avait 10 à 12 ans d'expérience. Selon le directeur, "laisser une classe entre les mains d'un même maître depuis le CI jusqu'au CM2, cela donne l'occasion de juger le maître". Oui, mais à quel prix !

Le Niger semble s'être orienté vers une éducation de masse : il faut qu'un fort pourcentage d'élèves arrivent au CM2. Mais là, il y a le barrage du certificat.

Dans le quartier Lazaret, il n'y a que 10% des parents, environ, qui sont employés ou fonctionnaires. Le reste est illettré : petits commerçants, cultivateurs, artisans.

A une certaine période, les parents étaient réticents par rapport à l'école expérimentale. Il n'y a pas eu un bon travail de sensibilisation. Les inspecteurs n'y étaient pas associés. Il fallait "se démener" pour recruter les élèves, pour avoir une trentaine d'élèves. Maintenant, il peut y avoir 65 élèves au CI.

Les écoles expérimentales bénéficiaient d'aides extérieures : UNESCO, PNUD, UNICEF... Les écoles percevaient aussi des subventions : 50.000 F par an. Il y avait également des aides alimentaires. Dans les années 88-89, tous les projets se sont retirés.

Lorsqu'on a décidé de créer une école expérimentale hausa à Lazaret, on a mal étudié le milieu car, en fait, il n'est pas homogène sur le plan linguistique. Il y a des Hausa mais aussi des Zarma. Il y a également des différences de dialectes.

Les parents de Lazaret mettent leurs enfants à l'école expérimentale essentiellement pour des raisons de proximité, et aussi parce qu'ils n'ont pas trouvé de places ailleurs. Il n'y a pas vraiment d'adhésion positive de la part des parents. Du reste, "il faut avoir un certain niveau d'instruction pour apprécier les objectifs d'une école".

Au CM2, 50% des élèves environ peuvent lire un texte en langue hausa, et même parfois davantage. La faiblesse réside dans le français. D'après le directeur, les résultats au certificat reflète le niveau de la classe.

Le maître de CM2, en 93-94, ne faisait pas de cours complémentaires, cours de rattrapage. Apparemment, il n'avait pas eu une formation suffisante. "L'art n'était pas maîtrisé".

Faut-il attribuer l'échec des écoles expérimentales au programme lui-même ou à ceux qui sont chargés de l'exécuter ? Malheureusement, les deux y ont contribué probablement. "On s'est trop précipité."

"Il y a une inégalité des chances entre l'école expérimentale et l'école de type classique. On avait pensé que l'acquisition du français serait facilitée du fait qu'on aurait été déjà alphabétisé dans sa propre langue, mais c'est loin d'être le cas. La pédagogie est différente selon les langues. La transition des langues nationales au français a été très mal vue, pour ne pas dire escamotée : les maîtres doivent improviser. A la fin du primaire, les élèves ne possèdent ni leur langue, ni le français. Ceux qui arrivent à passer en 6ème, ils sont assez bons en mathématiques mais pas en français."

Pour remédier à cette situation, selon le directeur, on ferait mieux d'enseigner les langues nationales comme matières, à partir du CE2. Ou bien, au CI, il y aurait une initiation dans une langue nationale en même temps que le français. Au fur et à mesure, on diminuerait la masse horaire en langue nationale. "Ça ne sert à rien si les langues nationales ne sont pas valorisées dans le certificat." Il ne faut pas attendre trois ou quatre ans avant de commencer le français.

Par ailleurs, il faudrait fixer clairement le statut des écoles expérimentales et définir leur encadrement. Des inspecteurs et des conseillers pédagogiques devraient nécessairement encadrer les maîtres de ces écoles nouvelles.

4.3.2. Gamkallé (ex-District IV)

Cette école expérimentale en langue zarma a été fondée en 1983.

En 89, c'est la première promotion qui a passé le certificat, avec l'ancien directeur. Le travail n'était pas fait selon les normes, surtout au CM2. Les résultats ont été mauvais (8,9% de réussite au CFEPD). Le maître n'avait pas terminé le programme. L'enseignement était en dents de scie. La présentation des leçons n'était pas bonne. Il y avait également des problèmes de discipline.

Les cours sont organisés de la manière suivante : CI et CP, uniquement en zarma ; CE1 : zarma avec introduction du français (langage et lecture) ; CE2 : français et zarma (grammaire, lecture et rédaction) avec plus d'heures consacrées au français qu'au zarma ; CM1 et CM2 : français et zarma (90 mn de grammaire, 60 mn de lecture et 60 mn de rédaction par semaine).

A noter qu'il n'y a pas de manuels adaptés en zarma au niveau des CM. Au CE1, toutes les leçons - sauf la grammaire - doivent être adaptées d'après des manuels en français. Même en mathématiques, de la 1ère à la 4ème année, le maître doit faire sa "traduction". Des problèmes de terminologie se posent en mathématiques au CE2 si bien qu'on laisse les maîtres enseigner en français.

Les résultats au CFEPD n'ont jamais été satisfaisants : 8,3% en 89, 21,2% en 90, 26,4% en 91, 30,6% en 92, 17,4% en 93. Paradoxalement, l'année 93-94 a été meilleure (31,9%). Les résultats d'ensemble sont plutôt médiocres : 23,6% en moyenne sur six ans, 117ème place (les écoles traditionnelles de Gamkallé présentent de meilleurs résultats à l'exception de Gamkallé IV).

L'actuel directeur, que nous avons rencontré, nous a longuement expliqué la situation.

Les élèves commencent à apprendre le français en 3ème année (CE1). Cela leur cause un énorme retard par rapport aux autres. Les élèves sont défavorisés du fait qu'ils ont moins d'années pour apprendre le français. Au CFEPD, il n'y a pas d'épreuves dans les langues nationales. Il pourrait y avoir 50% (comme dans les écoles franco-arabes) ou même 25% des épreuves dans les langues nationales, mais ce n'est pas le cas. Donc les élèves et les maîtres en sont arrivés à penser que c'était un travail inutile.

Les maîtres sentent qu'ils ont été lâchés depuis 1990 : il n'y a plus eu de suivi. Aucune visite du Secrétariat permanent à la réforme de l'enseignement alors qu'auparavant il y avait des tournées d'inspection des encadreurs des cellules de français, mathématiques, langues, et des activités pratiques et productives (A.P.P.). Autrefois, il y avait des appuis de l'UNESCO. Jusqu'en 88-89, il y avait un suivi puis

tout s'est arrêté. La prime de recherche de 3.000 F CFA par mois qui était accordée aux maîtres des écoles expérimentales a été supprimée en 1989.

En 93-94, il n'y a même pas eu de maître pour le CI. En conséquence, cette année (94-95), il n'y aura pas de CP.

En 88-89, il y avait 54 élèves en 1ère année, mais les résultats catastrophiques au CFEPD ont découragé les parents. "Depuis ce temps, les parents ne viennent ici pour le recrutement que lorsqu'ils ne trouvent pas de place au centre-ville." Si bien qu'en 89-90, il n'y avait que 15 élèves au CI. Après les effectifs sont remontés un peu.

Les écoles expérimentales souffrent d'un manque de statut clairement défini. Au départ, il ne devait pas y avoir de renvoi jusqu'à la 9ème année. Il était entendu qu'ils devaient former les élèves sur tous les plans : menuiserie, élevage, mécanique, économie familiale, de sorte que les élèves ne pouvaient pas sortir de l'école sans avoir un métier. Mais rien n'a été fait dans ce sens. Les deux élèves qui avaient été admis la première année sont entrés au CEG. En fait, le Secrétariat permanent à la réforme de l'enseignement n'a pas obtenu un statut spécial pour les écoles expérimentales. Cet échec a rendu les parents réticents. Maintenant, c'est lorsque l'école voisine, Gamkallé IV, a fait le plein de ses effectifs que les élèves viennent s'inscrire à l'école expérimentale, faute de mieux.

Selon le directeur, "si les maîtres étaient suivis, ça pouvait marcher. Mais lorsque les maîtres ne possèdent ni la langue nationale, ni le français, alors les élèves ne gagnent sur aucun tableau. Les maîtres sont envoyés comme ça, sans recyclage."

Ce sont seulement les "intellectuels" qui peuvent suivre leurs enfants, alors qu'à Gamkallé, c'est une école complètement rurale. Les parents ne suivent pas leurs enfants à la maison bien que les maîtres le leur demandent constamment. Cela se vérifie très facilement lorsqu'on demande aux élèves de réciter les leçons de la semaine, certains ont tout oublié. Peut-être 2 élèves sur 47 peuvent répondre correctement. Les parents ne viennent même pas à l'école mais envoient quelqu'un de la famille à leur place.

En général, les effectifs sont réduits, sauf au CM2 où ils étaient 47 en 93-94.

Pour les manuels, ils ont l'essentiel à part au CE2 où aucun livre de lecture n'est encore édité. Le maître recopie le texte au tableau.

Près de 50% des élèves savent bien lire en français au CM2. L'enfant qui a des difficultés en zarma a aussi les mêmes difficultés en français. Tous ceux qui ont de la peine à lire en zarma ont également des difficultés en français. Les 50% d'élèves qui savent lire et écrire en français, savent aussi lire et écrire en zarma.

Malgré tout cela, depuis deux ans, les résultats dans l'école expérimentale de Gamkallé sont meilleurs que ceux de l'école traditionnelle voisine, Gamkallé IV.

Quel sort devrait-on réserver aux "écoles expérimentales" ? A cette question, le maître répond, amer : "S'il n'y a pas de suivi des enseignants, autant supprimer les écoles expérimentales que de les laisser végéter ! Les critiques sont nécessaires pour améliorer les rendements. Sur sept maîtres que compte l'école, quatre ont suivi une formation spéciale, les trois autres n'ont reçu qu'un complément de formation sur le tas. L'expérimentation dure depuis 1975 ! Les maîtres ont demandé une évaluation pour voir si c'est positif, mais rien n'a été fait et rien ne se fera probablement." La mort à petit feu...

4.4. ÉCOLES FRANCO-ARABES

4.4.1. Rive droite

Cette école franco-arabe publique a été fondée en 1981. Il y avait 560 élèves inscrits en 93-94, dont 1 classe de CM2 de 60 élèves.

Dans l'ensemble, les résultats au CFEPD sont assez bons : 54,2% en 94, 47,9% en moyenne sur sept ans (35ème place). Selon le directeur, cela est dû surtout au travail des maîtres et des élèves.

Le problème de la cohérence des programmes est soulevé : les écoles franco-arabes utilisent des manuels en provenance de la Libye ou du Maroc du CI au CE2, puis des manuels saoudiens, égyptiens ou libyens ensuite, les ouvrages égyptiens et libyens étant plus faciles.

Le directeur lui-même enseigne l'arabe. Il l'a appris au Niger, du CI jusqu'en terminale. Il peut s'exprimer en arabe. Il est hausa d'origine et a vécu à Agadez.

La volonté du maître est extrêmement importante pour le succès de l'école. L'équipe des enseignants doit être dynamique : cela dépend évidemment des affectations. Le problème se situe surtout dans les petites classes : CI et CP.

La majorité des parents sont des paysans. Il y a quelques rares employés et fonctionnaires. Les Peuls sont les plus nombreux dans ce quartier de la rive droite. Les parents sont illettrés en français mais beaucoup savent déchiffrer des bribes d'arabe. Beaucoup d'adultes peuls ont suivi l'école coranique : peut-être 30 à 40% des parents. Seuls les employés et fonctionnaires, représentant environ 10% des parents, ont une connaissance du français.

En ce qui concerne les épreuves comptant pour le certificat, il faut souligner que les épreuves de calculs et de mathématiques sont presque les mêmes dans les écoles franco-arabes que dans les écoles classiques. La moitié des épreuves est en français, l'autre moitié en arabe, selon les coefficients suivants :

- en français : dictée (10) et questions (10), sciences naturelles (10), calcul (20)
 - en arabe : lecture (20), récitation (5), rédaction (20), étude du milieu (5)
- soit 50 points en français et 50 points en arabe.

Pour la dictée, un petit texte est soumis aux candidats, qui présente les mêmes difficultés que pour les écoles classiques. Notons que l'histoire et la géographie sont enseignées en français aux CE1 et CE2, puis en arabe au CM. Le directeur estime que les élèves ne comprennent pas suffisamment l'arabe au niveau du CM pour suivre les cours d'histoire et de géographie. Pour "faire passer" les leçons, on donne des explications en hausa, en zarma ou en français.

Il arrive que des élèves passent dans les CEG classiques, sans trop de problèmes pour les bons élèves.

Le directeur reconnaît que le niveau en français n'est pas aussi bon, en moyenne, que dans les écoles classiques, où tout se passe en français. En fait, cela leur fait deux langues "étrangères" à apprendre : le français et l'arabe.

Dans les écoles franco-arabes, il y a trois ou quatre heures d'enseignement islamique mais cela ne compte pas dans les épreuves du CFEPD.

Pour améliorer le niveau des écoles franco-arabes il faudrait revoir le programme en général ; supprimer une des langues au niveau du CI et du CP : enseigner uniquement le français puis introduire l'arabe au niveau du CE. La formation des maîtres est également à revoir puisque, dans les écoles normales, la formation des maîtres se fait uniquement en français. "Ce n'est pas normal". Il faut beaucoup de volonté de la part des maîtres pour se former soi-même à la didactique de l'arabe. Il faudrait également réviser les emplois du temps : tout le programme de français ne peut pas être vu comme dans les écoles classiques. Le manque de livres en arabe est un problème crucial.

C'est essentiellement l'éducation religieuse et l'apprentissage de l'arabe qui poussent les parents à inscrire leurs enfants dans les écoles franco-arabes. "Au moins, même si les enfants ne réussissent pas à l'école, ils auront eu une éducation religieuse. Ils sauront lire le Coran. Ils respecteront les parents." Le côté "éducation morale" compte beaucoup. Les enfants restent plus proches de leurs parents. Ils sont moins coupés de leur milieu, même si l'enseignement se fait aussi dans une langue "étrangère".

Notons qu'à la télévision nigérienne, on s'exprime en arabe dialectal tandis qu'à la radio, c'est l'arabe littéraire. Il faut souligner que l'arabe littéraire, enseigné dans les écoles franco-arabes est à l'arabe dialectal de l'est nigérien ce que le latin est au français.

Interrogé sur l'éventualité d'une extension de l'enseignement des langues nationales, le directeur estime que "ce ne serait pas facile d'abandonner le français au profit des langues nationales".

A la sortie des écoles franco-arabes, certains pourront devenir marabouts. Par ailleurs, les Nigériens ont quelques relations commerciales avec les pays du Maghreb, avec le Tchad ou le Soudan : commerce de bétail, de produits manufacturés...

Dans l'école franco-arabe Rive droite, il y a 2 femmes enseignantes contre 8 hommes. "Walaï! C'est un avantage !" Les femmes, majoritaires dans l'enseignement primaire à Niamey, sont, en effet, beaucoup plus souvent absentes pour causes de problèmes de santé, de famille...

Les succès de l'école ne sont pas dus seulement à l'énergie et à la bonne volonté du directeur. Il faut une bonne équipe. Or, la qualité de l'équipe varie de temps en temps selon les affectations. Le directeur, quant à lui, est en place depuis 1986.

L'Islam se développe de plus en plus. Autrefois, les recrutements étaient difficiles dans les écoles franco-arabes mais maintenant, ils doivent refouler des gens faute de places disponibles.

Le directeur pense que les élèves des écoles franco-arabes ont "plus de chances" en misant sur les deux langues.

Toutefois, s'exprimant très librement, le directeur pense qu'il serait préférable de développer l'enseignement de l'arabe dans le second cycle plutôt que dans le primaire, pour donner à tout un chacun les mêmes chances. Selon lui, le fait qu'il y ait des écoles franco-arabes dans le primaire traduit un acte d'allégeance vis-à-vis des pays arabes. Sinon, comment expliquer que les écoles franco-arabes soient délaissées à ce point par les pouvoirs publics.

Les élèves doués profitent bien du bilinguisme. Une dizaine d'élèves peuvent maîtriser correctement les deux langues, français et arabe.

Dans les facteurs de succès, le directeur nous confie qu'il a toujours maintenu sa classe même pendant les périodes de grève. Il fait des cours de rattrapage le mercredi, le samedi et même, parfois, le dimanche. Malgré les grèves de fin d'année en 93-94, il a pu finir son programme, il a fait passer les trois examens blancs et a obtenu de bons résultats.

4.4.2. Sabilou Rachad

Cette école privée a été fondée en 1980. Son fondateur est l'actuel directeur que nous avons rencontré, en compagnie de quelques maîtres. A la rentrée de 94-95, les effectifs étaient de 220 élèves, dont une classe de CM2 de 50 élèves. Beaucoup de

parents retirent leurs enfants en cours d'année, à cause des frais de scolarité. En 93-94, il y avait 21 inscrits au CM2 au début de l'année, mais 19 se sont présentés au certificat.

Les résultats de cette école, portant sur des effectifs limités, sont excellents dans l'ensemble : 87,5% en 88, 61,3% en 89, 88,5% en 90, 80% en 92, 76,9% en 93 et 72,2% en 94, soit une moyenne de 75% sur six ans (6ème place). Interrogé sur les raisons de ces succès, le directeur avance "qu'il ne blague pas dans ses études et qu'il veille sur ses enfants à tout moment, nuit et jour, même les jours fériés où il donne des cours supplémentaires en effet de la réussite de ses élèves."

Il n'a pas eu beaucoup d'aides extérieures, donc lui, "il s'est décarcassé pour faire tourner son école". En 19 ans d'exercice, il n'a eu en effet qu'une aide de l'O.C.I. (Organisation de la Conférence Islamique) de 1.500.000 F CFA, qui ont servi à faire des plafonds. L'école fonctionne sur les frais d'inscription des élèves. Quelquefois, il y a une petite subvention de l'État mais l'État ne donne jamais de fournitures ni de livres. Par l'inspection franco-arabe, il y a des dons de livres. Ils viennent d'Arabie saoudite, du Koweït, de Libye, d'associations islamiques internationales.

Concernant les frais d'inscription, l'école aimerait demander 25.000 F CFA mais, en fait, la majorité des parents ne peuvent donner que 15.000 F CFA, sans compter les fournitures. L'école ne peut pas demander beaucoup car les parents ne suivent pas. Cette année même (94-95), il y a beaucoup moins d'inscrits que les années passées. Le directeur, en tant que "socialiste", par amitié pour les parents, supportent les parents qui ne peuvent pas payer. Certains parents paient par étapes.

Dans ce quartier de Lazaret, la majorité des parents sont des cultivateurs-éleveurs, des petits commerçants. Les employés et fonctionnaires sont rares. En fait, la majorité des (petits) fonctionnaires préfèrent mettre leurs enfants à l'école publique.

Selon le directeur, "c'est l'amour de la religion qui pousse les parents à inscrire leurs enfants dans l'école franco-arabe." Le double profit (arabe et français) compte également. Etant donné l'importance du chômage aujourd'hui, avec la connaissance de l'arabe, les jeunes pourront au moins appliquer l'arabe pour leur religion.

Si l'enfant est doué, il peut être orienté vers des écoles techniques, à Zinder. L'attraction de la religion n'est pas le seul facteur.

Le directeur constate qu'il n'y a guère de différence de niveau entre les écoles de type classique et les écoles franco-arabes. Ce sont les mêmes matières que l'on enseigne en français avec des épreuves similaires au CFEPD : calcul, étude du milieu, sciences, dictée. Des élèves intelligents, doués en français, peuvent passer dans les collèges de type classique. S'il n'y a pas de places dans le lycée franco-arabe, les élèves peuvent être orientés vers les collèges de type classique, bien que cela ne soit pas reconnu, officiellement. "Certains enfants sont plus forts en français qu'en arabe. Donc il n'y a guère de problème pour ce passage dans le système classique."

Certains élèves, "calés" à l'école expérimentale (de Lazaret), sont acceptés dans l'école franco-arabe. Ceux qui ont déjà suivi l'école coranique peuvent rattraper le retard en arabe.

Dans le quartier, très peu de parents parlent français ou arabe. Ce sont, pour la plupart, des exodants, analphabètes. Le directeur lui-même a vécu 18 ans au Soudan et parle couramment l'arabe. "Lorsqu'on enseigne l'arabe, au début, on donne des explications en hausa, en zarma et surtout en français".

Le programme, défini par l'inspection, doit être vu dans sa totalité. Ils y parviennent en français mais non pas en arabe.

5. POINTS DE VUE DES PARENTS

5.1. Parent 1

Homme, 48 ans, commerçant (revendeur de postes de radio), 7 enfants dont 4 à l'école primaire.

Nos sentiments sur l'école sont négatifs. L'école ne marche plus comme avant. Aujourd'hui, même si tu inscris ton enfant, il n'a aucun espoir d'emploi futur. De plus, l'école gâte les enfants. Ils pensent que ceux qui ne sont pas allés à l'école du Blanc sont des ignorants. Or l'école les éloigne de leurs réalités. Ils sont devenus des

parasites. Leurs seules occupations, c'est le thé, le ballon et les filles. C'est dommage.

Les mauvais résultats sont dus aux enseignants. Ces gens-là ne sont plus sérieux. Avant, les enseignants étaient respectables, sérieux et travailleurs. Ils faisaient bien leur travail. Maintenant, on a engagé des jeunes voyous, qui ne connaissent que l'alcool et les femmes. On a même vu des cas où ils encoignent leurs propres élèves. Cela est mauvais. Les maîtres ne sont plus sérieux. Peut-être que c'est à cause du gouvernement qui ne les paie pas, mais en tout cas, ils sont défaillants.

La responsabilité n'incombe pas aux parents. Nous, on inscrit nos enfants ; c'est ce que veut le gouvernement : on le fait. Le reste, c'est à eux et aux maîtres de voir ce qu'ils vont faire avec les enfants. Nous, on ne connaît pas lire ni écrire. C'est entre eux là-bas, les "yan takarda" (lettrés). Moi, je ne suis pas toujours à la maison. Et d'ailleurs, qui va perdre son temps à parler à des enfants que l'école dresse contre nous ? Vous voyez : les enfants et les maîtres sont entre eux. Tout ce qui se passe, c'est à l'école. Comment incriminer les parents ?

Pour les fournitures, c'est vrai : on n'a pas les moyens. L'État même n'a plus de moyen. S'il faut donner chaque jour l'argent de la récréation (25 F le matin et 25 F le soir) pour tous les enfants, les habiller, les nourrir, et les ordonnances, et payer les cahiers, c'est trop. L'État nous prend des taxes chaque matin, partout. Il faut qu'ils se débrouillent là-bas pour trouver des cahiers et des livres aux enfants.

Mes enfants vont à l'école coranique. Là, je paie 25 à 50 F par enfant et par semaine. Pas toujours. Quelquefois, je n'ai pas d'argent, donc le marabout patiente, il ne dit rien. L'important c'est que les enfants apprennent le Coran. C'est une bonne chose, même si après ils adoptent des comportements que Dieu n'aime pas. Et ça, c'est l'influence de l'école.

Pour améliorer la situation de l'enseignement, ce qu'il faut faire c'est former des enseignants sérieux et travailleurs qui peuvent réellement éduquer nos enfants. Il faut cesser les grèves et autres perturbations politiques.

5.2. Parent 2

Homme, 57 ans, retraité (ex-commis SNGTN), 12 enfants dont 10 à l'école (5 à l'école primaire).

L'école est une bonne chose. Celui qui va à l'école a beaucoup de chances de réussir dans la vie. Mais aujourd'hui, c'est le contraire. L'école est en panne. C'est la faute des enseignants. Ils n'ont pas d'expérience, ils sont jeunes et ce sont des paresseux. La preuve, c'est qu'ils n'aiment pas leur travail. Dès qu'ils n'ont pas leur salaire à la fin du mois, ils ne font plus rien. On leur confie nos enfants et ils ne mettent pas du sérieux pour les éduquer. Alors que eux, on les a bien éduqués.

On peut dire aussi que certains parents sont responsables. Certains ne surveillent pas les enfants à la maison. Bon, ça peut se comprendre s'ils ne savent pas lire et écrire. Donc ce n'est pas totalement leur faute. Il faut reconnaître que l'école est très chère aujourd'hui. Avec plus de cinq gosses, c'est difficile de s'en sortir. L'État doit nous aider.

En gros, l'État doit se charger des fournitures. On doit mettre les maîtres dans les conditions. C'est l'État seulement qui peut faire quelque chose. Peut-être si tu as les moyens, tu amènes tes enfants à l'école Mission. C'est là-bas qu'on travaille. Il y a encore les Blancs, c'est sérieux. Mais avec nos écoles publiques et nos enseignants paresseux, y a rien à faire. Il faut prier Dieu pour que les choses s'arrangent.

5.3. Parent 3

Homme, 37 ans, comptable à l'Agence centrale, 5 enfants dont 2 à l'école primaire.

L'école, c'est une bonne voie pour la réussite sociale. Dans tous les cas, c'est utile même pour la simple vie en société. Aujourd'hui, quelqu'un qui n'est pas allé à l'école, pour moi, il a beaucoup perdu.

Bien entendu, la situation est difficile de nos jours. C'est la crise économique et les perturbations politico-sociales qui sont à la base. Il n'y a plus de salaire régulier, les parents sont démunis, l'État n'a rien. Alors à qui la faute ? A tous, selon moi. L'État, les parents, les maîtres et même les enfants. Pour ces temps de démocratie, ils se permettent tout, entraînés qu'ils sont par leurs grands frères de l'Université.

Je n'achète pas de livres. J'achète seulement les bics et les cahiers. C'est plus important. Il faut dire que les livres sont chers et rares. Moi, je ne vois que des livres anciens. Il semble qu'il y a maintenant de nouveaux programmes. Je contrôle mes enfants de temps en temps. Ils travaillent assez bien. Et il y a leur oncle (mon petit frère) qui est au lycée qui les surveille aussi.

Mes enfants ne vont pas à l'école coranique. J'ai bien essayé de les inscrire chez le marabout. Mais ils sont réticents à cause des nombreuses punitions qu'ils subissent là-bas. Parfois, ils sortent, font semblant de s'y rendre mais s'en vont s'amuser. Finalement, leur mère a préféré qu'on les laisse tranquilles.

Pour améliorer l'école, il faut arrêter les problèmes politiques et syndicaux. Avant, il n'y avait pas tous ces arrêts de travail qui existent aujourd'hui. Je pense que c'est le découragement total qui amène les maîtres à un mauvais rendement. Par conséquent, si le calme revient, je pense que tout ira bien.

5.4. Parent 4

Femme, 34 ans, ménagère, niveau 3ème, 6 enfants dont 3 à l'école primaire.

Je pense que l'école reste et demeure très importante dans la vie d'un homme ou d'une femme. Elle ouvre beaucoup de voies. On comprend ce que disent les gens à la radio, on suit l'actualité dans le monde. On a les yeux ouverts.

Par rapport à l'école coranique, on ne peut pas comparer. Il faut voir aujourd'hui ce que font les marabouts. Tous les scandales, c'est eux. Ils épousent des petites filles de niveau CM2, etc. Moi, je préfère que ma fille soit enceinte par un enseignant que par ces marabouts sans scrupules. L'école coranique n'est pas du tout bénéfique. En tout cas, je n'ai pas confiance aux marabouts actuels. Ce sont des mécréants en réalité.

Si l'école va mal, c'est le temps. Aujourd'hui, ce sont des jeunes qui enseignent. Ils sont inexpérimentés et ne sont pas bien épaulés par l'État. Forcément les résultats deviennent mauvais. Moi je me rappelle aussi que pendant un certain temps, ceux des collégiens qui allaient à l'Ecole Normale y allaient malgré eux (dans les années 85-86, voire 89).

Les parents, nous faisons de notre mieux. Nous ne pouvons pas tout faire. Moi, j'essaie d'habiller mes enfants avec ce que je gagne de mon mari et d'une tontine. Lui se charge des fournitures. Pour les livres, je ne sais pas. Je ne sais pas si les enfants ont besoin de livres. A l'école, ils ont tout. Donc nous, on achète les bics, crayons, cahiers, ardoises, etc.

Pour améliorer l'école, ce qu'il faut faire, c'est recruter des maîtres moins jeunes et plus volontaires. A ce niveau, l'instauration du concours d'entrée à l'Ecole Normale est une bonne chose. Il faut aussi les payer régulièrement. Si ces conditions sont remplies, tout ira pour le mieux.

5.5. Parent 5

Femme, 48 ans, commerçante (vente de bois de chauffe et de condiments), 12 enfants dont 3 à l'école primaire (les plus jeunes), veuve.

L'école n'est plus comme avant. Tous mes enfants font l'école : 3 travaillent déjà, 2 sont à l'Université et 2 au collège. Si ce n'est pas une bonne chose, je ne les inscrirais pas. Il faut voir, aujourd'hui ceux qui sont allés à l'école, c'est eux qui dirigent le pays. L'administration, la police, l'armée, partout, si on est allé à l'école, on est récompensé. C'est dur mais, à terme, c'est très utile.

Ces dernières années, depuis la mort de feu Kountché, rien ne va plus. Je crois que c'est le relâchement de l'ordre publique et aussi la faute des maîtres. Ces derniers sont très carents. La preuve, si tu prends un maître pour tes enfants à la maison, tu vois la différence. Moi, j'ai fait l'expérience plusieurs fois. Alors, chaque année, je prends un maître pour mes enfants qui sont au primaire. C'est mon fils aîné qui a eu cette idée, et c'est ainsi depuis quatre ans. Les livres, les cahiers et tout le reste, c'est leur frère aîné (contrôleur des P.T.T.) qui s'en charge.

Je n'ai pas pensé à inscrire mes enfants à l'école coranique. Il faut suivre une seule voie à la fois. L'apprentissage de la prière, on peut le faire même chez soi.

Pour améliorer ces choses, il faut que chacun prenne en charge ses enfants. C'est la seule solution aujourd'hui. L'État n'est plus à même de s'occuper de tout. Alors si tu aimes ton enfant, tu dois t'occuper de lui. N'attends rien de l'État.

5.6. Parent 6

Homme, 50 ans, ouvrier (SPCN), 12 enfants dont 7 à l'école primaire, 2 femmes.

Aujourd'hui, l'école ne vaut rien. Tu vois ce que deviennent les grands. Ils sont toujours dans la rue à réclamer de l'argent. L'État n'a pas d'argent. Tout le monde est pauvre. Ceux qui sont au pouvoir ont tout détourné.

Je pense que c'est la faute des maîtres si l'école ne marche pas bien. Ils veulent faire la politique, comme ils voient que c'est là-bas qu'on peut gagner sa vie. Alors, ils n'éduquent plus les enfants. Il faut voir le nombre d'enfants renvoyés. Les maîtres leur demandent des choses qu'ils ne connaissent pas et les renvoient après. C'est de la mauvaise volonté.

Concernant l'achat de fournitures et de livres, j'ai déjà tout le mal du monde pour les nourrir et les habiller déceimment. Et les dons que font les pays européens ? Ils distribuent ça entre eux et ils nous demandent de payer pour nos enfants. Et dans les écoles, chaque fois les directeurs demandent des cotisations, on ne sait pas où va l'argent.

On ne peut pas faire comme les Blancs. Il faut en finir avec ce type d'école. Les enfants doivent suivre une éducation conforme à l'Islam. C'est plus utile et à la sortie, ils ne peuvent pas refuser les petits métiers. A l'école moderne, les enfants sont gâtés et refusent le travail à la maison.

CONCLUSIONS

En conclusion, cette étude a permis de dresser un tableau des résultats scolaires, sur neuf ans, dans la Communauté Urbaine de Niamey. Nous avons pu montrer que les résultats scolaires ont varié selon les années, dans le sens d'une dégradation constante, surtout depuis les années 90, concomitamment avec un accroissement considérable des effectifs. Des différences nettes sont apparues entre le privé et le public. Par ailleurs, les résultats des écoles bilingues (écoles expérimentales et écoles franco-arabes) sont difficilement comparables avec ceux des écoles traditionnelles, du fait de la non-prise en compte des connaissances en langues

nationales au CFEPD pour les écoles expérimentales ; du fait de la différence des épreuves et du système de notation pour les écoles franco-arabes.

Nous avons établi qu'il y avait des rapports de causalité entre les effectifs au CM2 et les taux de réussite au CFEPD : au-delà de 40 élèves, les résultats commencent à s'infléchir. Il y a un lien très net entre les taux d'exclusion et les échecs scolaires. Il était un peu plus surprenant mais logique de constater que plus les écoles sont anciennes et plus elles accumulent de bons résultats : comme très souvent dans les faits humains, cela traduit en fait une convergence de facteurs historiques et sociologiques, les anciennes écoles étant implantées dans les anciens quartiers, c'est-à-dire dans des quartiers privilégiés.

Parmi les recommandations susceptibles d'améliorer les rendements du système scolaire et de mieux insérer "l'école fondamentale" dans la vie active, on pourrait avancer les propositions suivantes :

(1) Les autorités politiques devraient s'engager plus nettement en faveur de l'éducation de base et surtout le démontrer dans les faits, étant donné l'importance numérique des jeunes en âge d'être scolarisés. Améliorer les conditions matérielles de l'enseignement nous semble devoir être la priorité des priorités : paiement régulier des salaires, construction de nouvelles classes (même en matériaux provisoires), recrutement et formation de nouveaux enseignants, mise à disposition de matériaux didactiques de manière plus rationnelle, en temps opportun et en quantité raisonnable. Sans mettre les enseignants dans des conditions de travail décentes, comment exiger d'eux qu'ils assurent régulièrement leurs cours et qu'ils fassent encore des efforts supplémentaires pour améliorer les rendements de l'école ?

(2) Sur le plan du personnel, il y aurait certainement à développer des mesures incitatives à tous les niveaux pour améliorer la qualité de l'enseignement, condition *sine qua non* pour garantir la crédibilité de l'école : perfectionnement de la formation des formateurs et des encadreurs ; suivi plus régulier de la part des inspecteurs et des conseillers pédagogiques (à qui l'on devrait accorder les moyens de se déplacer) ; recyclage des directeurs d'établissement ; formation continue des maîtres ; encouragement envers les meilleures écoles et, inversement, conseils voire

sanctions vis à vis des écoles moins performantes ; sensibilisation des parents et des élèves sur l'importance de l'école et des résultats scolaires...

(3) La sensibilisation des parents d'élèves représente un réel problème pour un État qui doit compter sur une population en grande majorité analphabète et pratiquant très peu le français. Pourtant, il est bien clair que l'école ne devra sa survie et ne pourra progresser que si les parents s'engagent en participant pleinement à l'éducation de leurs enfants : inscription volontaire des enfants en âge d'être scolarisés, maintien des enfants dans le système scolaire au moins jusqu'au CM2, non discrimination vis à vis des filles, encouragement des enfants et suivi de leurs travaux, contacts réguliers avec les enseignants, soutien matériel et financier, animation culturelle et participation dans les campagnes de sensibilisation pour les élites, etc. (Évidemment, les problèmes se posent différemment selon que l'on est en milieu rural ou en milieu urbain et même, en ville, selon les quartiers.) Il faut noter toutefois que la meilleure des publicités en faveur de l'école consiste certainement dans l'amélioration de ses rendements (internes et externes) : les parents ne s'y trompent pas.

(4) Nous avons signalé qu'il conviendrait de limiter le nombre d'élèves par classe. Théoriquement les effectifs ne devraient pas dépasser les 40 élèves. Évidemment, cet objectif est assez utopique, surtout en ville, mais il est clair qu'on ne pourra pas améliorer les rendements de l'école en jouant sur le quantitatif. La question est de choisir, dans les centres urbains, entre le double flux ou les grands groupes. La seconde solution nous semble nettement plus avantageuse pourvu que l'on adapte les programmes et la pédagogie en conséquence ; que l'on favorise de telles classes par un suivi régulier, par la mise à disposition de plus de manuels scolaires... Nous manquons de recul actuellement pour apprécier les résultats des classes à double flux, mais il est à craindre que les résultats ne suivent pas. En bref, il nous semble préférable de veiller d'abord à améliorer la qualité de l'école pour avoir de meilleurs rendements, ce qui devrait attirer davantage de jeunes vers l'école par la suite.

(5) De manière à insérer davantage le système éducatif dans la vie socio-culturelle et économique, des compléments à la scolarité devraient être apportés à la

fois en multipliant les jardins d'enfants (initiation douce et plus précoce à la vie scolaire) et en créant des centres de formation professionnelle (les élèves choisiraient leur filière après le CM2, qu'ils aient obtenu ou non le CFEPD). Cela reviendrait, en fait, à recruter les élèves plus précocément et à allonger la scolarité par un enseignement professionnel (privé, semi-public ou public). Ces années complémentaires ne seraient pas "obligatoires". Ces deux maillons supplémentaires permettraient de raccrocher le cycle d'enseignement général aux réalités extra-scolaires.

(6) Il conviendrait aussi de réduire, dans toute la mesure du possible, les cas de redoublements et les exclusions par un aménagement des cours de manière à faire rattrapper le retard des élèves qui ne suivent pas (et non par un passage automatique dans les classes supérieures). Il faudrait en arriver, par une amélioration de la qualité de l'enseignement, à des taux d'échec compris entre 5 et 10% maximum par année et par niveau, ce qui aboutirait à amener davantage d'élèves au niveau du CM2 : entre 77 et 59% d'une cohorte, comme le montre le tableau théorique suivant :

taux de déperdition	CI	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
5%	1000	950	902	857	814	774
10%	1000	900	810	729	656	590

S'il paraît bien difficile de s'opposer à une sélection à l'entrée du secondaire (concours d'entrée en 6ème), toutefois, la majorité des élèves devraient parvenir à la fin du cycle primaire pour mieux s'engager dans la formation professionnelle et dans la vie active.

(7) On ne peut terminer sans évoquer les problèmes d'apprentissage du français, langue officielle toujours perçue comme une langue "étrangère" : ils représentent certainement une cause importante des difficultés scolaires. Loin de vouloir ici même apprécier l'apport des écoles expérimentales, on devrait se poser la question de l'adéquation des méthodes d'apprentissage du français par rapport au contexte socio-linguistique actuel du Niger. En tout état de cause, on devrait certainement encourager les recherches linguistiques, notamment les études sur le passage des langues nationales au français, de manière à profiter pleinement des acquis dans la

langue première. Il faut bien se rendre à l'évidence : la valorisation du patrimoine culturel est une revendication légitime sur laquelle les gouvernants devront tôt ou tard se pencher. Cela n'empêche qu'il faut faire preuve de beaucoup de réalisme en mesurant exactement les tenants et aboutissants d'une opération d'aménagement linguistique. L'introduction des langues nationales, d'une manière mesurée, réfléchie et progressive, en suivant la volonté des différents partenaires de l'école, région par région, localité par localité, voire école par école, pourrait être un atout pour une meilleure adaptation de l'école aux réalités culturelles et économiques du pays. Des possibilités d'aménagement linguistique sont réelles dans un pays comme le Niger où le nombre de langues en place n'est pas considérable et où les recherches linguistiques sont déjà bien avancées. Néanmoins, tout serait subordonné à l'élaboration de supports didactiques, à la diffusion de manuels de vulgarisation, à la formation des formateurs et des maîtres.

En définitive, tous les partenaires de l'école se trouvent interpellés par cette analyse des résultats scolaires. Tous - parents, maîtres, conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'enseignement aussi bien que les autorités politiques - doivent, chacun à son niveau, prendre leurs responsabilités. L'avenir du pays, dit-on, repose sur sa jeunesse et un pays qui n'éduque pas sa jeunesse se meurt. A l'heure où le pays traverse une crise sans précédent (crise économique, instabilité politique quasi permanente depuis six ans, arriérés de salaires et de bourses, problèmes d'insécurité, montée de l'intolérance...), et alors que l'école sombre dans le désespoir total (deux années blanches en quatre ans, faible taux de scolarisation, notamment dans le milieu rural et pour les filles, faible taux de réussite aux examens...), les uns et les autres doivent prendre conscience de l'ampleur du désastre causé au pays et à sa jeunesse. Il n'est pas superflu de rappeler ici que l'institution scolaire, et particulièrement l'école fondamentale, ouvre des débouchés au plus grand nombre, assure la croissance économique et renforce l'intégration nationale. C'est un instrument fragile mais irremplaçable pour le développement.

ANNEXES
ANNEXE 1. RÉSULTATS AU CFPD DANS LA C.U.N. DE 1986 A 1994

Dans tous les tableaux qui suivent, un tiret signale une absence de chiffre, soit que l'école n'était pas encore créée, soit que les chiffres n'étaient pas disponibles. Nous inspirant des rapports de fin d'année de chaque inspection, nous avons calculé les pourcentages d'admis par rapport aux candidats présentés.

1. INSPECTION DE L'EX-DISTRICT II
ÉCOLES PUBLIQUES TRADITIONNELLES

		86	87	88	89	90	91	92	93	94	moy.
1	Banifandou I	-	-	-	-	-	-	-	-	10,6	10,6
2	Banizoumbou	20,2	25	30,5	27,9	35	43,3	23,2	32	27,6	29
3	Boukoki I	45,2	34,5	24,8	26,7	25,4	24,1	32,2	22,5	17,5	27,7
4	Boukoki II	56,5	50	43,9	35,9	37,6	39,8	37	28,8	26,3	38,6
5	Boukoki III	38,5	33,9	45,8	13,6	38,6	28,1	47,8	18,8	12,7	29,1
6	Boukoki IV	-	28,1	30,1	27,2	25	29,4	39,2	31,5	33,9	31
7	Cité C.N.S.S.	-	-	-	-	58,5	55	47	56,3	60,3	55,8
8	Couronne Nord I	-	-	-	18,1	43,9	29,8	17,7	19	19,7	23,5
9	Couronne Nord II	-	-	-	-	22	41,9	53,2	31,3	21,2	33,3
10	Dar-es-Salam	-	-	-	-	-	28,1	33,6	36,3	25,9	32,8
11	Deïzébon	-	-	-	-	-	-	-	13,3	16,1	15,2
12	Diori I	44	17,1	29,5	34,9	65	58,2	52,1	28,3	19,7	34,1
13	Diori II	50	34,9	60	12,3	16,1	23,4	22,7	15,9	21,9	29,3
14	Foulankouira I	47,1	36,7	50,6	21,9	30,7	39,2	40,5	33,6	26,6	36,5
15	Foulankouira II	25	25,6	39,5	35,2	41,1	24,8	38,3	8	14,7	27,1
16	Gabagoura	-	73,1	-	-	-	-	51,9	30	23,7	42,1
17	Goudel I	63	75,4	90,4	-	60,9	57,6	51,4	20,3	28,3	49,7
18	Goudel II	-	-	47,7	-	65,9	46,2	42,2	26	31,6	38,6
19	Koirakano	-	-	-	-	-	-	9,1	18,8	31	19,4
20	Koiramé	-	-	-	5,5	25	32,6	26,1	6,6	25,6	20,5
21	Koiratégui	-	-	-	-	-	-	-	25,2	14,2	19
22	Kossèye	29,4	47,6	51,4	-	7,9	31,4	54,5	6,3	12,8	27,5
23	Lazaret I	24	35	50	32,8	26,4	20,3	15,8	19,4	25,2	26,4
24	Lazaret II	-	42,9	44,4	32,6	40,9	42,7	26,3	14,9	16,4	27,5
25	Lossogoungou	-	88	33,3	-	76,9	34,5	54,9	34,7	21,6	43,5
26	Plateau	53	36,2	37,2	20,8	30,6	23,3	20,2	29,1	17,4	29,3
27	Tondibiah	-	36,5	17,1	-	25	29,8	41,7	19,4	4,8	25,6
28	Yantala I	31,7	24,7	51	22,2	19,5	29,6	32,8	25,8	14,8	28,3
29	Yantala II	33,6	37,5	44,3	24,8	31,1	30,4	36,4	22,9	19,4	30,7
30	Yantala III	38,6	52,6	35,7	45	50,6	48,3	44	32,6	40	43,3
31	Yantala IV	59	62,7	40,7	40,5	36,7	40,2	76,4	36,8	29,8	43,7
32	Yantala Bas	-	-	-	-	-	14,8	40,6	30,1	14,3	25,3
33	Yantala Haut	-	-	-	16,4	24,5	37,7	40	20,7	21,7	34,8
34	Yantala Rec.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
35	Zongo	51,2	58,1	54,4	-	50,9	52,8	60,3	28,4	31,4	46,9
	Moy. public	39,6	38,7	41,9	26,2	36,6	36,9	37,3	25,5	23,7	33

ÉCOLE EXPÉRIMENTALE

		86	87	88	89	90	91	92	93	94	moy.
36	Lazaret	-	-	-	56,5	46,2	13,6	22,9	9,1	29,5	26,1

ÉCOLES PRIVÉES

37	Adra Niger	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
38	H. Gmeirer	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
39	Lako	79,4	85,7	68,3	50	67,7	81,3	67,7	80,5	65,6	74,5
40	Mission filles	95,3	99	99	-	86,4	96,5	93,6	98,2	99,1	95,9
41	Mission garçons	78,1	88,4	80,2	-	69,7	82,9	86,7	80,1	68,8	88,3
42	Mission Goudel	72,5	66,7	81,1	-	39,7	61,7	64	66,1	65,6	74,5
43	Renaissance	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
44	Samba Kano B.	45,2	53,8	54,1	30	52,9	55	61,5	35	75	53,5
45	Samba Kano Y.	-	-	60,9	48,5	61	50	38,5	54,5	39,3	54,7
46	Yasmina	-	-	-	-	-	-	-	-	33,3	33,3
	Moyenne privé	78,2	84,4	79,6	46,8	70,7	78,9	77,5	79	72,8	76,9

MOYENNES I.E.P.D.	46,3	45,5	47,7	27	41,3	42,5	41,4	30,4	29,3	38,1
-------------------	------	------	------	----	------	------	------	------	------	------

2. INSPECTION DE L'EX-DISTRICT III

ÉCOLES PUBLIQUES TRADITIONNELLES

		86	87	88	89	90	91	92	93	94	moy.
1	Abidjan I	40,6	50	29,6	27,1	25,8	36,1	22,3	23,7	18	9,8
2	Abidjan II	-	-	-	-	22,4	28,8	13,1	27,3	9,6	192
3	Balafon I	41,6	43,2	50	23,5	33,9	40,5	24,5	23,1	21,3	32,6
4	Balafon II	54,5	37,5	41,6	52,2	52,5	42,9	29,1	40,7	39,5	43,8
5	Bandabari I	39,8	33,6	37,9	14,7	35,7	30	17,9	12,8	23,3	26,5
6	Bandabari II	-	-	-	6,9	30	36	10,8	18,8	21,2	19,7
7	Château IX	68,9	45,8	58,9	19,6	36,6	33,6	20,5	29,7	11,5	34,5
8	Garbado I	21,1	45,7	35,3	14,9	26,1	32,7	18,3	39	17,4	28,8
9	Garbado II	-	-	-	8,5	46,2	42	14,6	22	12,8	20,5
10	Kalley-Est I	61,4	47	49,7	14,7	38,6	49,2	34,9	29,5	23,1	39,7
11	Kalley-Est II	-	37,3	45	45,7	56,5	49,4	39,6	38,1	7,5	33,4
12	Kalley-Est III	-	-	-	-	-	-	45,3	36,6	25,3	35,8
13	Kouado I	64,4	34,6	36,2	18,4	32,3	42,7	18,3	37,9	14	27,4
14	Kouado II	-	-	-	26,1	45,3	17,2	31,5	15	25,2	25,6
15	Kouado III	-	-	-	-	-	-	-	18,8	34,6	26,8
16	Madina I	40,5	24,6	32,3	24,2	31,1	31,9	18,6	22,2	18,4	27,4
17	Madina II	52,5	53,3	55,9	49,4	47,8	39,8	44,8	57,1	17,8	43,5
18	Madina III	-	-	-	-	-	-	23,9	30,7	26	27,7
19	Nouv. Carrés	65,3	55,2	57,4	30,5	48	49,5	21,8	31,9	12,2	39,7
20	Poudrière I	53	45,6	65,3	48,9	53,4	48	29,7	53,2	27	45,3
21	Poudrière II	45,2	58,3	58	22,8	32,6	40,7	34	37,9	14	38,4
22	Poudrière III	-	50	39,3	9,6	56,2	47,6	32,1	54,8	23,1	38,7
23	Sabongari	39,2	35,3	40,4	21,2	40,6	36,5	29,3	32,2	18,7	32,1
24	Talladjé I	55,5	41,2	43,1	20,9	31,1	38,9	20	40,9	18,1	34,7
25	Talladjé II	11,5	41,7	37,2	21,4	29,4	16,8	12,3	24,3	7,6	18,8
26	Talladjé III	-	-	-	-	41,2	43,3	41,2	31,4	13,3	32
27	Wadata I	-	24,5	59,3	34,1	49,1	50,7	27	32,8	30,4	37,1
28	Wadata II	-	-	-	-	-	-	8,6	14,9	5,2	10
29	Zabarkane	42	47,1	-	31,9	43,7	45,8	26,4	45,2	23,9	37,8
	Moy. public	42,7	42,6	45,7	26,1	39,2	38,9	25,1	30,9	19,3	32,8

ÉCOLES PRIVÉES

30	Canada filles	92,5	84	80,6	76,4	84,9	93,5	71,9	95,8	85,7	85,5
31	Canada garçons	82,8	82,4	93,2	70,5	84,3	83,1	81,3	87,2	72	81,7
32	Croix rouge	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
33	Humanité Ann.	46,8	60,9	72,2	40,7	47,4	67,1	51,4	71,6	53,8	57,6
34	Imam Malick	63	65,7	70,5	30,4	54,4	59,5	61,1	68,7	33,9	54,3
35	Sikia	-	25	66,7	85,7	100	92,3	38,1	35,7	69,2	60,9
	Moyenne privé	69,5	72,9	73,9	57	66,4	75,6	64,4	71,8	59,3	67,9

MOYENNES I.E.P.D.	45,9	46,8	49,9	29,1	42	42,6	28,6	35,4	22,9	36,9
-------------------	------	------	------	------	----	------	------	------	------	------

3. INSPECTION DE L'EX-DISTRICT IV

ÉCOLES PUBLIQUES TRADITIONNELLES

		86	87	88	89	90	91	92	93	94	moy.
1	Aéroport I	41,9	59	67	45,6	46,1	33,3	32,6	40,2	22	40,7
2	Aéroport II	42,3	64,3	34,5	17,8	26,2	20,6	28,2	29,8	29,6	32,1
3	Aéroport III	-	44,9	38,5	26,2	28,8	79,6	59	51,4	29,9	46,5
4	Aéroport IV	-	-	-	-	-	34,4	26,3	48,5	14,7	31,4
5	Amirou Djibo ³	69,6	78,4	71,2	41,7	43,8	66,3	64,5	50,4	57	59,6
6	Ballaré	-	-	-	-	-	-	-	15,9	20,7	18,6
7	Banigoungou	-	42,9	70	57,9	76,5	56	24,1	10,9	48,4	43,2
8	Gamkallé I	29,4	54,4	45,2	32,6	34,6	34,1	28,9	58,6	18,2	34,2
9	Gamkallé II	34,7	72,2	78,4	57,1	47,5	68,2	47,1	49,5	38,4	52,5
10	Gamkallé III	27,6	57,9	55,7	25	67,9	39,1	30,5	24,2	22,1	37,6
11	Gamkallé IV	-	-	-	5,6	22,9	15,6	15,9	20,5	10,3	15,5
12	Guériguindé	-	26,9	85,7	66,7	45,5	35,3	30,8	18,4	21,1	28,9
13	Kalley	63,6	83,2	74,1	62,7	89	72,1	50,3	73	32,8	68,1
14	Kongou-Gorou	-	-	-	54,5	16,7	54,8	50	26,8	31,3	39
15	Kongou-Gonga	-	-	-	-	-	-	-	56	14,7	32,2
16	Nouv. Marché	67,8	77,2	60	48,6	44,4	36,2	39,7	28,7	15,3	47,3
17	Saga I	31,6	40,7	47,3	51,2	45,5	46,6	45,5	29	20,7	43
18	Saga II	-	-	69,2	-	41,7	35	19,8	15	29,5	27,9
19	Saga Gorou	-	60,9	57,1	31,3	66,7	19,2	24,2	21,1	14	30,1
20	Sahel	56,5	74,4	51,8	46,4	55,1	38,3	22,5	18,4	25	40,9
21	Terminus I	55,7	75,6	79,7	73	54,5	45,9	50,9	48,6	42,1	49,5
22	Terminus II	68,9	88,9	97,5	72,5	74,6	51,4	78,1	50,6	37,1	61,8
23	Wright ⁴	45,7	65,9	51,6	52,9	58,9	55,8	53,5	50,6	53,1	54,4
	Moy. public trad.	49,4	65	62	41,7	53,7	44,8	38,9	39,8	27,2	44

ÉCOLE EXPÉRIMENTALE

24	Gamkallé	-	-	-	8,3	21,2	26,4	30,6	17,4	31,9	23,6
MOY. I.E.P.D.		49,4	65	62	45,7	49,4	44,7	38,8	27,3	27,5	43,6

3 Amiro Djibo correspond anciennement à Neuve garçons.

4 L'école Wright correspond anciennement à Neuve filles.

4. INSPECTION DE L'EX-DISTRICT V

ÉCOLES PUBLIQUES TRADITIONNELLES

1	Banga Bana	-	-	-	-	-	-	-	24,5	17,9	22,1
2	Gawèye I	43,7	62,6	53,8	40,4	40,7	23,2	25,9	26,3	22,6	34,8
3	Gawèye II	-	-	-	-	-	-	-	35,9	22,9	30,4
4	Karadjé	-	-	54,2	43,1	43,6	52,4	29,8	42,4	13,8	35,8
5	Kirkissoye	-	85,1	72,6	56,1	58,1	45,2	36,2	40	13,4	42
6	Lamordé I	48,1	71,8	72,2	64,5	69,8	61,4	59,6	43,9	26,6	55,9
7	Lamordé II	-	-	32	50	-	43,9	29,4	30,6	16,7	31,4
8	Néni-Goungou	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	Nogaré	-	81	73,7	-	87,2	69,4	55,8	41,1	12	50
10	Pont Kennedy	19,6	51,1	51,9	33,3	56,3	56,3	46,2	53,4	23,9	45,2
11	Rive droite I	14	62,1	79,4	38,4	59,8	37,8	25,5	28,6	17,1	39,1
12	Rive droite II	52,1	41,3	61,8	40,9	61,9	42,7	39,4	56,3	8,7	40,9
13	Rive droite III	-	43,8	51,1	-	52,4	44,1	44,7	22,6	10,4	32,1
14	Saguia	52	82,1	53,5	43,5	37	39,2	53,7	33,9	13,4	41,5
15	Tassikonou	-	-	-	40,7	50	30,4	51,9	43,8	14,4	34,1

MOYENNES I.E.P.D.	43,6	68,4	62,3	46,7	55,9	43	39,7	37,9	16,7	40,9
-------------------	------	------	------	------	------	----	------	------	------	------

5. INSPECTION FRANCO-ARABE

ÉCOLES PUBLIQUES

1	Banifandou	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	Boukoki I	34,1	-	19	27,7	13,4	-	32,2	28,7	35,9	26,2
3	Boukoki II	-	-	29,2	12,5	18,9	-	89,6	38,3	50,5	35,6
4	Gamkallé	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	Madina	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	Nogaré	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	Rive droite	-	-	31,6	45,8	75	-	75	51	54,2	47,9
8	Talladjé	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	Yantala	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Moy. public	34,1	-	23,2	30	16,5	-	-	34,8	43,7	31,2

ÉCOLES PRIVÉES

10	Aïr	54,5	-	42,1	36,8	40	-	28,5	-	-	-
11	Al Amine	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	Al Kaira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	Anassiria	-	-	-	-	50	-	26,6	50	56,7	53,4
14	Complexe Sidikou	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	Daawa	-	-	-	100	80	-	61,5	52,9	94,4	79,2
16	Dar al Quran	-	-	-	-	-	-	46,6	69,2	-	-
17	Fraternité	81,8	-	60,6	33,3	59,6	-	69,7	39	57,8	54,5
18	Mamar Touré I	64,9	-	66,7	27,7	29,4	-	38	66,7	56	50,4
19	Mamar Touré II	-	-	-	85,7	46,7	-	55,1	63,2	70,6	63,8
20	Nour al Dine	-	-	-	-	-	-	-	-	16,7	16,7
21	Nour al Islam	-	-	-	75	39,1	-	40	66,7	80	56,3
22	Réussite	57,9	-	69,2	68,8	50	-	47	37,5	93,3	62,1
23	Saada	40,9	-	60	41,5	77,8	-	51,7	17,9	56,9	50
24	Sabilou Alfalahi	45,5	-	54,1	48,5	47	-	81,5	53,7	74,6	53
25	Sabilou Rachad	-	-	87,5	61,3	88,5	-	80	76,9	72,2	75
26	Sagua	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27	Salfihatou	-	-	-	-	-	-	-	-	60	60
28	Sambo Koara	-	-	-	-	-	-	-	0	50	25
29	Sounati	-	-	-	-	-	-	28,6	57,1	54,5	55,2
30	Waddou	-	-	-	-	92,3	-	90,3	61,9	72	72,9
	Moy. privé	54,8	-	60,1	47,7	56,1	-	-	47,7	65,8	55,6

MOYENNES I.F./A.	46,8	-	41,7	39	40,9	-	-	42,2	56	44,9
------------------	------	---	------	----	------	---	---	------	----	------

ANNEXE 2. TABLEAU GÉNÉRAL DES ÉCOLES DE LA C.U.N.

Dans ce tableau, on mentionne la date de création de chaque école, les pourcentages (sur neuf ans, ou moins selon les cas) des exclusions décidées en fin d'année (élèves ayant déjà redoublé deux fois), puis les pourcentages de réussite au CFEPD.

1. INSPECTION DE L'EX-DISTRICT II**ÉCOLES PUBLIQUES TRADITIONNELLES**

	création	exclusion	CFEPD
1 Banifandou I	1993	14,3	10,6
2 Banizoumbou	1978	9,1	29
3 Boukoki I	1971	7,2	27,7
4 Boukoki II	1976	7,4	38,6
5 Boukoki III	1980	9,8	29,1
6 Boukoki IV	1986	9,7	31
7 Cité C.N.S.S.	1989	5,6	55,8
8 Couronne Nord I	1983	8,4	23,5
9 Couronne Nord II	1987	6,6	33,3
10 Dar-es-Salam	1987	7	32,8
11 Deizébon	1989	3,5	15,2
12 Diori I	1952	9,8	34,1
13 Diori II	1959	11	29,3
14 Foulankouira I	1975	8,5	36,5
15 Foulankouira II	1985	7,6	27,1
16 Gabagoura	1974	6,9	42,1
17 Goudel I	1966	7,7	49,7
18 Goudel II	1986	8	38,6
19 Koirakano	1991	13,6	19,4
20 Koiramé	1988	6,9	20,5
21 Koiratégui	1992	13,3	19
22 Kossèye	1977	14,7	27,5
23 Lazaret I	1972	8,9	26,4
24 Lazaret II	1985	6,5	27,5
25 Lossogoungou	1981	5	43,5
26 Plateau	1976	8,6	29,3
27 Tondibiah	1966	12,3	25,6
28 Yantala I	1955	10,1	28,3
29 Yantala II	1971	8,8	30,7
30 Yantala III	1978	8	43,3
31 Yantala IV	1983	7,5	43,7
32 Yantala Bas	1990	9,9	25,3
33 Yantala Haut	1987	7,6	34,8
34 Yantala Recasement	1993	8,5	18
35 Zongo	1961	12,8	46,9
Moyenne public		8,4	33

ÉCOLE EXPÉRIMENTALE

36 Lazaret	1980	6	26,1
------------	------	---	------

ÉCOLES PRIVÉES

	création	exclusion	CFEPD
37 Adra Niger	1993	-	-
38 Hermann Gmeirer	1993	-	-
39 Lako	1966	-	74,5
40 Mission filles	1950	1,9	95,9
41 Mission garçons	1949	2,9	88,3
42 Mission Goudel	1951	5,4	64,5
43 Renaissance	1993	33,3	28,6
44 Samba Kano Boukoki	1982	1,2 ?	53,5
45 Samba Kano Yantala			54,7
46 Yasmina	1989		33,3
Moy. privé			76,9
MOYENNE I.E.P.D.		7,7	38,1

2. INSPECTION DE L'EX-DISTRICT III

ÉCOLES PUBLIQUES TRADITIONNELLES

1 Abidjan I	1971	8,1	9,8
2 Abidjan II	1989	11,9	19
3 Balafon I	1960	8	32,6
4 Balafon II	1975	8,4	43,8
5 Bandabari I	1977	8	26,5
6 Bandabari II	1988	6,5	19,7
7 Château IX	1978	7,6	34,5
8 Garbado I	1985	7,6	28,8
9 Garbado II	1988	6,3	20,5
10 Kalley-Est I	1980	9,3	39,7
11 Kalley-Est II	1986	6,2	33,4
12 Kalley-Est III	1988	4,3	35,8
13 Kouado I	1974	8,4	27,4
14 Kouado II	1988	6,8	25,6
15 Kouado III	1992	10,2	26,8
16 Madina I	1979	8,2	27,4
17 Madina II	1981	6,3	43,5
18 Madina III	1991	6,2	27,7
19 Nouveaux Carrés	1976	7,6	39,7
20 Poudrière I	1971	7,2	45,3
21 Poudrière II	1976	8,7	38,4
22 Poudrière III	1985	5,1	38,7
23 Sabongari	1970	6,8	32,1
24 Talladjé I	1978	6	34,7
25 Talladjé II	1985	6,7	18,8
26 Talladjé III	1989	7,9	32
27 Wadata I	1986	6,4	37,1
28 Wadata II	1990	7,7	10
29 Zabarkane	1983	7,2	37,8
Moyenne public		7,3	32,8

ÉCOLES PRIVÉES

	création	exclusion	CFEPD	
30	Canada filles	1961	1	85,5
31	Canada garçons	1961	1,6	81,7
32	Croix rouge	1990	0,4	-
33	Humanité Annexe	1978	7,3	57,6
34	Imam Malick	1979	12,4	54,3
35	Sikia	1985	1,4	60,9
	Moyenne privé		3,6	67,9
	MOYENNE I.E.P.D.		4,1	36,9

3. EX-DISTRICT IV

ÉCOLES PUBLIQUES TRADITIONNELLES

1	Aéroport I	1956	9,6	40,7
2	Aéroport II	1978	5,8	32,1
3	Aéroport III	1985	5,1	46,5
4	Aéroport IV	1987	8,9	31,4
5	Amirou Djibo	1939	7	59,6
6	Ballaré	1992	15,3	18,6
7	Banigoungou	1973	9,7	43,2
8	Gamkallé I	1953	9,1	34,2
9	Gamkallé II	1971	7,8	52,5
10	Gamkallé III	1980	6,7	37,6
11	Gamkallé IV	1988	8,3	15,5
12	Guériguindé	1980	10,4	28,9
13	Kalley	1948	6,5	68,1
14	Kongou-Gorou	1983	11	39
15	Kongou-Gonga	1987	4,5	32,2
16	Nouveau Marché	1961	6,5	47,3
17	Saga I	1966	6,8	43
18	Saga II	1985	7,1	27,9
19	Saga Gorou	1980	8,3	30,1
20	Sahel	1972	6,4	40,9
21	Terminus I	1961	6,9	49,5
22	Terminus II	1978	4,9	61,8
23	Wright		7,1	54,4
	Moy. public trad.		7,4	44

ÉCOLE EXPÉRIMENTALE

24	Gamkallé	1983	10,2	23,6
	MOYENNE I.E.P.D.		7,4	43,6

4. EX-DISTRICT V

ÉCOLES PUBLIQUES TRADITIONNELLES

	création	exclusion	CFEPD	
1	Banga Bana	1992	16,6	22,1
2	Gawèye I	1980	8,5	34,8
3	Gawèye II	1992	15,8	30,4
4	Karadjé	1987	9,1	35,8
5	Kirkissoye	1966	6	42
6	Lamordé I	1955	9,3	55,9
7	Lamordé II	1986	7,1	31,4
8	Néni-Goungou	1990	0,8	-
9	Nogaré	1981	5,5	50
10	Pont Kennedy	1985	6,5	45,2
11	Rive droite I	1974	7,8	39,1
12	Rive droite II	1981	5,7	40,9
13	Rive droite III	1986	4,5	32,1
14	Sagua	1966	9,8	41,5
15	Tassikonou	1988	7,4	34,1
MOYENNE I.E.P.D.			7,2	40,9

5. INSPECTION FRANCO-ARABE

ÉCOLES PUBLIQUES

1	Banifandou	1993	-
2	Boukoki I	1971	26,2
3	Boukoki II	1986	35,6
4	Gamkallé	1993	-
5	Madina	1990	-
6	Nogaré	1992	-
7	Rive droite	1981	47,9
8	Talladjé	1991	-
9	Yantala	1992	-
Moyenne public			

ÉCOLES PRIVÉES

10	Aïr	1986	-
11	Al Amine		-
12	Al Kaira		-
13	Anassiria		53,4
14	Complexe Sidikou		-
15	Daawa	1986	79,2
16	Dar al Quran	1986	
17	Fraternité	1981	54,5
18	Mamar Touré I	1981	50,4
19	Mamar Touré II	1986	63,8
20	Nour al Dine	1981	16,7
21	Nour al Islam	1986	56,3
22	Réussite	1981	62,1
23	Saada	1986	50
24	Sabilou Alfalahi	1981	53
25	Sabilou Rachad	1986	75
26	Sagua	1990	-
27	Salfihatou	1987	60
28	Sambo Koara	1987	25
29	Sounati	1990	55,2
30	Waddou	1989	72,9
	Moyenne privé		55,6
	MOYENNE I.F./A.		44,9

**ANNEXE 3. CLASSEMENT GÉNÉRAL DES ÉCOLES
D'APRÈS LES MOYENNES AU CFEPD SUR NEUF ANS**

n°	Écoles	I.E.P.D.	Types d'écoles	Moyennes
1	Mission filles	II	priv. trad.	95,9
2	Mission garçons	II	priv. trad.	88,3
3	Canada filles	III	priv. trad.	85,5
4	Canada garçons	III	priv. trad.	81,7
5	Daawa	F.A.	priv.	79,2
6	Sabilou Rachad	F.A.	priv.	75,0
7	Lako	II	priv. trad.	74,5
8	Waddou	F.A.	priv.	72,9
9	Kalley	IV	publ. trad.	68,1
10	Mission Goudel	II	priv. trad.	64,5
11	Mamar Touré II	F.A.	priv.	63,8
12	Réussite	F.A.	priv.	62,1
13	Terminus II	IV	publ. trad.	61,8
14	Sikia	III	priv. trad.	60,9
15	Salfihatou	F.A.	priv.	60,0
16	Amirou Djibo	IV	publ. trad.	59,6
17	Humanité Annexe	III	priv. trad.	57,6
18	Nour al Islam	F.A.	priv.	56,3
19	Lamordé I	IV	publ. trad.	55,9
20	Cité C.N.S.S.	II	publ. trad.	55,8
21	Sounati	F.A.	priv.	55,2
22	Samba Kano Yantala	II	priv. trad.	54,7
23	Fraternité	F.A.	priv.	54,5
24	Wright	IV	publ. trad.	54,4
25	Imam Malick	III	priv. trad.	54,3
26	Samba Kano Boukoki	II	priv. trad.	53,5
27	Anassiria	F.A.	priv.	53,4
28	Sabilou Alfalahi	F.A.	priv.	53,0
29	Gamkallé II	IV	publ. trad.	52,5
30	Mamar Touré I	F.A.	priv.	50,4
31	Nogaré	IV	publ. trad.	50,0
32	Saada	F.A.	priv.	50,0
33	Goudel I	II	publ. trad.	49,7
34	Terminus I	IV	publ. trad.	49,5
35	Rive droite	F.A.	publ.	47,9
36	Nouveau Marché	IV	publ. trad.	47,3
37	Zongo	II	publ. trad.	46,9
38	Aéroport III	IV	publ. trad.	46,5
39	Poudrière I	III	publ. trad.	45,3
40	Pont Kennedy	IV	publ. trad.	45,2
41	Balafon II	III	publ. trad.	43,8
42	Yantala IV	II	publ. trad.	43,7
43	Lossogoungou	II	publ. trad.	43,5
44	Madina II	III	publ. trad.	43,5

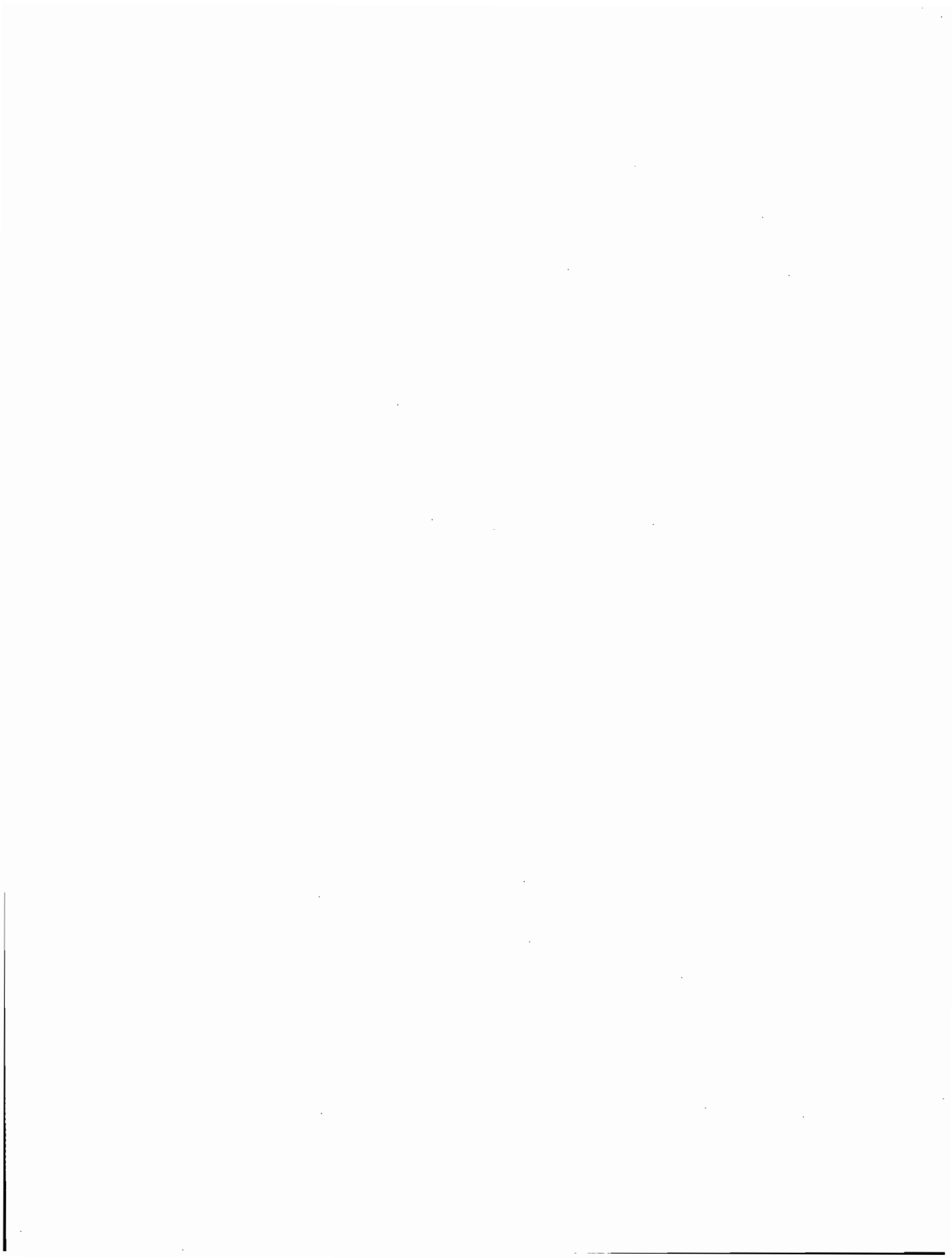
Résultats scolaires du primaire à Niamey

45	Yantala III	II	publ. trad.	43,3
46	Banigoungou	IV	publ. trad.	43,2
47	Saga I	IV	publ. trad.	43,0
48	Gabagoura	II	publ. trad.	42,1
49	Kirkissoye	IV	publ. trad.	42,0
50	Sagua	IV	publ. trad.	41,5
51	Sahel	IV	publ. trad.	40,9
52	Rive droite II	IV	publ. trad.	40,9
53	Aéroport I	IV	publ. trad.	40,7
54	Kalley-Est I	III	publ. trad.	39,7
55	Nouveaux Carrés	III	publ. trad.	39,7
56	Rive droite I	IV	publ. trad.	39,1
57	Kongou-Gorou	IV	publ. trad.	39,0
58	Poudrière III	III	publ. trad.	38,7
59	Boukoki II	II	publ. trad.	38,6
60	Goudei II	II	publ. trad.	38,6
61	Poudrière II	III	publ. trad.	38,4
62	Zabarkane	III	publ. trad.	37,8
63	Gamkallé III	IV	publ. trad.	37,6
64	Wadata I	III	publ. trad.	37,1
65	Foulankouira I	II	publ. trad.	36,5
66	Kalley-Est III	III	publ. trad.	35,8
67	Karadjé	IV	publ. trad.	35,8
68	Boukoki II	F.A.	publ.	35,6
69	Yantala Haut	II	publ. trad.	34,8
70	Gawèye I	IV	publ. trad.	34,8
71	Talladjé I	III	publ. trad.	34,7
72	Château IX	III	publ. trad.	34,5
73	Gamkallé I	IV	publ. trad.	34,2
74	Diori I	II	publ. trad.	34,1
75	Tassikonou	IV	publ. trad.	34,1
76	Kalley-Est II	III	publ. trad.	33,4
77	Couronne Nord II	II	publ. trad.	33,3
78	Yasmina	II	priv. trad.	33,3
79	Dar-es-Salam	II	publ. trad.	32,8
80	Balafon I	III	publ. trad.	32,6
81	Kongou-Gonga	IV	publ. trad.	32,2
82	Sabongari	III	publ. trad.	32,1
83	Aéroport II	IV	publ. trad.	32,1
84	Rive droite III	IV	publ. trad.	32,1
85	Talladjé III	III	publ. trad.	32,0
86	Aéroport IV	IV	publ. trad.	31,4
87	Lamordé II	IV	publ. trad.	31,4
88	Boukoki IV	II	publ. trad.	31,0
89	Yantala II	II	publ. trad.	30,7
90	Gawèye II	IV	publ. trad.	30,4
91	Saga Gorou	IV	publ. trad.	30,1
92	Diori II	II	publ. trad.	29,3
93	Plateau	II	publ. trad.	29,3
94	Boukoki III	II	publ. trad.	29,1

95	Banizoumbou	II	publ. trad.	29,0
96	Guéringué	IV	publ. trad.	28,9
97	Garbado I	III	publ. trad.	28,8
98	Renaissance	II	priv. trad.	28,6
99	Yantala I	II	publ. trad.	28,3
100	Saga II	IV	publ. trad.	27,9
101	Boukoki I	II	publ. trad.	27,7
102	Madina III	III	publ. trad.	27,7
103	Kossèye	II	publ. trad.	27,5
104	Lazaret II	II	publ. trad.	27,5
105	Kouado I	III	publ. trad.	27,4
106	Madina I	III	publ. trad.	27,4
107	Foulankoira II	II	publ. trad.	27,1
108	Kouado III	III	publ. trad.	26,8
109	Bandabari I	III	publ. trad.	26,5
110	Lazaret I	II	publ. trad.	26,4
111	Boukoki I	F.A.	publ.	26,2
112	Lazaret	II	exp.	26,1
113	Tondibiah	II	publ. trad.	25,6
114	Kouado II	III	publ. trad.	25,6
115	Yantala Bas	II	publ. trad.	25,3
116	Sambo Koara	F.A.	priv.	25,0
117	Gamkallé	IV	exp.	23,6
118	Couronne Nord I	II	publ. trad.	23,5
119	Banga Bana	IV	publ. trad.	22,1
120	Koiramé	II	publ. trad.	20,5
121	Garbado II	III	publ. trad.	20,5
122	Bandabari II	III	publ. trad.	19,7
123	Koirakano	II	publ. trad.	19,4
124	Koiratégui	II	publ. trad.	19,0
125	Abidjan II	III	publ. trad.	19,0
126	Talladjé II	III	publ. trad.	18,8
127	Ballaré	IV	publ. trad.	18,6
128	Nour al Dine	F.A.	priv.	16,7
129	Gamkallé IV	IV	publ. trad.	15,5
130	Deizébon	II	publ. trad.	15,2
131	Banifandou I	II	publ. trad.	10,6
132	Wadata II	III	publ. trad.	10,0
133	Abidjan I	III	publ. trad.	9,8

Écoles non classées (sans résultats)

134	Yantala Recasement	II	publ. trad.
135	Adra Niger	II	priv. trad.
136	Hermann Gmeirer	II	priv. trad.
137	Croix rouge	III	priv. trad.
138	Néni-Goungou	IV	publ. trad.
139	Banifandou	F.A.	publ.
140	Gamkallé	F.A.	publ.
141	Madina	F.A.	publ.
142	Nogaré	F.A.	publ.
143	Talladjé	F.A.	publ.
144	Yantala	F.A.	publ.
145	Aïr	F.A.	priv.
146	Al Amine	F.A.	priv.
147	Al Kaira	F.A.	priv.
148	Complexe Sidikou	F.A.	priv.
149	Dar al Quran	F.A.	priv.
150	Sagua	F.A.	priv.



LA SCOLARISATION À DOUBLE VACATION

OBJECTIFS, STRATÉGIES, ÉVALUATION

Illiassou HAMMI¹

RÉSUMÉ

La mise en place d'un système à double vacation au Niger a été motivée par le déclin économique, à partir de 1981, une croissance démographique estimée à 3% par an, d'où l'importance considérable des jeunes en âge d'être scolarisés, le développement des villes et le besoin d'améliorer le taux de scolarisation, encore très faible. La gratuité de l'enseignement primaire fait que toutes les dépenses publiques d'éducation sont à la charge de l'État.

La double vacation a été mise en place à partir de l'année scolaire 1988-1989. L'auteur de ce rapport, rédigé en 1990, en dresse l'historique et effectue un bilan objectif, sans complaisance. L'évaluation montre clairement que les classes à double vacation se caractérisent par une efficacité pédagogique plus faible que les classes traditionnelles. L'alternative se place dans un arbitrage entre quantité et qualité de scolarisation mais la double vacation ne constitue pas le seul moyen pour gérer cet arbitrage. Il est possible d'aboutir à des résultats comparables tant en quantité qu'en qualité, en choisissant une politique de maintien de classes traditionnelles à effectifs élevés, en faisant bénéficier ces classes de mesures destinées à faciliter les acquisitions des élèves.

En fin de compte, l'auteur se résout néanmoins à défendre la double vacation en proposant des mesures d'accompagnement afin de faciliter la tâche des responsables de l'éducation. Mais il souligne qu'il ne s'agit pas de développer un tel système à outrance, sans se préoccuper des retombées néfastes qu'il pourrait avoir sur la qualité de l'enseignement.

MOTS-CLÉS

Système éducatif, double vacation, évaluation, stratégies, Niger.

1 Directeur régional de l'enseignement et de la recherche de Zinder. Le texte présenté ici est une version abrégée d'un Mémoire rédigé pour l'entrée à la Faculté de pédagogie de Niamey, en 1990.

INTRODUCTION

Nous demandons à toutes les personnes intéressées par la lecture du présent travail, de ne pas s'étonner outre mesure, quant à son caractère assez particulier. En effet, nous avons estimé qu'il fallait rompre le silence et aborder, avec tout le calme et le sérieux requis, un sujet dont l'évocation même suscite les réactions les plus vives : la double vacation.

La stratégie de sa mise en oeuvre, les difficultés rencontrées et les oppositions auxquelles ont eu à faire face ses promoteurs seront examinées ; à la fin, des solutions seront proposées pour une meilleure application de cette formule de scolarisation.

Mais d'ores et déjà nous invitons nos lecteurs à se poser la question suivante : le Niger avait-il la possibilité de choisir un système autre que celui de la double vacation quand on sait qu'à l'heure actuelle la situation de l'école nigérienne se caractérise comme suit : forte demande de scolarisation dans les centres urbains ; conditions de travail des élèves très aléatoires (manuels de lecture, cahiers de devoirs, bics dans la majorité des cas, font défaut) ; bâtiments ou locaux scolaires insuffisants en zones urbaines et souffrant partout d'un manque d'entretien ; surcharge des classes en effectifs scolaires dans les centres urbains ; nombreuses contraintes des enseignants (absence de participation des parents dans le suivi du travail scolaire, matériel didactique dérisoire) ; encadrement pédagogique insignifiant ? Cette situation quelque peu sombre est couronnée par un taux de scolarisation faible, l'un des plus faibles de la sous-région (autour de 28%).

Le Niger avait-il une grande marge de manoeuvre ? Le débat sur la double vacation se situe à ce niveau. Nous l'avons abordé avec tout le risque de partialité qui nous guette, étant nous-même un des promoteurs de cette formule de scolarisation. Nous tenons donc à présenter toutes nos excuses au cas où, malgré nos efforts pour rester neutre et ne considérer que le caractère d'innovation

pédagogique de cette formule de scolarisation, nous tombions dans ce piège combien proche de nous.

Nous nous sommes penché sur la question en nous fondant non seulement sur notre expérience propre, mais aussi et surtout sur les observations des classes à double vacation fonctionnelles dans toutes les grandes villes du Niger. Nous nous sommes également inspiré de l'importante documentation amassée par le comité de mise en place de la double vacation.

Les résultats de ces investigations et les suggestions que nous avons pu faire constituent l'ossature du présent document.

ANALYSE DU CONTEXTE

Aborder le problème si délicat de l'éducation et particulièrement celui du système d'enseignement à double vacation au Niger, sans référence aux données économiques et démographiques serait une incohérence, celles-ci conditionnant nécessairement toute politique d'éducation.

1. Contexte économique

Des études faites en 1984 par la Banque Mondiale sur plusieurs pays africains, il ressort que le Niger est parmi les pays les plus pauvres de l'Afrique subsaharienne. Son produit national brut (PNB/tête) s'estime à 190 dollars U.S. contre une moyenne de 355 pour l'ensemble des pays francophones de la région. Sa source principale de richesse provient de l'Uranium dont les cours n'ont cessé de chuter depuis 1981. Les activités agricoles représentent le secteur essentiel de son économie (87%). Elles demeurent très fragiles (aléas climatiques, dégradation des écosystèmes). Le secteur industriel est très peu développé. Les moyens matériels et financiers sont quant à eux relativement dérisoires.

Le pays subit également les méfaits de la crise économique mondiale. Ce qui se traduit par la chute du prix de vente de tous ses produits d'exportation (non seulement l'Uranium déjà mentionné ci-dessus mais aussi le coton, les cuirs et peaux, l'arachide) ; l'augmentation du taux d'inflation ; les difficultés d'importation

(faute de devises) ; la croissance de la dette extérieure : de 105 milliards de francs CFA en 1979, elle est passée à 402 milliards en 1989.

2. Contexte démographique

Comme dans la plupart des pays les moins développés, on assiste de plus en plus à une véritable explosion démographique. Au Niger, le taux de croissance démographique est estimé à 3,1% par an. Par exemple, en un peu plus d'une décennie, la population nigérienne a augmenté de plus de 2 millions de personnes. Cette population se caractérise surtout (et cela a un impact certain sur l'éducation) par une extrême jeunesse (45% ont moins de 15 ans), une forte proportion d'enfants âgés de moins de 9 ans, une population rurale importante (87%), aux techniques agricoles archaïques, une population urbaine augmentant à un rythme de plus en plus intense (plus de 10% par an à Niamey) au détriment des campagnes qui se vident.

Voilà sommairement situé le contexte économique et social dans lequel les responsables de l'éducation doivent prendre des décisions visant à démocratiser, c'est-à-dire généraliser l'enseignement primaire au Niger.

3. Rétrospective de la politique d'éducation

Une très brève rétrospective de cette politique d'éducation de l'indépendance à maintenant nous permettra de juger des efforts consentis et du chemin parcouru. L'évolution des effectifs scolarisés au niveau du premier degré sera l'élément de mesure privilégié.

A l'aube de l'indépendance, en 1960, le Niger ne comptait que 183 écoles et 466 classes. Aujourd'hui, l'enseignement du premier degré réunit, dans le secteur public, trois types d'institutions : les écoles traditionnelles, les médersas et les écoles expérimentales. Il faut aussi signaler que, parallèlement, le préscolaire se développe de plus en plus. Dans le secteur privé, il n'y a que des écoles traditionnelles et des médersas. Le cycle normal de formation, en six ans, s'achève par le Certificat de fin d'études du premier degré (C.F.E.P.D.). Au 1er janvier 1960, 21.054 élèves sont

inscrits dans les écoles primaires du pays, ce qui représente un taux de scolarisation de 3,6%.

C'est alors qu'en 1961, l'UNESCO convoque à Addis-Abbeba la première Conférence des États membres africains. Le développement de l'éducation est vital pour le progrès de l'Afrique. Le "plan d'Addis-Abbeba" a donc prévu pour l'ensemble des pays africains en 20 ans : la généralisation de l'enseignement primaire (rythme de progression de 5,6% par an). Le Niger va, à l'instar des autres États, chercher à accroître les effectifs de l'enseignement primaire. Les écoles se multiplient partout et le nombre d'écoliers augmente.

On scolarise certes, mais les déperditions et les redoublements sont si importants qu'on décide dès 1969 de faire passer automatiquement 85% des effectifs des cours d'initiation et préparatoires en classe supérieure chaque année. Il en est résulté l'engorgement des cours élémentaires et des cours moyens, par des élèves incapables de suivre les enseignements de ces niveaux. Les déperditions n'étaient pas réduites pour autant, elles étaient simplement reculées dans le temps.

Au début des années 70, la situation de l'école nigérienne devient réellement préoccupante. Dans ce contexte, l'idée de la réforme du système éducatif, déjà lancée au lendemain de l'indépendance, est reprise par les enseignants. Les pouvoirs publics y adhèrent et instituent, par décret en date du 19 mai 1972, une Commission nationale pour la réforme de l'enseignement et le plan de scolarisation. L'une des actions les plus significatives de cette commission fut l'introduction des langues "nationales" dans le système éducatif nigérien.

Les premières écoles expérimentales ont vu le jour en 1973-1974. Il s'agissait, à travers ces nouveaux types d'établissements, de scolariser les enfants nigériens dans les langues nationales en vue de favoriser leur enracinement dans leur milieu et leur culture. Mais le problème est qu'aucun établissement d'enseignement secondaire n'a été créé pour recevoir les élèves issus de ces écoles primaires expérimentales et, par voie de conséquence, aucun examen spécifique n'a été mis au point à l'intention de ces mêmes enfants qui se trouvent ainsi condamnés à subir les épreuves destinées aux élèves des écoles traditionnelles.

Une autre expérience, qui a tant fait parler d'elle en son temps, fut l'enseignement télévisuel. L'expérimentation, qui débuta en 1964, se proposait, d'une part, d'accroître le taux de scolarisation et, d'autre part, de donner à l'enseignement primaire une nouvelle orientation. Il s'agissait, pour les autorités nigériennes, d'élaborer un système éducatif, rénové dans ses méthodes et ses contenus, adapté au contexte nigérien et susceptible de répondre aux besoins d'un pays en voie de développement. Décrié à la fois par le Ministère de l'Éducation Nationale et la quasi totalité du corps enseignant, l'expérience prit fin en 1979 et, en 1981, la télévision scolaire fut convertie en télévision nationale.

En octobre 1968, dans le cadre du projet UNESCO-PNUD-UNICEF, une autre expérience fut entreprise par les responsables nigériens. Il s'agissait de former, à l'École Normale de Zinder, des maîtres aptes à la fois à dispenser un enseignement de qualité et à animer des activités de développement communautaire. Des "instituteurs ruraux" les appelait-on. Au lieu de baccalauréat, les élèves sortaient nantis du Diplôme de fin d'études des écoles normales (D.F.E.N.).

Malheureusement, deux années après le démarrage du projet, les élèves, nostalgiques du passé, réclamèrent le rétablissement du baccalauréat et la suppression du D.F.E.N. Les autorités, après avoir tenté de résister à cet assaut, finirent par proposer un compromis qui va se révéler négatif : le D.F.E.N. est officiellement reconnu comme équivalent du baccalauréat. Ainsi, progressivement, le projet se voit dévié de ses objectifs initiaux et les maîtres qui en sortent sont, pour la plupart, nommés comme professeurs dans les collèges. Il s'éteignit à petit feu et moins de 15 ans plus tard, le baccalauréat revint à l'École Normale de Zinder.

Le tableau suivant montre l'évolution des effectifs de 1980 à 1990 dans le primaire.

ANNÉES	NOMBRE D'ÉLÈVES	TAUX DE CROISSANCE
1980	200.865	
1981	224.644	9,6% par an
1982	246.649	
1983	250.351	
1984	259.393	2,5% par an
1985	253.428	
1986	272.622	
1987	293.511	
1988	300.964	
1989	324.760	
1990	323.158	

Tableau 1. Évolution des effectifs de 1980 à 1990

A travers ce tableau, on remarque une augmentation rapide jusqu'en 1982, période où l'Uranium se vendait bien. Mais à partir de 1983, cette évolution devient aléatoire et se fait parfois en dents de scie. Le taux moyen annuel de croissance baisse de 9,6% entre 1976 et 1982, à 2,5% de 1983 à 1986.

Des différences notables s'observent entre les différents départements, la Communauté Urbaine de Niamey venant en tête, suivie d'Agadez, puis de Diffa, Dosso, Tillabéri, Tahoua, Maradi et Zinder (en 1993-1994). Dans le tableau suivant, on effectue une comparaison des taux de scolarisation par département entre 1988-1989 et 1993-1994.

DÉPARTEMENTS	TAUX DE SCOLARISATION	
	1988-1989	1993-1994
Agadez	32,0%	44,9%
Diffa	24,4%	30,2%
Dosso	24,8%	27,0%
Maradi	25,5%	23,1%
Tahoua	37,2%	25,2%
Tillabéri	23,2%	26,0%
Zinder	25,3%	19,3%
C.U. Niamey ²	61,6%	82,8%
Moyenne générale	27,49%	28,67%

Tableau 2. Taux brut de scolarisation par département en 1988-1989 et 1993-1994. Référence : *Annuaire statistique DEP/MEN 1989*. Document réalisé par une équipe technique au MEN/ES/R à Washington le 4 février 1994.

4. Moyens d'éducation

Un aspect important à souligner c'est la gratuité de l'enseignement primaire. Les dépenses publiques d'éducation sont à la charge de l'État : construction des classes, salaires du personnel, achat du matériel de travail, dépenses d'administration.

Dans le budget de fonctionnement de l'État, la part des dépenses d'éducation s'élevait en 1990 à 14,6%. Cela représente déjà une part importante du budget. Et pourtant, malgré ses efforts louables, le taux moyen national de scolarisation n'est que de 22,52% (1988-1989). C'est l'un des plus faibles taux du monde. Or le choix de la démocratisation de l'enseignement est irréversible. Le contexte démographique analysé plus haut fait ressortir une forte proportion d'enfants de moins de 9 ans.

Le phénomène d'urbanisation incontrôlé engendre à son tour une surpopulation des effectifs à scolariser dans les grands centres, conséquence première de l'exode rural. L'explosion de la natalité augmente de manière importante le nombre d'enfants désirant accéder à l'enseignement. Pour accueillir une population d'âge scolaire toujours plus nombreuse dans les grands centres particulièrement, il faudra chaque

² Les chiffres de Niamey ne sont pas pris en compte dans la moyenne générale.

année, toujours plus d'écoles, de maîtres, de livres, et de tous les intrants indispensables au bon fonctionnement de l'enseignement.

Malheureusement les efforts à réaliser arrivent à un moment où le contexte économique est des plus moroses. La déclaration des droits de l'enfant (1959) proclame le droit de l'enfant à l'éducation.

Par ailleurs, un pays qui ne dispense pas un enseignement à tous les enfants manque à son devoir. Il gaspille surtout une partie de ses ressources humaines en ne les mettant pas en valeur.

MISE EN PLACE DE LA DOUBLE VACATION

En considérant le contexte économique et démographique du pays, comment répondre aux besoins d'éducation dans les prochaines années ? Cela pèse lourdement sur les décisions que doivent prendre les responsables des politiques éducatives pour éviter la stagnation des effectifs.

Le Niger, dans une lettre de politique éducative, a envisagé des mesures pour la période 1990-1995. L'une d'elle réside dans l'utilisation optimale du personnel enseignant, des salles de classes et du matériel didactique. C'est pour cela que dans le cadre du projet de développement de l'enseignement au Niger, le Ministère de l'Éducation Nationale initie un système d'enseignement dans les villes importantes en flux scolaires dénommé : "enseignement à double vacation" ou "double flux" ou "à mi-temps".

Deux objectifs majeurs sous-tendent cette stratégie :

- empêcher que les contraintes financières n'amènent une nouvelle dégradation de la base déjà faible de l'enseignement primaire ;
- poser les bases d'un développement à moyen et long termes adapté aux ressources attendues et aux besoins estimatifs de la main d'oeuvre formée.

Toutefois, les finalités et objectifs des programmes d'enseignement à l'école primaire sont restés les mêmes. Ils doivent être :

- utilitaires : c'est-à-dire qu'ils doivent préparer l'enfant à la vie pratique, en lui donnant une somme de connaissances appropriées à ses besoins, les savoir-faire et le savoir-être nécessaires pour son intégration dans la vie socio-économique de son pays et créer des conditions favorables au réinvestissement de ces savoirs afin de mieux saisir les réalités du milieu, l'aimer, l'améliorer et au besoin le transformer ;
- éducatifs : c'est-à-dire qu'ils doivent former le caractère et le jugement de l'enfant, développer en lui des aptitudes et des comportements conformes aux valeurs culturelles les mieux valorisées ; développer son intelligence par un meilleur exercice de ses capacités d'observation, d'analyse et de raisonnement ; développer son esprit d'initiative et de créativité ; enfin, lui donner une bonne méthode de travail.

C'est partant de ces objectifs et finalités et tenant compte de la modicité de ses moyens que le gouvernement nigérien a décidé, à partir de la rentrée d'octobre 1988, de mettre en expérimentation la formule d'enseignement à double vacation dans 50 classes de la Communauté Urbaine de Niamey.

Bien avant le mois de novembre 1988, date du démarrage effectif de l'expérimentation, les responsables du système éducatif ont eu de fréquentes séances de travail avec les experts de la Banque Mondiale sur la question de la double vacation. Des études ont été faites qui expliquent que devant le taux de scolarisation dangereusement bas, notre pays n'a d'autres voies de salut que l'adoption de la scolarisation à double vacation. Les mesures qui sont proposées sont : économie des locaux et des maîtres par le système des classes multigrades ; économie des locaux et accroissement des effectifs donc du taux de scolarisation par le système de la double vacation. Sur le conseil des experts de la Banque Mondiale, les responsables nigériens, soucieux de sortir l'école de l'impasse, adoptent d'emblée ces mesures qu'elles inscrivent dans le cadre du projet Éducation II.

C'est justement pour la mise en application du dernier point que va être expérimenté l'enseignement à double vacation. C'est certes une expérience mais

dans l'esprit des responsables de l'éducation, la scolarisation à double vacation doit dépasser ce cadre et être une solution d'avenir, pour scolariser tous les enfants et particulièrement ceux des centres urbains.

C'est ainsi qu'ils adoptèrent une stratégie qui s'articule autour de huit points centraux :

1. Création d'un Comité national de mise en place de la double vacation
2. Conception et préparation de l'expérience
3. Sensibilisation du public, des enseignants et parents d'élèves
4. Identification et sélection des écoles et classes expérimentales et identification des maîtres pour ces classes
5. Formation des maîtres dans le cadre d'ateliers annuels
6. Enseignement expérimental
7. Suivi et évaluation quantitative annuelle (coût-efficacité)
8. Évaluation sommaire de l'expérience et recommandation des mesures pour l'introduction à grande échelle en zones urbaines.

Nous pensons utile, pour une meilleure appréciation de la stratégie adoptée par notre pays en vue d'expérimenter la scolarisation à double vacation, d'examiner ces points dans le détail.

(1) Création d'un comité national de mise en place de la double vacation

Créé par un arrêté du 16 juillet 1987, il avait pour mission :

- avant la mise en oeuvre de l'expérience, d'examiner les conséquences économiques et sociales des différentes méthodes de double vacation ; d'examiner les différentes combinaisons (classes-maîtres-cohorte) ; d'examiner la réduction du nombre d'heures de cours ; d'établir un calendrier scolaire plus rationnel ; d'établir les rotations des groupes ; de réviser les programmes en rapport avec la réduction des horaires.
- pendant et à la fin de l'expérience, d'évaluer régulièrement le nombre d'heures de cours hebdomadaire, le temps de préparation des maîtres, des résultats des élèves et autres indicateurs ; d'établir un rapport annuel avec des consultants spécialisés ; d'établir un rapport final et faire des recommandations.

(2) Conception et préparation de l'expérience

Pour la mise en place de la scolarisation à double vacation, le comité s'est inspiré non seulement des documents ramenés du Sénégal par le consultant qui a travaillé à

l'installation de cette formule de scolarisation dans ce pays, mais aussi de l'expérience de trois pays africains où ils ont envoyé des missions d'étude : le Congo, le Burundi, la Guinée.

Deux points importants devaient être éclaircis dans le cadre de la conception et la préparation de l'expérimentation : la définition des formes concrètes de double vacation à expérimenter au Niger ; le choix des écoles et classes concernées par l'expérimentation.

(3) Sensibilisation du public, des enseignants et parents d'élèves

Ce point a été le tendon d'Achille de l'expérimentation du système d'enseignement à double vacation au Niger. Les membres du comité, gênés peut-être ou même surpris par la nouveauté de ce système, ne peuvent à aucun moment l'expliquer clairement aux différents partenaires de l'école.

Il n'y a eu, avant le début de l'expérimentation, que quelques réunions d'information en guise de sensibilisation, quelques réunions tenues dans la Communauté Urbaine de Niamey qui ont permis aux responsables de l'éducation de se rendre compte de l'importance de l'obstacle qu'ils avaient à surmonter pour que survive cette expérimentation. Le Syndicat National des Enseignants du Niger (SNEN) fut le premier à manifester ouvertement sa réprobation face à une expérience qui devait "abâtardir" le système éducatif nigérien. Il dénonce en particulier les effets pervers de la double vacation qui sont : retard dans les programmes, mauvaise fréquentation, surexploitation des maîtres d'où un enseignement au rabais.

Les parents, quant à eux, sans dénoncer ouvertement la double vacation, la boudent et n'ont trouvé rien de mieux que de retirer leurs enfants du système.

En guise d'alternative à la double vacation, le SNEN propose la création d'un fonds national de l'éducation alimenté par les entreprises privées, les sociétés d'état et les sociétés d'économie mixte, ainsi que toute autre personne de bonne volonté. Les parents d'élèves proposent comme solution de procéder, par des investissements humains, à des constructions de locaux scolaires. Aux uns et aux

autres, rien ne fut répondu et l'expérimentation débuta presque à la sauvette, à l'insu de certains responsables même du Ministère de l'Éducation Nationale.

(4) La rentrée

Le recrutement a eu lieu le 25 septembre 1988 et la rentrée, le 3 octobre 1988 comme d'habitude. Évidemment les classes de CI ayant fait leur plein, il reste encore un nombre impressionnant d'enfants âgés de 7 et 8 ans qui n'ont pas pu se faire recruter. Il fut demandé aux directeurs des écoles de la Communauté Urbaine de Niamey de les recenser et d'en communiquer le nombre au Comité national de mise en place de la double vacation. Déjà deux semaines après la rentrée, 1818 enfants remplissant les conditions d'être recrutés au CI furent recensés. Sur la base des informations recueillies auprès des responsables d'écoles, les écoles où se déroulera l'expérimentation furent retenues à Niamey.

(5) Formation des maîtres dans le cadre d'ateliers annuels

Au cours de l'année scolaire 1988-1989, deux séminaires de formation pédagogique ont eu lieu. Le premier destiné aux maîtres titulaires des classes à double vacation s'est déroulé du 7 au 11 novembre 1988 à Niamey. L'encadrement était assuré par l'équipe du comité national de mise en place de la double vacation, appuyé par un consultant de nationalité belge.

Par la suite, l'on se rendit compte d'une carence : les encadreurs n'avaient pas été associés à la formation. Pour pallier cette lacune, un séminaire de formation pédagogique à l'intention des encadreurs des écoles où se déroule l'expérimentation de l'enseignement à double vacation eut lieu du 17 au 21 janvier 1989 dans les locaux du Centre de formation des cadres de l'alphabétisation (C.F.C.A.) à Niamey. Il a concerné particulièrement 41 directeurs d'école, conseillers pédagogiques et inspecteurs de 50 classes chargées de l'expérimentation à double vacation dans la Communauté Urbaine de Niamey. Les objectifs généraux assignés à ce séminaire étaient : informer de manière précise les séminaristes sur le système d'enseignement à double vacation ; donner une formation et une information pédagogique nécessaires pour encadrer les maîtres chargés des classes à double vacation.

Au début de l'année scolaire 1989-1990, suite à la décision des responsables du Ministère de l'Éducation Nationale d'étendre l'expérimentation de la scolarisation à double vacation dans les villes de Konni, Malbaza, Maradi, Zinder et Arlit, deux séminaires de formation pédagogique eurent lieu. Le premier était destiné aux maîtres titulaires des classes à double vacation tandis que le second concernait les encadreurs (directeurs d'écoles, conseillers pédagogiques et inspecteurs).

(6) L'enseignement expérimental

A la fin de l'année scolaire 1988-1989, les maîtres de Niamey chargés des classes à double vacation ont tiré presque unanimement les conclusions suivantes.

Le problème majeur, dans les classes à double vacation, relève particulièrement des emplois du temps et des horaires. L'alternance des groupes est difficilement compréhensible des parents et des élèves qui ne savent plus quand il faut se présenter à l'école et quand il ne faut pas le faire. Les absences sont encore plus importantes le samedi, jour où les enfants rechignent à venir à l'école pendant que leurs frères des classes traditionnelles restent à la maison. Le voisinage avec les élèves des classes traditionnelles est gênant : pendant que les uns travaillent, les autres crient dans la cour, c'est la récréation, c'est la fin des classes...

Les salles n'étant pas toutes dotées d'installations électriques, la visibilité devient très mauvaise à une certaine heure de la journée.

La progression dans les apprentissages est trop lente, la consolidation des acquis pas très facile à cause de ces alternances.

Le temps imparti aux différentes disciplines est insuffisant (20 minutes), surtout en lecture.

Le manque de matériel est aussi déploré pour les uns et les autres.

Un désintéressement se fait sentir du côté des parents d'élèves qui semblent sceptiques à l'égard de cette innovation. Enfin, les maîtres chargés de ces classes s'acquittent très péniblement de leur tâche, ils sont perpétuellement surmenés et souffrent d'asthénie physique.

ÉVALUATION DE LA DOUBLE VACATION

Il s'agissait de jeter un regard rétrospectif et critique sur l'expérimentation pour tirer tous les enseignements susceptibles d'éclairer davantage une extension éventuelle de la double vacation au niveau des autres centres urbains du Niger. Dans cette perspective, l'évaluation de ces classes devait tenir compte du mode de contrôle de connaissance en vigueur dans notre système éducatif dans la détermination de la qualité de l'enseignement quelles que soient par ailleurs les conditions de travail.

Les objectifs assignés à cette évaluation sont de quatre ordres : faire le point de l'expérimentation ; comparer les performances des élèves des classes à double vacation à celles des classes traditionnelles ; déterminer les modalités d'extension du système des classes à double vacation dans les autres centres urbains ; recenser les différents problèmes que pose la double vacation et envisager les solutions appropriées pour rendre son extension moins aléatoire.

L'expérience d'enseignement à double vacation a connu, dès la fin de la première année, une évaluation formative. Il s'agissait d'évaluer les conséquences éducatives, matérielles et sociales de la double vacation au Niger. Pour mener à bien cette tâche le comité fut assisté de deux consultants de l'Université de Dijon (France) et d'un coordonnateur nigérien.

L'évaluation a clairement démontré que les classes à double vacation se caractérisent par une efficacité pédagogique plus faible que les classes traditionnelles. Un des enseignements importants de l'évaluation de cette expérience nigérienne est ainsi de montrer que dans ce contexte, et par rapport au système d'enseignement traditionnel, la double vacation ne paraît pas avoir de vertu pédagogique spécifique. Elle est cependant moins coûteuse que le système classique de la simple vacation et permet de ce fait la scolarisation d'un plus grand nombre d'enfants pour un budget donné.

L'alternative offerte par le système de la double vacation se place donc a priori dans un arbitrage global entre quantité et qualité de scolarisation. La double vacation permet d'assurer une fréquentation scolaire plus importante que le système

traditionnel, mais au prix d'une baisse des acquisitions moyennes de chaque enfant. Cependant, des mesures spécifiques (comme une meilleure dotation en manuels scolaires) peuvent être prises qui permettraient à l'avenir de hisser les performances des élèves scolarisés dans les classes à double vacation à un niveau proche de celui actuellement atteint par les élèves des classes traditionnelles. Cependant, il est clair que la double vacation ne constitue pas le seul moyen pour gérer cet arbitrage quantité/qualité. Il est possible d'aboutir à des résultats comparables tant en quantité qu'en qualité, en choisissant une politique de maintien de classes traditionnelles à effectifs élevés et en faisant bénéficier ces classes des mesures destinées à faciliter les acquisitions des élèves envisagées plus haut pour les seules classes à double vacation.

Ce débat n'est pas facile à appréhender et les critiques contre la double vacation ne risquent pas de disparaître de sitôt. A l'issue de l'évaluation, ce que tout le monde soupçonnait est apparu au grand jour : les différences de réussite moyenne entre les élèves scolarisés dans les classes à double vacation et les classes traditionnelles sont nettes et systématiques ; les élèves des classes traditionnelles obtiennent toujours les meilleurs résultats.

Si les résultats sont très proches en ce qui concerne l'enseignement du calcul, des écarts non négligeables dans les acquisitions des élèves existent en matière d'apprentissage du français et dans des spécialisations.

Les résultats de l'analyse incitent à considérer la double vacation simplement comme un élément particulier d'un arbitrage global entre quantité et qualité de l'éducation.

Quelles sont les opinions des maîtres et des parents sur l'expérience de la double vacation ?

L'évaluation effectuée en juin 1989 a révélé la manière dont les acteurs-enseignants, élèves et parents ont vécu cette expérience. D'une manière générale, on ne peut parler ni de refus massif, ni d'un enthousiasme sans partage, tant de la part des parents que de la part des enseignants. Les parents d'élèves sont aussi

nombreux à avoir une opinion favorable de l'expérience qu'à en souligner les aspects négatifs. Ils se plaignent surtout des horaires et du rythme de travail des enfants ; certaines familles ont du mal à comprendre l'emploi du temps de l'enfant, malgré les efforts d'information et d'explication faits dans la plupart des écoles.

Il faut tout de même souligner que 40% des parents ont concrètement manifesté leur hostilité à l'expérience, certains allant même jusqu'à retenir leurs enfants de l'école.

Quant aux maîtres ils perçoivent plutôt négativement la double vacation. Ce qui se comprend aisément quand on sait que pour eux, la double vacation se traduit par un surcroît de travail (allongement de la journée de travail, prise en charge de deux groupes d'élèves dans la même journée). C'est un fait indéniable que les classes traditionnelles apparaissent plus propices aux acquisitions des élèves qui y ont trouvé une place.

Tableau 3. Proportions de maîtres déclarant que la double vacation cause davantage de problèmes que le système traditionnel, sur les points suivants :

horaire de travail	63,6%
rythme de travail	54,5%
préparation des cours	45,5%
progression des élèves	13,6%
évaluation des élèves	13,6%
discipline	4,5%

Il faut noter que les avis deviennent franchement positifs quand il s'agit d'apprécier l'impact du nouveau système sur la progression des élèves et la gestion de la classe. Pour 63,6% des maîtres, les élèves progressent plus dans les classes à double vacation. Par ailleurs, l'évaluation de leurs performances apparaît facilitée pour 86,4% des maîtres. L'amélioration de la discipline, très fréquemment évoquée (95,5%), est susceptible de participer, tout comme la plus grande facilité à évaluer les élèves, à ce qui est perçu comme un atout pour la progression des élèves.

La double vacation perturbe aussi le rythme de travail des enfants à l'âge de 7-8 ans, ils sont plus à l'aise avec des journées de classe réduite. L'évaluation a démontré qu'au niveau de la compréhension des élèves et de leur épanouissement,

ils ont plus de facilité. Ils font l'objet d'un suivi plus individualisé, ils sont dans des conditions matérielles de travail plus aérées que les rythmes journaliers et moins fatigués en fin de journée.

Tableau 4. Proportion de maîtres déclarant que la double vacation pose davantage de problèmes aux élèves que le système traditionnel sur les points suivants :

horaires de travail	52,0%
rythme de travail	37,1%
compréhension	14,6%
épanouissement	10,1%

Les aspects positifs sont contrebalancés par des regrets fréquents exprimés par les maîtres sur l'insuffisante dotation en manuels scolaires, et sur le fait que les effectifs restent encore lourds dans les classes à double vacation.

Pour l'évaluation après trois ans, deux approches complémentaires ont été suivies : une approche transversale qui analyse les écarts d'acquisitions en fin de CE1 en contrôlant les caractéristiques des élèves et des maîtres ; et une approche longitudinale qui analyse les progressions en termes d'acquisitions entre la fin du CI et du CE1. Cette dernière approche permet de séparer les différenciations produites au cours de la première année de mise en place (difficile) de l'expérience et celles qui se sont constituées au cours des deux années suivantes (dans un fonctionnement plus "normal"). Les résultats sont les suivants.

1. Sur le plan pédagogique, deux composantes de l'effet double vacation peuvent être distingués :

- un effet "intrinsèque" de la double vacation dans le contexte nigérien (qui tient d'une part au fait que les enfants ont une durée d'exposition à l'école plus faible et d'autre part aux conditions pédagogiques de mise en oeuvre et au contexte social vis-à-vis de l'expérience). Cet effet est clairement négatif et vaut, de façon transversale, 9,8 points dans l'échelle des acquisitions dont l'écart-type est de 15 points ;

- un effet "taille de classe". Cet effet tient au fait que la taille de chacune des deux cohortes de double vacation a généralement un effectif plus réduit que celui des

classes traditionnelles en milieu urbain ; les conditions étant meilleures, on anticipe que ceci compensera une partie de la perte d'acquisitions liée à la diminution du temps scolaire dans la double vacation. Ainsi, alors que les classes traditionnelles ont un effectif moyen de 68 élèves, les cohortes avaient (en 1990-1991) un effectif moyen de 40 élèves. Avec des chiffres comparables à ce qui a été observé dans d'autres pays africains (Togo, Bénin, Burkina Faso), on observe que l'effet taille est quantitativement limité ; on apprend effectivement mieux dans des classes à effectifs réduits, mais l'avantage en termes d'acquisitions n'est, en moyenne, que de 1 point pour une différence de 10 élèves. Compte tenu des effectifs plus réduits des cohortes de double vacation, l'effet positif spécifique à la taille vaut 2,8 points et réduits ainsi les pertes globales d'acquisitions associées à la double vacation de 9,8 à 7 points.

Ces résultats transversaux (bilan après trois années de fonctionnement) sont confirmés par l'analyse longitudinale qui montre en outre que les difficultés en matière d'acquisitions inhérentes à la double vacation ne se réduisent pas à la période particulière de mise en place de l'expérience. On mesure ainsi que, sur les 9,8 points de différences d'acquisitions observés en fin de CE1, 6,2 se sont constitués au cours des classes de CP et de CE1. Ce résultat est numériquement cohérent avec l'observation de l'analyse transversale de fin de CI qui faisait état d'un écart négatif d'acquisitions de l'ordre de 3 points.

2. Sur le plan économique, les conditions de mise en oeuvre de la double vacation ont évidemment une grande importance dans la détermination des caractéristiques économiques des deux formes d'enseignement et en particulier le choix de la taille de la cohorte et le montant de la prime donnée aux enseignants exerçant en double vacation. Dans les conditions ayant prévalu en 1990-1991 (cohorte de 40 élèves, prime annuelle de 180 000 F CFA), la double vacation ne présente aucun avantage économique, le coût unitaire de cette forme d'enseignement (dans ces conditions) étant identique à celui observé dans l'enseignement traditionnel. Ce résultat (domaine économique) rapproché du précédent (domaine pédagogique) fait clairement apparaître que la double vacation, telle qu'organisée au Niger, ne

constitue pas une forme d'enseignement efficace par rapport à l'enseignement traditionnel.

Sur la base des modèles estimés, il est possible de simuler quelles seraient les conséquences associées à une variété des conditions de scolarisation en double vacation et dans l'enseignement traditionnel tant en termes d'acquisitions des élèves qu'en termes de coûts unitaires. Le tableau ci-après offre des exemples variés qui sont de nature à aider le décideur politique.

Dans le tableau suivant, les chiffres soulignés correspondent aux performances spécifiques des deux modes d'organisation scolaire dans la situation actuelle du Niger.

Tableau 5. Niveaux d'acquisitions et coût salariaux

	acquisitions	coût unitaire salarial
double vacation	93	14 100 F CFA
classe traditionnelle	100	14.000 F CFA

Dans la mesure où le problème de base auquel est confronté le pays est de scolariser un plus grand nombre d'enfants, seules ont été considérées les options satisfaisant à cet objectif (réduction du coût unitaire) ; de même, ont été exclues de la simulation les situations de double vacation conduisant à des effectifs de plus de 70 élèves par cohorte.

Tableau 6. Taille des classes, niveaux d'acquisitions et coûts salariaux

Taille de la classe ou de la cohorte	40	50	60	68	80	90	100
Niveau d'acquisitions							
- traditionnel				100	99	98	97
- double vacation	93	92	91	90			
Coût unitaire salarial (en milliers de F CFA)							
- traditionnel				14,0	11,9	10,6	9,5
- double vac. sans prime	11,9	9,5	7,9	7,0			
- double vac. avec prime	14,1	11,3	9,4	8,3			

Par rapport à la situation actuelle en double vacation, les modalités qui conduisent à une diminution du coût unitaire sont la remise en cause de la prime et/ou l'augmentation des effectifs de chaque cohorte. Si on ne retient que la seconde hypothèse, le passage de 40 à 50 élèves par cohorte permet d'abaisser le coût à 11.300 F CFA (on peut ainsi scolariser 20% d'élèves supplémentaires). Du côté de la scolarisation, cette situation apparaît attractive ; cela dit, le niveau des acquisitions des élèves s'établirait à 92. On remarquera qu'on peut obtenir à peu près le même bénéfice en termes de scolarisation en augmentant la taille moyenne en enseignement traditionnel de 68 à 80 élèves par classe. Il est vraisemblable que cette politique demande davantage d'efforts aux enseignants ; il est certain par contre qu'elle procure aux élèves un niveau d'acquisitions sensiblement plus élevé que l'alternative au même coût en double vacation (99 en enseignement traditionnel contre 92 en double vacation). Le choix n'est donc clairement pas en faveur de la double vacation.

Ce n'est que dans le cas où on penserait qu'il est impossible (compte tenu de la pression éventuelle des enseignants, mais d'une certaine façon au détriment de l'intérêt des enfants) d'augmenter la taille des classes traditionnelles au-delà de leur niveau actuel, et qu'on serait prêt à porter la taille des cohortes de double vacation à au moins 50 élèves (ou à supprimer la prime) que l'option d'une généralisation de la double vacation pourrait être envisagée. On devrait alors évidemment accepter une sensible détérioration de la qualité des acquisitions en contrepartie des gains de scolarisation obtenus dans l'hypothèse d'un maintien des conditions actuelles de fonctionnement. Celles-ci sont toutefois vraisemblablement améliorables par une meilleure définition des programmes, un meilleur suivi des enseignants et une sensibilisation des différents partenaires de l'école aux enjeux de l'extension de la scolarisation.

LES RÉSISTANCES À LA DOUBLE VACATION

La scolarisation à vacations multiples peut créer des difficultés. La journée scolaire est souvent abrégée. Ceci veut dire que la qualité est sacrifiée à la quantité, que les élèves perdent une partie de l'enseignement donné en classe. En outre, si les maîtres assurent les deux horaires, ils seront vraisemblablement fatigués, ce qui peut être un autre facteur de dégradation de la qualité. Parfois, on accuse les systèmes à vacations multiples d'être à l'origine des problèmes sociaux, les enfants n'étant occupés en classe que pendant des périodes plus courtes et ayant plus de temps pour traîner dans les rues. Au Niger, le grief le plus courant contre cette formule de scolarisation est qu'elle accentue le déclin de la qualité de l'éducation. Ses adversaires la traite de demi-enseignement et même, plus ironiquement, de "double gâchis".

Les résistances à la double vacation se sont fait sentir dès la phase de sensibilisation. Déjà au cours d'une assemblée générale présidée, au mois de septembre 1988 par le Secrétaire Général du Ministère de l'Éducation Nationale, des altercations très vives ont eu lieu. Un représentant du syndicat national des enseignants du Niger s'est vivement insurgé contre cette formule de scolarisation accusant les responsables du Ministère de l'Éducation Nationale de vouloir former des demi-lettrés. Dans la foule un parent d'élèves lui a calmement répondu qu'il préfère que son enfant soit demi-lettré qu'illettré. La question est d'importance et divise déjà l'opinion publique nigérienne. Le syndicat qui défend la qualité de l'éducation semble ignorer les difficultés réelles auxquelles l'État est confronté à savoir la faiblesse du taux de scolarisation devant la modicité de ses moyens.

La prise de position du syndicat ne faisant que se radicaliser de jour en jour, il a fallu négocier, en vue d'obtenir un consensus national sur la double vacation. Un programme d'action fut élaboré par la Direction de l'enseignement préscolaire et du premier degré :

1. Sensibilisation de la population en général et des parents d'élèves en particulier sur cette formule de scolarisation (réunions, séances d'explications) ;
2. Voyages d'étude dans les pays pratiquant la double vacation en vue d'améliorer le système ;
3. Activités de formation d'enseignements en vue de parfaire leur prestation ;
4. Évaluation formative à la fin de chaque cycle.

Les résistances à la double vacation sont multiformes et existent partout où ce système de scolarisation a été pratiqué. Mais la plus fréquente est celle que lui font les enseignants du Niger, à savoir la baisse de la qualité de l'éducation. La plupart des éducateurs sont d'accord pour penser que l'atmosphère des écoles à double vacation ne vaut pas celle des écoles traditionnelles.

Dans le système à double vacation :

1. La journée se déroule sous une pression accrue. Tout le monde paraît toujours manquer de temps. Les récréations sont abrégées et le nombre d'heures de cours est parfois réduit.
2. Les élèves des différentes cohortes arrivent difficilement à se percevoir comme une unité. Ils ont le sentiment d'appartenir à deux écoles et non à une.
3. Pour les cohortes qui viennent à l'école le samedi matin, les enfants n'ont pas l'occasion de prendre le petit déjeuner, les vendeuses désertant ce jour les cours des écoles. Ensuite, ils ont faim et ils ont du mal à se concentrer sur leur travail.
4. Sous les climats chauds, en particulier, les enfants ont du mal à étudier l'après-midi, car ils sont fatigués. Les maîtres, eux aussi, sont fatigués l'après-midi, surtout s'ils ont déjà fait classe pendant l'horaire complet du matin. C'est le cas pour le Niger à partir du mois de février.
5. Les maîtres qui enseignent pendant plus de temps risquent d'avoir moins de temps pour préparer leurs cours et pour corriger les devoirs qu'ils ont donnés.
6. Une population scolaire plus nombreuse rend plus difficile pour le personnel enseignant de connaître personnellement les élèves et peut rendre plus aigus les problèmes de discipline.
7. Les élèves de la double vacation font du bruit et perturbent le travail des élèves des classes à vacation unique et vice versa à cause du décalage des heures de récréation et de sortie.
8. Les maîtres ne peuvent pas utiliser avec autant de liberté l'espace mural. Les élèves d'une cohorte peuvent déranger les décorations des autres et vice versa. Le travail qui figure au tableau noir ne peut pas être laissé jusqu'au lendemain. Les élèves ont moins le sentiment que leur salle de classe leur appartient.

Les promoteurs de la double vacation citent souvent, comme arguments, les avantages liés aux bâtiments et autres installations. Mais il ne faut pas se bercer d'illusion. Si les économies occasionnées par la scolarisation à vacations multiples sont parfois spectaculaires, il n'en demeure pas moins que le système présente en lui-même divers inconvénients. La double vacation, par exemple, ne réduit pas toujours de moitié le coût de l'éducation et ceci pour plusieurs raisons :

- un surcroît d'utilisation des installations scolaires augmente l'usure normale. Elle entraîne des frais d'entretien plus élevés et, souvent, nécessite le remplacement prématuré ou la reconstruction des installations ;
- les écoles qui s'engagent dans la voie de l'application de la double vacation ont un besoin plus grand en matériels, manuels et fournitures scolaires ;

- les maîtres engagés dans l'application de la double vacation perçoivent un supplément de salaire non négligeable (primes de 20 000 F par mois) ;
- les groupes des classes à double vacation ne comprennent que très rarement 60 élèves, ce qui est officiellement exigé dans les grandes villes pour les classes traditionnelles.

A propos des bâtiments et autres installations, les économies qui sont faites sont certes substantielles, mais moins importantes que celles auxquelles beaucoup s'attendaient. De même, les économies réalisées sur les salaires des enseignants peuvent être discutables. Il faut donc nuancer les arguments de peur de trop pencher vers un optimisme béat.

Dans le cas où les cohortes d'élèves sont tenues par des maîtres différents, le gouvernement ne réalise aucune économie sur les salaires des enseignants. Même si les enseignants ne reçoivent pas un double salaire pour un travail qui est double, il n'y a pas d'économie sur les salaires. Une autre solution consiste à donner aux enseignants une rémunération supplémentaire pour un travail supplémentaire mais à un taux moins élevé.

SUGGESTIONS POUR VAINCRE LES RÉSISTANCES À LA DOUBLE VACATION

Par classe à double vacation, il faut entendre la possibilité d'accueillir à l'école un nombre supérieur d'élèves sans que, simultanément, il faille embaucher de nouveaux maîtres et/ou construire de nouvelles classes. Si le maître enseignait pendant 30 heures au cours d'une semaine avec un effectif de 50 élèves, désormais il peut enseigner 20 heures au premier groupe (de 50 élèves au moins) et 20 heures au second groupe.

L'expérience en cours au Niger répond à une nécessité que ressentent les responsables de l'éducation mais que perçoivent très mal tous les autres partenaires de l'école. Ce système permet de satisfaire autant que possible les besoins d'éducation croissants si l'on en juge le rythme des nouveaux élèves à accueillir au CI et, d'autre part, permet d'en accueillir encore plus afin d'élever le taux d'inscription et le taux de scolarisation.

Mais l'interrogation que pose le recours aux classes à double vacation tient évidemment à la qualité de l'enseignement. Encore faut-il distinguer l'enseignement

reçu et l'enseignement dispensé. Du point de vue des élèves, un nombre plus limité d'heures de cours ne signifie pas forcément une dégradation du savoir reçu. Il a été prouvé depuis longtemps que l'élève, en général, n'a pas les capacités de suivre des cours pendant plusieurs heures, les unes après les autres, avec toute l'attention nécessaire.

La réduction de l'emploi du temps, d'ailleurs recherchée et/ou appliquée dans d'autres pays, s'avère souvent bénéfique pour l'élève mais il est vrai que, dans ces conditions, le travail individuel doit être plus régulier et plus intense. C'est là peut-être que les difficultés vont surgir. Il n'est pas facile que nos élèves disposent des conditions suffisantes (matérielles mais aussi sociales : environnement familial, voisinage...) pour accomplir quotidiennement leurs tâches scolaires.

Du point de vue des enseignants, souvent oubliés dans l'approche des classes à double vacation, les contraintes apparaissent nombreuses. Le maître voit sa charge horaire hebdomadaire passée de 30 heures à 40 heures. C'est, de toute évidence, un emploi du temps très chargé, trop chargé.

Par ailleurs, les deux groupes d'élèves qu'il encadre, l'un le matin, l'autre l'après-midi, aboutissent à un effectif total assez impressionnant : 100 élèves au total. Si on parvenait à ramener les classes à 45 élèves, il encadrerait malgré tout 90 élèves soit autant de cahiers, de devoirs et d'interrogations à corriger... Quant au suivi des élèves, il semble difficile d'y satisfaire avec rigueur. En ce sens, les prestations des enseignants pourraient être de moins bonne qualité sans pour autant que leur responsabilité soit engagée.

C'est principalement pour ces raisons que la scolarisation à double vacation n'est pas du tout appréciée du grand public. A l'heure actuelle, toutes les forces sociales et politiques lui sont hostiles. L'on pense en général que la scolarisation à double vacation est de qualité inférieure à la scolarisation à vacation unique, même s'il n'existe aucun élément de preuve expérimentale pour appuyer ce postulat. Il y a plus : le fait que la scolarisation à double vacation peut élargir l'accès à l'éducation et promouvoir plus d'équité n'intéresse pas particulièrement les familles dont les enfants sont déjà scolarisés. La crainte que leurs enfants puissent en pâtir amènera

probablement les familles à faire campagne contre la mise en place de la double vacation et le fait que cette innovation pourrait aider les enfants des autres qui ne soit pas en mesure d'aller à l'école leur est indifférent.

Pour vaincre ces résistances, les responsables de l'éducation qui souhaitent expérimenter ou généraliser la scolarisation à double vacation, devraient focaliser leur attention sur un certain nombre de points importants :

Information

Le défaut majeur qui a fait échouer les expériences éducatives initiées avec la meilleure volonté au Niger est le refus de prendre le temps d'expliquer aux populations l'innovation proposée et de la faire accepter, avant même de la mettre en oeuvre.

Pourquoi, par exemple, n'avoir pas clairement expliqué à l'ensemble des enseignants nigériens que l'utilisation de la télévision scolaire n'avait pas pour objectif de les envoyer un jour au chômage, comme ils le croyaient. A défaut de cette explication, ces maîtres ont naturellement considéré cette "machine" comme une rivale à battre à tout prix. Ils y sont parvenus.

Aujourd'hui, la réaction des maîtres nigériens est sensiblement la même devant la formule de scolarisation à double vacation. Ils la considèrent comme un moyen trouvé par l'État pour opérer une compression de personnel en leur sein. Ils ont décidé de l'abattre. Ils parviendront sûrement si les responsables de l'éducation ne prennent pas le temps d'expliquer les raisons pour lesquelles ils considèrent la double vacation comme souhaitable. S'ils ont des raisons de penser que la qualité de l'enseignement ne baissera pas, ils doivent en donner l'explication. S'ils estiment que la qualité pourrait baisser un peu, mais que les avantages l'emporteraient sur ce coût, ils doivent également s'en expliquer.

On peut ajouter que cette information doit prendre de nombreuses formes pour atteindre toutes les couches de la population. Les justifications de l'introduction de la scolarisation à double vacation devraient être présentées dans des rapports officiels, dans des brochures d'information, dans la presse, par voie d'affiches, à la radio et à

la télévision. Les membres du comité chargé de l'expérimentation devraient être préparés à entamer un dialogue avec les représentants des syndicats d'enseignants, les associations des parents d'élèves et tous les autres partenaires de l'école. Le message devrait être explicité de façon suivie, patiemment, fréquemment et dans toutes les langues. L'action d'information est plus nécessaire auprès du corps enseignant que dans l'ensemble de la communauté. Les inspecteurs, en particulier, sont fortement opposés au système d'enseignement à double vacation. Ils se considèrent comme les gardiens de la qualité de l'enseignement, mais sont moins bien informés des problèmes financiers de l'État ou leur portent moins d'intérêt.

Pour preuve, au mois d'août 1989, les Inspecteurs de l'enseignement du premier degré, réunis à Maradi en séminaire sur le thème de la gestion du personnel et des infrastructures scolaires, voulaient rédiger une pétition pour rejeter en bloc l'expérience de scolarisation à double vacation, avant même qu'ils n'aient pris connaissance des résultats de l'évaluation.

Justice sociale

La scolarisation à double vacation est généralement perçue comme un système réservé aux classes les plus modestes. Le grand public l'associe aussitôt à une éducation de qualité moindre et proteste à juste titre contre le comportement partiel des responsables. Si les autorités ont foi en cette formule, qu'elles la mettent en place dans les écoles destinées à l'élite comme dans les écoles ordinaires.

Les activités extra-muros

Le grief le plus tenace fait à l'encontre de la scolarisation à double vacation est le temps laissé aux élèves dans la journée. Les enfants vont à l'école le matin ou la soirée seulement. Le reste du temps, ils sont abandonnés à eux-mêmes, dans la rue, à ne rien faire. Pour que réussisse cette expérience, il y a lieu de prévoir là des activités "extra-muros".

Dans ce sens, un programme pourrait être proposé :

- travaux en papier : fabrication de bloc-notes, confection de calendriers, découpage et collage, guirlandes ;
- atelier de couture : napperons avec cadre, napperons avec perles, tricotage ;

- confection de sacs d'écoliers : avec des sacs de riz vides, avec du cuir ;
- plâtre : confection de calendriers, de porte-crayons ;
- cuir : confection de porte-monnaies, de ceintures ;
- activités audiovisuelles : manipulation d'appareils audiovisuels, prise de vues, développement et tirage, projection de films suivis de débats ;
- activités artistiques : dessin, peinture, théâtre d'enfants ;
- animation sportive : pratique du sport dans le cadre des centres d'animation sportive.

CONCLUSION

Le Niger se trouve confronté aujourd'hui au problème épineux de la scolarisation et plus globalement de l'éducation. Le taux de scolarisation, très faible, oscille entre 26% et 29%. Il est donc plus que nécessaire de développer l'enseignement primaire car aucune population ne peut espérer améliorer son niveau de vie ni amorcer un décollage économique et social sans un accès plus large d'une frange toujours croissante de sa jeunesse à l'enseignement ; les conséquences sur l'amélioration de la production de la main d'oeuvre sont connues ainsi que sur les comportements sociaux des individus (entre autres à propos de la santé ou de l'état nutritionnel).

Dans ces conditions, l'objectif d'améliorer en qualité et en quantité l'enseignement primaire est prioritaire. La mise en place de la scolarisation à double vacation au Niger, à partir de la rentrée 1988-1989 à titre expérimental se situe dans cette optique. Mais il faut garder à l'esprit les limites que pose cette solution et, surtout, les conséquences en matière de qualité de l'enseignement. Il ne s'agit pas de développer un tel système à outrance sans se préoccuper des retombées néfastes qu'il pourrait avoir sur l'enseignement. Si l'on ne prend pas certaines mesures, les conséquences d'une dégradation de la qualité des cours ne tarderaient pas à se manifester (du côté des élèves : niveau faible, difficultés pour maîtriser le langage écrit, parlé, lu, allongement de la scolarité dû à ces difficultés ; du côté des enseignants : emploi du temps chargé, effectifs élevés, mauvaises conditions de travail, intérêt moindre pour la profession). Mais malgré ces risques, le Niger semble être arrivé au point où il lui sera difficile de ne pas recourir à la scolarisation à double vacation.

Il appartient dès maintenant, aux responsables de l'éducation, de maîtriser le fonctionnement des classes à double vacation et rester vigilants sur ses retombées néfastes afin de les amoindrir. Ce modeste travail aurait atteint son objectif si, après l'avoir parcouru, le lecteur était amené à se dire : "Alors, c'est ça, les classes à double vacation ?"

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRAY Mark, 1989, *La scolarisation à vacations multiples : conception et mise en oeuvre pour un meilleur coût-efficacité*, Université de Hong-Kong, Programme de coopération UNESCO-UNICEF, Paris, Digest 27.
- CARDINET Jean, *Évaluation scolaire et pratique*, Édition Universitaire, 267 p.
- CARDINET Jean, *Pour apprécier le travail des élèves*, Édition Universitaire, 124 p.
- De LANDSHEERE Gilbert, *Évaluation continue et examen : Précis de docimologie*, Édition Labor, Éducation 2000.
- De LANDSHEERE Viviane, De LANDSHEERE Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, 293 p. (2ème éd.).
- DELORME Charles (dir.), 1972, *L'évaluation en questions*, CEPEC, Les éditions ESF, 209 p.
- DEP/MEN, 1989, *Annuaire des statistiques scolaires, année scolaire 1988-1989*.
- DEP/MEN, 1989, *Travaux des séminaires sur la double vacation* (Kollo, 9-18 oct. 1989).
- DURU Marie, JAROUSSE Jean, 1989, *Évaluation du système d'enseignement à double vacation au Niger*, Dijon, IREDU.
- DURU-BELLAT Marie, JAROUSSE Jean-Pierre, 1989, *Évaluation de la double vacation dans l'enseignement primaire au Niger*.
- HAMELINE Daniel, *Objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Entreprise moderne d'édition.
- MAGER R.F., 1977, *Comment définir les objectifs pédagogiques*, Bordas.
- MAGER R.F., *Vers une définition des objectifs de l'enseignement*, Paris, Gauthier.
- MINGAT Alain, JAROUSSE Jean-Pierre, LAÏLABA H., 1988, *Coût, financement et politique de l'éducation au Niger*, 13 juillet 1988, 73 p.
- NOIZET Georges, CAVERNI Jean-Paul, 1978, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, 231 p.
- PRAKASHA Veda, Ananda W.P. GUGUGE, Amewusika K.B. TAY, *Amélioration de la qualité de l'éducation de base : défis et réponse*, Programme de coopération UNESCO-UNICEF, Paris, Digest 19.

LA PERCEPTION DU DOUBLE FLUX PAR LES PARTENAIRES DE L'ÉCOLE

Aboubacar SOULEY¹

RÉSUMÉ

Une enquête a été menée auprès de trois groupes de personnes concernées par le double flux : des directeurs d'école, des enseignants titulaires de classes à double flux et des parents dont les enfants subissent le double flux. L'enquête s'est déroulée du 31 mars au 9 mai 1994 dans les quatre Inspections de l'enseignement du premier degré de Niamey. Elle a été conduite dans 21 écoles primaires.

L'enseignement à double flux est plus ou moins favorablement accueilli. Tous les partenaires de l'école reconnaissent les avantages du double flux : résolution des problèmes d'enseignants et de locaux et relèvement du taux de scolarisation. Toutefois, ils évoquent les difficultés qui entravent la bonne marche du double flux à savoir le manque de matériels didactiques, l'insuffisance de formation voire la non information à tous les niveaux.

Le problème le plus crucial concerne la pratique des activités extra-muros, complément logique et nécessaire des cours dispensés à l'école. L'enseignement coranique ne constitue qu'un type d'activité extra-muros, le danger étant de créer une sorte d'école parallèle très mal contrôlée.

La conclusion est que l'instauration du double flux au Niger laisse entière la crise de l'éducation. Ce n'est qu'un pis-aller. Si le double flux permet de résoudre temporairement les problèmes de recrutement, il aboutit nécessairement à une baisse de la qualité de l'enseignement. La généralisation abusive de ce système d'enseignement devrait être évitée.

MOTS-CLÉS : éducation, double flux, activités extra-muros, Niamey

¹ Étudiant en Licence de sociologie à l'Université Abdou Moumouni de Niamey. Cette étude a été menée sous la direction de MM. Ali Daouda et Daniel Barreteau auxquels nous adressons nos sincères remerciements ainsi qu'aux Inspecteurs de la Communauté Urbaine de Niamey et à toutes les personnes que nous avons pu rencontrer à l'occasion de cette enquête.

INTRODUCTION

L'éducation au Niger connaît, depuis près d'une décennie, une crise profonde. Cette crise est consécutive à la forte pression démographique (le Niger a connu une croissance naturelle de 2,8% entre 1966 et 1977 et de 3,2% entre 1988 et 1990) et à l'évolution défavorable de l'environnement économique international (la croissance économique a été de -0,3% entre 1966 et 1977 et de 1,5% entre 1988 et 1990). Elle s'est traduite par un accroissement considérable du nombre d'enfants à scolariser et, du même coup, des besoins en infrastructures, en personnel, en manuels et fournitures scolaires.

Pour faire face aux charges financières ainsi engendrées, les pouvoirs publics, soucieux de relever le taux de scolarisation pour asseoir durablement la croissance économique et améliorer la qualité de vie de la population, ont élaboré et mis en oeuvre, avec l'aide de la Banque Mondiale, des programmes d'ajustement, de revitalisation et d'expansion du système éducatif. En plus de l'aide financière accordée par la Banque Mondiale et destinée à la construction de classes, à l'achat de matériels, manuels, mobiliers et fournitures, un certain nombre de mesures étaient préconisées. Il s'agissait notamment de l'expérimentation de la double vacation.

La double vacation avait pour objectif de résoudre les problèmes de personnel enseignant et de locaux, particulièrement en milieu urbain. Avec ce système, tous les enfants en âge d'être scolarisés peuvent théoriquement être inscrits. Ils sont répartis en deux groupes pour une classe et un enseignant. Cela implique une réduction du volume horaire et donc un allègement du programme d'enseignement pour permettre aux deux groupes d'utiliser alternativement la même classe. Chaque groupe bénéficie de six demi-journées de cours par semaine. Les temps libres sont consacrés, en principe, à des activités extra-muros (en dehors des salles de classe).

Instaurée pour la première fois au cours de l'année scolaire 1988-1989, la double vacation a été expérimentée pendant trois ans avant d'être suspendue pour des raisons socio-politiques (contestations des enseignants et des étudiants). Cependant, en 1993, la double vacation a été réintroduite sous l'appellation nouvelle de "double flux" (D.F.).

Cette réintroduction s'est imposée d'elle-même du fait du nombre très important d'enfants à scolariser et de l'insuffisance notoire de maîtres et de classes.

Cela dit, comme le souligne un rapport de la Direction de l'enseignement préscolaire et du premier degré (D.E.P.P.D.), "l'enseignement à double flux représente encore dans nos écoles une innovation pleine d'interrogations et d'embûches. Son démarrage, cette année, a été caractérisé par une rentrée tardive des classes concernées (sauf à Niamey). Sa mise en oeuvre a connu d'énormes problèmes matériels jusque là non résolus (manque de manuels, insuffisance du suivi...)"².

Pour notre part, nous avons enquêté auprès de trois groupes de personnes concernées par le double flux : des directeurs d'école, des enseignants titulaires de classes à double flux et des parents dont les enfants subissent le double flux. Nous tenterons de restituer les opinions des uns et des autres sur ce système.

Notre enquête s'est déroulée du 31 mars au 9 mai 1994 dans les quatre Inspections de l'enseignement du premier degré (I.E.P.D.) de la Communauté Urbaine de Niamey (C.U.N.). Elle a été conduite dans 21 écoles primaires.

Deux méthodes d'investigation ont été utilisées dans le cadre de cette enquête :

- des entretiens avec la Directrice de l'enseignement du premier degré ; le Directeur régional de l'éducation nationale et de la recherche de la Communauté Urbaine de Niamey ; des inspecteurs et des conseillers pédagogiques. Certains directeurs d'école et enseignants ont également été contactés ;
- des questionnaires ont été élaborés afin de recueillir les sentiments et impressions des directeurs d'école, des enseignants et des parents. Trois questionnaires distincts, au contenu légèrement différent, leur ont été administrés selon la distribution suivante : 21 directeurs, 32 enseignants, 47 parents d'élèves.

Le présent rapport rend compte des résultats de cette enquête. Il comprend quatre parties : (1) présentation du terrain et de la population d'enquête ; (2) perception du double flux par les partenaires de l'école ; (3) analyse des effectifs ; (4) discussions et recommandations.

² D.E.P.P.D., "Synthèse des rapports trimestriels des comités locaux de suivi des classes à double flux", p. 1

1. PRÉSENTATION DU TERRAIN ET DE LA POPULATION D'ENQUÊTE

Nous donnerons ici une vue d'ensemble des établissements scolaires de la Communauté Urbaine de Niamey à travers ses quatre Inspections de l'enseignement du premier degré et indiquerons les caractéristiques générales de la population objet de l'enquête, c'est-à-dire des directeurs d'école, des enseignants et des parents.

1.1. Présentation du terrain d'enquête

L'enseignement primaire dans la Communauté Urbaine de Niamey est géré par quatre I.E.P.D. Elles comptent au total 77 écoles où le double flux est mis en oeuvre. Il y a dans ces 77 écoles, 126 classes de C.I. (cours d'initiation) concernées par le double flux. Ces classes accueillent 11.698 élèves (5.939 filles et 5.759 garçons). Il y a bien évidemment autant de classes que de maîtres. Cela fait une moyenne de 92,8 élèves par classe et par maître, soit 46,4 élèves le matin et autant l'après-midi. Le tableau ci-dessous donne la situation des classes à double flux dans les différentes inspections de la Communauté Urbaine de Niamey.

Tableau 1. Situation des classes à double flux dans la Communauté Urbaine de Niamey (D.E.P.D., 1994, p.2)

Inspections	Nbre écoles	Nbre classes	Effectifs des classes à double flux			Nbre C.I.	% C.I. à D.F.
			Filles	Garçons	Total		
Ex. D.2	27	43	2243	2145	4388	50	86%
Ex. D.3	22	31	1599	1559	3158	45	68,9%
Ex. D.4	17	26	1254	1310	2564	35	74,3%
Ex. D.5	11	16	843	745	1588	20	80%
Total	77	126	5939	5759	11698	150	77,3%

1.2. Présentation de la population d'enquête

(a) Les directeurs d'école

L'enquête a touché 21 directeurs d'école (15 femmes et 6 hommes). Toutes les écoles sont de type mixte et relèvent du secteur public. Ces écoles sont situées pour 33% (7 écoles) dans le centre ville et pour 67% (14 écoles) dans les quartiers

périphériques de Niamey. Le nombre de classes à double flux varie de 1 à 2 par établissement, toujours en cours d'initiation, alors que le nombre total de classes varie de 9 à 15 selon les établissements (voir liste des établissements en annexe).

(b) Les enseignants

Les enseignants titulaires de classes à double flux concernés par l'enquête sont au nombre de 32 (23 femmes et 9 hommes). Ce qui est frappant ici, c'est le nombre d'instituteurs adjoints et de moniteurs ; en effet, sur les 32 enseignants, 16 sont instituteurs adjoints et 8 sont moniteurs (dont 75% de femmes). Chaque enseignant s'occupe en moyenne de 103 élèves répartis en 2 groupes (ce qui est supérieur à la moyenne générale de la C.U.N.). Cet effectif varie de 92 à 120 élèves selon les écoles. Les enseignants (tous grades confondus) ont reçu une formation de 10 jours centrée sur la pédagogie par objectifs.

(c) Les parents d'élèves

Sur l'ensemble de la Communauté Urbaine de Niamey, 47 parents d'élèves ont été contactés. Leur niveau d'étude varie du primaire (12 personnes) au supérieur (14 personnes). Certains parents interrogés n'ont aucun niveau d'instruction (21 personnes). La majorité est de niveau secondaire (37 personnes). En ce qui concerne les équipements à la maison, 32 enquêtés disposent, à la fois, de livres, d'un téléviseur et d'un poste de radio. Par ailleurs, 24 personnes déclarent lire régulièrement des journaux. Au vu de ces chiffres, il semble que les parents contactés, vivant dans la capitale, sont d'un niveau socio-culturel élevé par rapport à l'ensemble de la population mais assez typique du milieu urbain.

2. PERCEPTION DU DOUBLE FLUX PAR LES PARTENAIRES DE L'ÉCOLE

2.1. Les directeurs d'école

D'une manière générale, les directeurs d'école ont une bonne impression du double flux. Leurs propos tendent à conforter la thèse selon laquelle le double flux permet d'atténuer les effets de l'accroissement démographique et de la crise économique, d'une part en résolvant les problèmes de locaux, de personnel enseignant et de matériel et, d'autre part, en relevant le taux de scolarisation.

Cela apparaît nettement dans les réponses à la question sur les "côtés positifs et négatifs du double flux". Un certain nombre d'avantages sont régulièrement cités :

- relèvement du taux de scolarisation grâce au recrutement sinon de tous les enfants en âge d'être scolarisés, du moins de la majorité d'entre eux (il y a une forte demande de scolarisation en milieu urbain) ;
- résolution des problèmes de locaux (classes relativement non surchargées), d'enseignants (1 enseignant pour 2 classes) et de matériel (1 table-banc pour 2 ou 3 élèves, et cela multiplié par deux) ;
- instauration d'activités extra-muros qui devraient théoriquement permettre aux enfants de se familiariser avec des métiers.

Cependant, ces points de vue optimistes doivent être nuancés. En effet, au nombre des côtés négatifs du double flux, les chefs d'établissement insistent sur :

- la discontinuité dans le travail : les enfants ne sont occupés, en pratique, qu'une demi-journée. Les activités extra-muros prévues sont rarement effectuées pour diverses raisons (manque d'encadrement, manque de matériel, non motivation des parents...). La conséquence est que les enfants, quand ils ne sont pas à l'école, errent dans la rue ou, dans le meilleur des cas, restent seuls à la maison ;
- les difficultés d'application des programmes : les enfants apprennent difficilement et des retards sont signalés notamment en lecture. Selon les uns et les autres, le double flux ressemble fort à la mise en place d'une simple entreprise d'éducation de masse. Les enfants sont superficiellement initiés à la lecture : "ils lisent sans comprendre". En fait, on craint que cette "éducation au rabais" ne s'assimilent à une simple alphabétisation ;
- la surutilisation du personnel enseignant : les maîtres travaillent beaucoup et manquent de repos, alors que leur rémunération reste insuffisante.

Il convient aussi de noter que les directeurs d'école pensent que les maîtres n'ont pas reçu une formation appropriée. De plus, l'accroissement des effectifs permis par le double flux devrait être accompagné par une dotation de matériel supplémentaire (ciseaux, couleurs) qui fait aujourd'hui cruellement défaut. Enfin, il y a le problème du nouveau programme, mal introduit, mal expliqué, qui est venu se juxtaposer aux inconvénients du double flux.

Ainsi donc, même si les directeurs d'école ont, de manière générale, une bonne impression du double flux, les avis restent assez partagés. En fait, ils affichent une certaine prudence liée peut-être à leur statut d'administrateurs devant gérer et conduire à bien un système imposé par les décideurs politiques incapables de leur fournir les locaux et les enseignants qu'ils réclament. Les deux tableaux qui suivent illustrent les avis partagés et la prudence des directeurs d'école.

Tableau 2 : Comparaison des résultats du double flux par rapport au cursus normal

meilleurs	2
comparables	7
plus mauvais	5
trop tôt pour juger	2
pas de réponse	5

Tableau 3 : Appréciations sur la méthode du double flux

bonne	1
acceptable	9
mauvaise	5
pas de réponse	6

2.2. Les enseignants

En principe, les enseignants sont les mieux placés pour juger de la situation du double flux dans les établissements primaires. Selon les résultats de l'enquête, quatre principaux problèmes préoccupent les maîtres titulaires de classes à double flux :

- l'application du programme : 15 enseignants sur 32 ont soulevé ce problème. Il se pose particulièrement au niveau de la lecture où l'étude de deux fiches par semaine est considérée comme difficile, voire impossible, en tout cas fatigante. Le laps de temps prévu est jugé trop court pour administrer correctement ces fiches. Par ailleurs, une seule séance d'écriture quotidienne paraît insuffisante. En bref, certains pensent que sur 9 mois, ils n'ont en réalité que 4,5 mois pour exécuter le programme officiel établi (le même pour tous) ;
- l'occupation des enfants : plus de la moitié des enseignants pensent que l'occupation des enfants constitue un véritable casse-tête. Les effectifs dépassent, en moyenne, pour chaque maître et dans chaque groupe, 50 élèves. Les enfants ne bénéficient que d'une demi-scolarité car les activités extra-muros ne sont pas effectives ou sont très mal pratiquées. L'esprit est en tout cas faussé car, pour la plupart des écoles, au lieu d'être orientés vers des activités pratiques ou instructives, les enfants sont simplement

initiés à la lecture coranique voire à l'écriture arabe (ce qui semble convenir à la majorité des parents, tandis que d'autres soulèvent le problème de la laïcité de l'école) ;

- la discordance entre le nouveau programme et le double flux : les enseignants sont également nombreux à affirmer qu'ils ne maîtrisent pas le nouveau programme avec la méthode de la "lecture globale". Pour eux (13 maîtres), ce nouveau programme est difficilement compatible avec le système du double flux ;

- le manque d'information et d'encadrement des maîtres : les maîtres titulaires de classes à double flux ont suivi un séminaire de 10 jours, à Kollo, juste avant la rentrée scolaire 93-94. Selon eux, cela est insignifiant surtout qu'ils ne bénéficient d'aucun encadrement, par la suite, sur le terrain ;

- l'insuffisance de la prime : cela revient régulièrement chez les enquêtés. La prime de 20.000 F CFA est jugée tout simplement modique.

Afin de remédier à ces problèmes, les enseignants ont fait des propositions. Ils insistent beaucoup sur : (1) leur formation, (2) la dotation des classes à double flux en fournitures et matériels didactiques suffisants, (3) une harmonisation conséquente du programme avec les horaires et (4) la pratique des activités extra-muros dans l'esprit et la lettre.

D'autres remèdes non moins importants ont été évoqués par les enseignants. Ce sont, entre autres, la révision à la hausse de leur prime et surtout la sensibilisation des parents d'élèves quant à leur obligation de suivre le travail de leurs enfants à la maison, dans toute la mesure du possible. Il semble, en effet, quoi qu'en disent ses détracteurs, que le double flux tende à faire prendre aux parents leurs responsabilités vis-à-vis de l'éducation de leurs enfants, ce qui est en rupture totale avec la tradition qui veut que l'État s'occupe de tout. Toutes ces propositions sont résumées dans le tableau suivant.

Tableau 4 : Remèdes proposés par les enseignants

- Formation et encadrement des maîtres [15]
 - Donner une formation spéciale aux maîtres
 - Organiser des journées pédagogiques pour le double flux
 - Mettre au point un programme de formation continue, des séminaires d'un mois
- Harmonisation des programmes et des horaires [12]
 - Suspendre le nouveau programme
 - Augmenter le volume horaire pour les maths
 - Séparer les cours par séance
 - Adopter la lecture syllabique au lieu de la lecture globale
- Activités extra-muros [5]
 - Construire des hangars pour ces activités
 - Doter les écoles d'ateliers et non de classes coraniques
 - Occuper les enfants par des activités purement scolaires.
- Fournitures et matériels didactiques [3]
 - Renouveler les manuels de lecture
 - Éditer des manuels de maths
 - Penser aux fournitures pour les maths

On peut affirmer que les enseignants ont tout de même une opinion relativement favorable vis-à-vis du double flux. Près de 57% d'entre eux pensent que les résultats sont meilleurs ou comparables contre 28% qui les jugent plus mauvais. La méthode en elle-même est jugée acceptable par près de 66% des maîtres questionnés alors que 12,5% la rejettent totalement. Ces indications sont détaillées dans les deux tableaux suivants :

Tableau 5 : Comparaison des résultats du double flux par rapport au cursus normal

meilleurs	1
comparables	17
plus mauvais	9
trop tôt pour juger	2
pas d'opinion	2
pas de réponse	1

Tableau 6 : Appréciation sur la méthode du double flux

bonne	2
acceptable	19
mauvaise	4
pas de réponse	7

2.3. Les parents d'élèves

C'est à travers leurs réponses à la question "quels sont les inconvénients du double flux ?" qu'on peut apprécier leurs opinions. Les propos d'un parent à ce sujet résume à peu près les préoccupations des parents d'élèves : "L'enfant n'assimile pas très bien

ses cours. Il oublie ses leçons de la veille. Il est tout le temps distrait, le fait de ne pas aller à l'école tous les jours. L'enfant désapprend totalement et devient paresseux, n'a pas la volonté de se rendre à l'école. En conclusion, c'est juste pour apprendre à lire et à écrire comme aux cours d'alphabétisation".

Ainsi donc, la principale préoccupation des parents concerne la qualité de l'enseignement (29 parents soit 61,7% en ont parlé). Ils insistent sur le fait que l'enfant est supposé apprendre à parler français mais qu'il ne peut ni lire, ni écrire. Certains enfants auraient aussi des difficultés à compter. Certains parents pensent que ces défaillances en lecture et en calcul retardent l'enfant. Le niveau resterait toujours faible d'où le pessimisme d'un parent : "C'est un enseignement pour enfants de pauvres".

Le second souci des parents concerne l'occupation des enfants pendant les temps libres : 20 parents d'élèves (soit 31,9%) ont soulevé ce problème. L'école, comme on le sait, joue un double rôle pour les parents : éducation et "garderie". Or, avec le double flux, les enfants ne sont occupés que pendant une demi-journée. Ils ont trop de temps libres ; ils sont laissés à eux-mêmes, courent des risques d'accident voire d'entraînement à la délinquance. Il y a là un véritable choc : les parents découvrent avec "amertume" qu'il ne suffit plus de mettre au monde un enfant pour que l'État le prenne en charge, encore faut-il lui assurer son éducation.

Enfin, les parents d'élèves évoquent, dans une moindre mesure, le problème déjà soulevé par les enseignants, de la discordance entre le système du double flux et le nouveau programme (qu'ils ne comprennent pas bien). Ils soulignent également la "surcharge" des maîtres qui, par ailleurs, manquent de formation adéquate.

En somme, malgré certaines réserves, nous pouvons dire que les parents d'élèves acceptent le système du double flux. Si l'on considère, comme beaucoup l'ont souligné, qu'ils n'ont pas été assez informés sur le sujet, on ne peut que comprendre leurs soucis. Le double flux les oblige à s'investir encore plus qu'avant dans l'éducation de leurs enfants. Cela explique qu'ils se soucient de la qualité de l'enseignement et de l'occupation de leurs enfants pendant les moments libres.

Les deux tableaux ci-après illustrent l'opinion, tout de même assez favorable, des parents sur le double flux.

Tableau 7 : Comparaison des résultats du double flux par rapport au cursus normal

meilleurs	2
comparables	21
mauvais	14
pas de réponse	7
ne sait pas	1
réponse prématurée	2

Tableau 8 : Appréciations sur la méthode du double flux

bonne	3
acceptable	23
mauvaise	9
pas de réponse	11
ne sait pas	1

3. ANALYSE DES EFFECTIFS

A présent, nous allons analyser les données sur l'évolution des effectifs et des classes. Entre les années 92-93 et 93-94, on note l'évolution générale suivante :

92-93	93-94	classes double flux	élèves	moy. classe	moy. groupe
11.279	11.921	23	2.374	103	51,5

Les effectifs ont augmenté de 642 élèves, soit une augmentation de 5,4%. On constate donc que le double flux a bien permis de résoudre des problèmes de recrutement en 1993-1994. La moyenne d'élèves dans les classes à double flux est très élevée à Niamey, 103 élèves, de même que la moyenne par groupe : 51,5 élèves.

Il faut souligner que la généralisation du double flux semble inévitable : en effet, comment placer tous ces élèves qui passeront de C.I. en C.P. sans appliquer le double flux aux classes de C.P. en 1994-1995 ? Par ailleurs, la moyenne par groupe ayant atteint les limites de l'acceptabilité (plus de 50 élèves par groupe), il apparaît clairement que même la solution du double flux ne pourra pas résoudre tous les problèmes de locaux et de personnel dans un avenir très proche.

Notons encore qu'entre 89-90 et 93-94, les effectifs sont passés de 9.821 à 14.925 élèves, soit une augmentation de 52% en cinq ans. La moyenne d'élèves par classe est restée sensiblement équivalente tandis que la moyenne par groupe (en comptant deux groupes pour une classe à double flux) est passée de 58,7 élèves à 54,1 élèves.

Tableau 9 : Évaluation des effectifs dans les écoles concernées par l'enquête

Année	1989-1990	1993-1994
Nombre d'élèves	10.329	14.925
Nombre de classes	174	244
Nombre de groupes	176	276
Moyenne par classe	59,4	60,4
Moyenne par groupe	58,7	54,1

A travers ces chiffres, on perçoit les efforts considérables consentis par les pouvoirs publics pour tenter de s'adapter constamment à la forte croissance démographique, notamment en milieu urbain. Le système du double flux ne représente certainement pas la solution parfaite mais permet aux pouvoirs publics de parer au plus pressé et de s'en tenir à certains objectifs tels que le caractère gratuit pour tous de l'école primaire.

4. DISCUSSIONS - RECOMMANDATIONS

Au terme de ces différentes analyses, nous pouvons résumer les problèmes de l'enseignement à double flux autour de quatre points : les problèmes d'ordre pédagogique, les problèmes matériels, les activités extra-muros et le manque de sensibilisation.

4.1. Les problèmes d'ordre pédagogique

Les problèmes d'ordre pédagogique concernent essentiellement les enseignants. Ces derniers sont insuffisamment formés pour la tenue de classes à double flux. Cette insuffisance de formation est doublée, d'une part, de la non maîtrise de la méthodologie des nouveaux manuels élaborés par l'INDRAP (Institut national de documentation, de recherche et d'animation pédagogiques) et, d'autre part, d'un manque total d'encadrement sur le terrain. L'interférence entre ces deux innovations de taille, la double vacation et l'introduction de nouveaux manuels, semble être difficilement vécue par les enseignants. D'où, certainement, le sentiment que nourrissent les maîtres d'être surexploités pour une contrepartie qu'ils jugent insuffisante.

Les maîtres qui acceptent le double flux bénéficient d'une petite prime (la "carotte") ; mais ont-ils bien conscience de la surcharge de travail que cela implique avec toutes ses conséquences : moindre suivi des élèves, moins de temps consacré à la

préparation des cours et à la correction des exercices, moins de temps libres pour récupérer et surtout quasiment pas de temps pour la formation personnelle.

A ce niveau, pour soulager certains enseignants, nous pensons qu'un travail à mi-temps pourrait être proposé à ceux qui le désireraient. Ainsi, au lieu d'un seul maître pour une classe, les élèves seraient encadrés par deux maîtres (donc un enseignant par groupe). Si cette proposition était appliquée, on pourrait même songer à rehausser le volume horaire pour s'approcher des 30 heures du système classique. Les femmes, nombreuses en milieu urbain, pourraient être les plus intéressées par ce travail à mi-temps.

Sur un tout autre plan, on peut s'interroger sur les conditions d'introduction des nouveaux manuels de lecture. En effet, ils ont été distribués en quantité tout à fait insuffisante dans les écoles où ils doivent être répartis entre deux, trois ou quatre élèves, sur la même table-banc, et mis à la disposition des élèves seulement lors des séances de lecture. Le prix d'achat de ces livres, sur le marché, étant prohibitif pour beaucoup de ménages, il se trouve qu'en dehors de l'école, les élèves n'ont rien à lire et, du reste, les parents sont déroutés par les nouvelles méthodes de lecture globale. Il convient donc de s'interroger sur l'efficacité de ces nouveaux manuels, certes mieux adaptés aux réalités nationales, mais qui ne répondent pas, quantitativement, aux besoins des effectifs.

4.2. Les problèmes matériels

Notre enquête a relevé un manque de fournitures (ciseaux, crayons, colle, gommes...) indispensables, notamment, pour les exercices de mathématiques. De même, et selon le rapport de la D.E.P.D., on note "l'insuffisance ou le manque de manuels de lecture et de guide de mathématiques C.I."

Ces insuffisances dénotent en fait de l'impréparation qui a précédé la réintroduction de l'enseignement à double flux : un séminaire organisé "à la sauvette" juste avant la rentrée ; une rentrée tardive des classes ; un manque de suivi ; une mauvaise information des parents. Le Comité national de suivi qui réclame des véhicules et du carburant pour superviser l'enseignement à double flux devrait aussi se soucier des conditions de travail des maîtres et des élèves.

4.3. Les activités extra-muros

La pratique effective de ces activités dans l'esprit et la lettre est fondamentale pour la réussite de l'enseignement à double flux. Or, il semble que dans la majorité des écoles enquêtées, voire dans l'ensemble de ces écoles, l'enseignement coranique est la principale sinon la seule activité pratiquée. Cela revient, en fait, à dire que les élèves suivent deux enseignements parallèles : l'école classique moderne et l'école coranique (dans certaines écoles, les enfants sont initiés à l'écriture arabe).

Sur le plan religieux, certains parents manifestent des craintes de voir se développer certaines sectes, à tendance intégriste, sans aucun contrôle de l'État.

Le problème de la laïcité de l'école (la "guerre scolaire") se pose parfois. Même si les parents ont le choix d'envoyer ou non leurs enfants à l'école coranique, celle-ci se déroule dans les locaux mêmes de l'école. Il est difficile, voire impossible, de soustraire son enfant à cette pratique, étant donné l'influence de la religion au Niger.

Quelle explication peut-on trouver au succès des écoles coraniques ? En plus de la préoccupation de "garderie", les parents sont certainement soucieux de donner à leurs enfants une éducation religieuse, de leur inculquer des valeurs (qui sont peut-être trop absentes de "l'école des Blancs"), de les fixer à une tradition. Les marabouts, quelle que soit leur formation, sont considérés comme des "éducateurs" à qui l'on peut confier ses enfants. De plus, le système très souple de rémunération des marabouts convient bien à des budgets qui doivent faire face à des difficultés quotidiennes.

Face à cette occupation, sécurisante pour les parents, les autres projets ont toutes les peines du monde à démarrer ou à fonctionner comme le montre le tableau suivant, qui fait état de la pratique des activités extra-muros sur toute l'étendue du pays.

Tableau 10 : Les activités extra-muros par région (source : D.E.P.P.D.)

RÉGIONS	Nb. écoles D.F.	Nb.classes D.F.	Activités pratiquées	Nb.écoles concernées	Nb. écoles sans activités extra-muros
AGADEZ	13	22	non précisées	4	1
DIFFA	2	2	enseignement coranique	2	0
DOSSO	8	8	A.P.P.	non précisé	non précisé
MARADI	10	14	enseignement coranique	non précisé	non précisé
C.U.N.	77	116	enseignement coranique, jardinage, élevage	non précisé	non précisé
TAHOUA	11	16	enseignement coranique	non précisé	2
TILLABÉRI	4	4	néant	non précisé	non précisé
ZINDER	18	25	enseignement coranique	non précisé	non précisé

Face à cette situation, il apparaît urgent de susciter une participation active et imaginative des parents pour les activités extra-muros. Les responsables des écoles auraient tout intérêt à engager des discussions avec les autorités locales et avec les parents de manière à trouver des solutions à ce problème grave d'occupation des enfants pendant les moments libres. De nombreuses activités pourraient leur être proposées : sport, danse, musique, activités artistiques et artisanales, couture, broderie, cinéma, théâtre, projection de diapositives, de documents vidéo, lecture dans une bibliothèque aménagée au sein de l'école, répétition des cours avec un moniteur, observation du milieu environnant, visites d'entreprises, de chantiers, de fermes modèles, de centres d'archives, de musées, petits travaux d'aménagement de l'école... Comme le dit un parent : "Les enfants doivent apprendre à dessiner, à coudre, à sauter, à courir, à tricoter, etc., ou comme le souhaitent beaucoup de pères de famille à apprendre les cinq prières coraniques."

On a beaucoup reproché à l'école nigérienne d'être coupée des réalités du pays. Les activités extra-muros devraient donner lieu, précisément, à une ouverture sur le milieu environnant. Mais, à l'instar des activités pratiques et productives (A.P.P.), il faut souligner que toutes ces activités iront droit à l'échec sans un encadrement adéquat. Des "spécialistes" (moniteurs contractuels engagés à mi-temps par exemple et rémunérés en partie par l'État, en partie par les collectivités locales et par les parents, ou étudiants en service civique) devraient bénéficier d'une formation pédagogique minimum pour encadrer ces jeunes enfants. On formerait ainsi des moniteurs et des

guides spécialisés qui auraient pour fonction d'animer telle ou telle activité ou de les présenter à des groupes d'enfants. Les artisans, de même que les parents et les travailleurs, ne sont pas nécessairement de bons pédagogues devant une cinquantaine d'enfants. Il y a des aspects techniques à maîtriser pour éduquer des enfants.

Une visite guidée d'une entreprise, d'une rizière, d'un atelier, d'un domaine du musée, pourrait donner lieu à toute une série d'exposés, de réflexions avec les enfants, puis d'observations sur le terrain, de comptes rendus, etc. Ces observations pourraient être étalées dans le temps : par exemple, pour la riziculture, on observerait la préparation du sol, les semis, le repiquage, les travaux d'irrigation, la croissance, la récolte, jusqu'à la distribution du riz sur les marchés. Un "guide" spécialisé dans le domaine de la riziculture pourrait dispenser ses services à plusieurs écoles.

La télévision scolaire devrait être remise à l'honneur afin de combler partiellement les défaillances du système éducatif. Les programmes (en commençant par le C.I. et le C.P.) pourraient ainsi être "revus" et "animés" grâce à la télévision (à condition de ne rien faire d'ennuyeux...). Les mêmes types d'émissions gagneraient à être doublés dans les différentes langues nationales. Des documentaires, des cours de langue française en tant que langue étrangère, pourraient aussi trouver leur place dans ce créneau éducatif, quasiment inexistant à la télévision.

Des films (ou des vidéo-films) pourraient être visionnés par des groupes d'enfants (moyennant des arrangements avec des salles de cinéma ou des centres culturels) et donner lieu à des échanges, des discussions, soit avec les maîtres, soit avec les moniteurs. Apprendre à regarder des films, à les analyser, devrait aussi faire partie d'un système d'éducation vivant et moderne.

Il semble que le système éducatif nigérien (pour ne pas dire africain) ait emprunté tout ce qu'il y a de plus fastidieux et de plus rébarbatif dans le système occidental. Il y aurait à encourager des initiatives de mise en valeur du patrimoine culturel nigérien : "l'amusement" ne devrait pas être écarté systématiquement de l'éducation ; les enfants devraient découvrir (avec enchantement) leurs musiques, leurs danses, leurs traditions orales, leurs langues, leur environnement...

Evidemment, tous les projets devraient être choisis en fonction des disponibilités locales. On ne pourra pas faire le même type d'animation à Diffa, à Tillabéri et à

Niamey. Les partenaires de l'école et les collectivités locales doivent faire preuve d'imagination, de créativité et d'engagement.

4.4. Le manque de sensibilisation

L'enseignement à double flux a manqué de préparation adéquate. Les responsables du MEN/ESR devrait en prendre acte. L'enquête a montré combien les parents ont été ignorés lors de la mise en oeuvre du système de double flux. Cela peut expliquer leurs sentiments de frustration par rapport aux décisions à prendre concernant les temps libres des élèves. Ils sont devenus méfiants vis-à-vis du système comme l'a noté le rapport de la D.E.P.P.D. Certains inspecteurs ont même souligné leur désarroi face à l'absence d'engagement politique ferme. Les techniciens que sont les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les directeurs et les enseignants ne peuvent pas à la fois mener à bien l'enseignement à double flux et s'occuper de l'expliquer à la population. Il y a une absence notoire de communication entre les responsables de l'éducation et les intéressés (parents et élèves). Nous avons vu que le double flux tend à solliciter davantage les parents dans l'éducation de leurs enfants. Or, s'ils ne sont pas suffisamment sensibilisés (notamment à travers les langues nationales), il est clair qu'on va tout droit à l'échec du double flux, particulièrement quant à la participation des parents et à l'intéressement des élèves. Seuls les parents les plus nantis sauront trouver les solutions, comme par exemple faire en sorte que leurs propres enfants ne soient pas inscrits dans des classes à double flux ou leur dispenser des cours particuliers...

Le MEN/ESR devrait, par l'intermédiaire des médias, mener des campagnes d'explication, notamment sur l'enseignement à double flux. Les parents d'élèves doivent comprendre que, dans une telle période de crise, ils sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Il faut que le double flux soit compris comme résultant de la forte pression démographique et des difficultés économiques du pays.

CONCLUSION

Le premier enseignement qu'on peut tirer à la fin de cette étude est que l'enseignement à double flux est plus ou moins favorablement accueilli par les partenaires de l'école. Les techniciens du MEN/ESR (directeurs d'école et enseignants) apparaissent plus favorables au double flux que les parents qui, il faut le souligner, en sont moins informés. Tous les partenaires de l'école reconnaissent les avantages du double flux (résolution des problèmes d'enseignants et de locaux et relèvement du taux de scolarisation). Ils évoquent en même temps les principales difficultés qui entravent la bonne marche du double flux à savoir le manque de matériels didactiques pourtant prévus et indispensables à la réussite du double flux, l'insuffisance de formation voire la non information à tous les niveaux.

Le second enseignement à tirer concerne l'impact et l'avenir du double flux. Ce système ne permet de répondre que partiellement et provisoirement à la forte demande de scolarisation car, d'une part, les enfants inscrits cette année au C.I. passeront l'an prochain au C.P. et il faudra leur trouver des places et, d'autre part, le nombre d'enfants à scolariser ira toujours croissant. La généralisation du double flux aux autres niveaux du cycle primaire semble donc inévitable. Quand on considère les difficultés actuelles du double flux, instauré au C.I. seulement, on peut facilement entrevoir les difficultés énormes qui se poseront alors tant pour le système éducatif nigérien que pour la jeunesse nigérienne. Il est désormais plus que nécessaire d'impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants et dans la gestion de l'école. Les pouvoirs publics et les partenaires de l'école doivent redéfinir la notion et les modalités du droit à l'éducation. "Le taux de scolarisation (27,5% en 1990) est actuellement l'un des plus bas du monde et le pays doit continuer à faire face à un nombre croissant d'enfants en âge d'aller à l'école alors que ses revenus ne le lui permettent pas" (D.P.N.P.). Nous pensons qu'il faut tout simplement mettre les familles et la population toute entière devant leurs responsabilités vis-à-vis de l'éducation des enfants. L'État-Providence n'est plus...

Enfin, comme troisième enseignement, on ne peut ignorer le problème de la pratique des activités extra-muros. Ces activités constituent le complément logique et nécessaire des cours dispensés à l'école. Leur organisation conformément à l'idéal d'instruction prévu est la condition *sine qua non* de leur réussite. Nous pensons que la

pratique actuelle (enseignement coranique) ne constitue qu'un type d'activité extra-muros, le danger étant de créer une sorte d'école parallèle très mal contrôlée. Sans méconnaître le rôle sensible de la religion et sans présager des conséquences de cette pratique sur l'éducation des enfants, on peut aisément entrevoir les perturbations psychologiques que cela peut entraîner. Le danger est patent : il y a un embrigadement forcé des enfants dans un système éducatif (l'école coranique) sans aucun contrôle de l'État. Il se caractérise par une entrée insidieuse des marabouts dans l'école publique, ce qui est contraire à l'esprit même de l'enseignement public. Si les activités extra-muros sont impossibles à réaliser dans l'esprit et la lettre, il serait peut-être préférable de s'en tenir aux cours théoriques. Les idées de rechange, pas nécessairement coûteuses, pour dynamiser le système éducatif nigérien ne manquent pourtant pas ainsi que nous l'avons montré. Leur mise en place ne pourra se faire qu'à partir de dialogues entre les différents partenaires de l'école, au niveau national comme au niveau local, et d'engagements des uns et des autres.

Au delà du cas spécifique de la Communauté Urbaine de Niamey, l'instauration du double flux au Niger laisse entière la crise de l'éducation. En effet, il ne faut pas se voiler la face : le double flux, s'il permet de résoudre (temporairement) les problèmes de recrutement en développant un enseignement de masse à moindre frais (gains en salles de classe et en personnel), aboutit nécessairement à une baisse de la qualité de l'enseignement. C'est surtout à l'intérieur du pays, dans les petites villes, qu'on assiste parfois à des excès aberrants : pour répondre docilement aux conditionalités de la Banque mondiale, on veut à tout prix appliquer le double flux alors que les effectifs seraient tout à fait supportables en classe normale. A notre sens, il faudrait que les effectifs dépassent 70 élèves pour autoriser le dédoublement d'une classe.

En définitive, il n'est pas évident que l'instauration du double flux entraîne nécessairement un moindre coût de l'école. Le double flux conduit à une dégradation de l'enseignement primaire et du système éducatif dans son ensemble. Au bout du compte, les plus démunis seront toujours les plus perdants. Face à cette perspective qui se dessine déjà, il n'y a pas de solution miracle. Tous les partenaires de l'école (parents d'abord, enseignants et autorités politiques ensuite et, si possible, élèves) devraient jouer cartes sur table, non pas par une nouvelle grand messe du genre des

États généraux de l'éducation, qui ne donne pas de résultats concrets, mais par des échanges d'idées qui devraient aboutir à des actions ponctuelles, exemplaires, menées localement.

BIBLIOGRAPHIE

Banque Mondiale, 1988, *L'éducation en Afrique subsaharienne : Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington, 192 p.

D.E.P.D., 1994, "Synthèse des rapports trimestriels des Comités locaux de suivi de classes à double flux".

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Direction de l'Enseignement Préscolaire et du Premier Degré, Comité national chargé du suivi de l'enseignement double flux, 1994, "Synthèse des rapports trimestriels des comités locaux de suivi des classes à double flux, Niamey", 9 p.

Ministère du développement social, de la population et de la promotion de la femme, Direction de la population, Février 1992, "Déclaration de politique nationale de population", Niamey, 16 p.

ANNEXE 1

EFFECTIFS DES ÉCOLES PRIMAIRES CONCERNÉES PAR L'ENQUÊTE

Amirou Djibo

années	élèves	classes	moy. classe	moy. groupe
1991-1992	508	9	56,4	56,4
1992-1993	566	11	51,5	51,5
1993-1994	571	10	57,1	51,9
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1993-1994	100	1	100	50

Boukoki I

1989-1990	902	12	75,2	75,2
1990-1991	954	13	73,4	73,4
1991-1992	988	14	70,6	70,6
1992-1993	973	15	64,9	64,9
1993-1994	1026	15	68,4	60,4
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1993-1994	202	2	101	50,5

Boukoki II

années	élèves	classes	moy. classe	moy. groupe
1989-1990	804	12	67	67
1990-1991	817	12	68,1	58,4
1991-1992	855	14	61,1	61,1
1992-1993	890	14	63,6	63,6
1993-1994	969	14	69,2	60,6
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1990-1991	189	2	94,5	47,3
1993-1994	207	2	103,5	51,7

Deizebon

1989-1990	150	3	50	50
1990-1991	260	5	52	52
1991-1992	320	7	45,7	45,7
1992-1993	415	8	51,9	51,9
1993-1994	546	10	54,6	49,6
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1993-1994	106	1	106	53

Diori I

1989-1990	725	12	60,4	51,8
1990-1991	692	12	57,7	57,7
1991-1992	625	12	52,1	52,1
1992-1993	685	12	57,1	57,1
1993-1994	700	12	58,3	53,8
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1990-1991	150	2	75	37,5
1993-1994	100	1	100	50

Diori II

1992-1993	764	12	63,7	63,7
1993-1994	642	12	53,5	49,4
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1993-1994	100	1	100	50

Kouado I

1991-1992	708	12	59	59
1992-1993	721	12	60,1	60,1
1993-1994	727	12	60,6	51,9
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1993-1994	204	2	102	51

Souley

Kouado III

années	élèves	classes	moy. classe	moy. groupe
1992-1993	393	6	65,5	65,5
1993-1994	534	9	59,3	48,6
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1993-1994	227	2	113,5	66,8

Lazaret I

années	élèves	classes	moy. classe	moy. groupe
1989-1990	732	12	61	61
1990-1991	785	12	65,4	65,4
1991-1992	874	12	72,8	72,8
1992-1993	911	12	75,9	75,9
1993-1994	918	12	76,5	65,6
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1993-1994	200	2	100	50

Lazaret II

1989-1990	689	13	53	53
1990-1991	749	13	57,6	57,6
1991-1992	807	13	62,1	62,1
1992-1993	903	13	69,5	60,2
1993-1994	908	13	69,8	60,5
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1989-1990	180	2	90	45
1990-1991	190	2	95	47,5
1993-1994	195	2	97,5	48,8

Nouveau Marché

1989-1990	876	13	67,4	67,4
1990-1991	854	14	61	61
1991-1992	833	14	59,5	59,5
1992-1993	927	14	66,2	66,2
1993-1994	940	14	67,1	58,7
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1993-1994	200	2	100	50

Pont Kennedy

1990-1991	630	11	57,3	52,5
1991-1992	752	12	62,7	62,7
1992-1993	770	12	64,2	64,2
1993-1994	836	13	64,3	55,7
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1990-1991	102	1	102	51
1993-1994	210	2	105	52,5

Poudrière I

années	élèves	classes	moy. classe	moy. groupe
1989-1990	733	12	61,1	61,1
1990-1991	792	12	66	66
1991-1992	679	12	56,6	56,6
1992-1993	708	12	59	59
1993-1994	668	12	55,7	51,4

Effectifs des élèves ayant suivi le double flux

1993-1994	?	1		
-----------	---	---	--	--

Poudrière III

1989-1990	725	12	60,4	60,4
1990-1991	735	12	61,2	61,2
1991-1992	715	12	59,6	59,6
1992-1993	726	12	60,5	60,5
1993-1994	736	13	56,6	52,6

Effectifs des élèves ayant suivi le double flux

1993-1994	106	1	106	53
-----------	-----	---	-----	----

Rive droite I

1989-1990	676	12	56,3	56,3
1990-1991	651	12	54,2	46,5
1991-1992	720	14	51,4	51,4
1992-1993	678	13	52,2	52,2
1993-1994	675	13	51,9	48,2

Effectifs des élèves ayant suivi le double flux

1990-1991	134	2	67	38,5
1993-1994	100	1	100	50

Talladjé III

1989-1990	401	6	66,8	66,8
1990-1991	542	9	60,2	54,2
1991-1992	688	12	57,3	57,3
1992-1993	672	12	56	56
1993-1994	666	12	55,5	51,2

Effectifs des élèves ayant suivi le double flux

1990-1991	292	2	146	73
1993-1994	93	1	93	46,5

Terminus I

1989-1990	663	12	55,2	55,2
1990-1991	659	12	54,9	54,9
1991-1992	634	12	52,8	52,8
1992-1993	612	12	51	51
1993-1994	632	12	52,7	48,6

Effectifs des élèves ayant suivi le double flux

1993-1994	96	1	96	48
-----------	----	---	----	----

Terminus II

années	élèves	classes	moy. classe	moy. groupe
1989-1990	461	9	51,2	51,2
1990-1991	428	9	47,6	47,6
1991-1992	426	11	38,7	38,7
1992-1993	427	12	35,6	35,6
1993-1994	535	12	44,6	41,2
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1993-1994	100	1	100	50

Yantala III

1989-1990	682	10	68,2	68,2
1990-1991	746	11	67,8	67,8
1991-1992	785	12	65,4	65,4
1992-1993	702	12	58,5	58,5
1993-1994	661	12	55,1	50,8
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1993-1994	?	1		

Zongo

1989-1990	602	15	40,1	40,1
1990-1991	695	15	46,3	46,3
1991-1992	798	15	53,2	53,2
1992-1993	869	15	57,9	57,9
1993-1994	995	15	66,3	58,5
Effectifs des élèves ayant suivi le double flux				
1993-1994	227	2	113,5	56,7

ANNEXE 2

QUELQUES RÉPONSES OUVERTES DES DIRECTEURS

Côtés positifs et négatifs du double flux

N° 1

Côté positif : alphabétiser un grand nombre d'élèves d'âge scolaire.

Côtés négatifs : manque de formation suffisante pour les maîtres ; retard dans le programme pour les élèves d'où un niveau insuffisant en fin d'année ; les élèves ne sont pas occupés toute la journée ; surutilisation du personnel enseignant.

N° 2

Côté positif : le problème de l'inscription des enfants d'âge scolaire dans les centres urbains est résolu de même que le souci du taux de scolarisation. Tous les enfants de 6 à 8 ans ont eu de places.

Côté négatif : les enfants subissent un enseignement à horaires réduits de moitié et les élèves ont tendance à abandonner, les heures libres les rendant de plus en plus oisifs.

N° 3

Côté positif : il permet de scolariser un grand nombre d'enfants.

Côté négatif : les maîtres n'arrivent pas à épuiser le programme. Les élèves ne reçoivent que la moitié.

N° 4

Côté positif : le double flux permet de recruter un grand nombre d'enfants, résoud le problème de locaux et de maîtres. Il permet aussi à l'enfant d'apprendre d'autres métiers (extra-muros).

Côté négatif : le double flux ne peut pas marcher avec le nouveau programme.

N° 5

Côtés positifs : la préparation est allégée car on prépare pour une demi-journée et c'est cette préparation qu'on reprend l'après-midi. Beaucoup d'enfants sont scolarisés (200 au lieu de 100 pour deux classes). Les enfants s'expriment bien en langage.

Côtés négatifs : les enfants ne peuvent pas lire bien sur les autres livres. Les effectifs sont pléthoriques pour un seul maître.

N° 6

Côté positif : le double flux permet de scolariser un grand nombre d'enfants.

Côté négatif : la continuité du travail est interrompue pour une autre occupation (extra-muros) si il y a ou dans les rues.

N° 7

Point de vue sur les nouveaux programmes.

Le double flux a pour avantage de laisser l'enfant s'exprimer librement tout en créant des situations propres à son milieu. Il donne ainsi un bagage intellectuel à l'enfant tant en langage qu'en calcul. Cependant force est de reconnaître aussi qu'il plonge l'enfant dans une lecture globale où très difficilement l'enfant arrive à déchiffrer ce qu'il lit.

N° 8

De par les méthodes servant à l'enseignement dans les différentes disciplines, l'enfant acquiert rapidement le mécanisme surtout en maths et son niveau est un peu supérieur à ceux de la méthode traditionnelle car certaines choses qui se voient ici sont vues seulement au C.P. là-bas.

Les enfants ont des problèmes en lecture et le jour où ils viennent pas ils sont au vagabondage s'il n'y a pas d'activités extra-muros, ils sont paresseux quand ils reviennent.

N° 9

Côtés négatifs : les enfants sont inoccupés, seuls à la maison le jour où ils n'ont pas classe.

Durant le premier trimestre, les parents ont des difficultés à maîtriser l'emploi du temps, raison pour laquelle le maître perd toujours 5 à 10 min. pour trier les élèves devant suivre les cours la matinée et renvoyer ceux du groupe de la soirée et vice versa.

Le maître est beaucoup plus fatigué. Tous les jours, il doit donner des modèles d'écriture à plus de 100 élèves et les préparations sont beaucoup plus fatigantes que dans les classes ordinaires.

N° 10

Côtés positifs : beaucoup d'enfants sont scolarisés. Les problèmes de personnel enseignant et de locaux trouvent leur solution.

Côtés négatifs : manque de matériel pour mener à bien certains exercices (ciseaux, couleurs...). Trouver des moyens pour installer des activités pouvant occuper le groupe qui ne monte.

QUELQUES RÉPONSES OUVERTES DES ENSEIGNANTS

N° 1

- *Quels problèmes pose le double flux ?*

Il existe effectivement des problèmes qui se posent au niveau des cours à double flux. Le manque crucial de fournitures ; le manque d'encadrement du personnel ; la prime est trop faible (celle allouée aux enseignants du double flux). Les horaires : la première récréation de la matinée de 9h20 à 9h30 est trop courte. Le programme : l'étude de deux fiches par semaine en lecture est de trop.

- *Comment remédier à ces problèmes ?*

Il faudrait mettre les moyens nécessaires à la disposition des classes à double flux à savoir une formation spéciale des enseignants. Revoir la prime à la hausse. Fournitures et matériels didactiques en place. Construction de hangars pour les activités extra-muros. Caisse pour rémunérer les encadreurs qui dirigeront les travaux des activités extra-muros (parents, menuisier, marabout, potière, etc.). Revoir le programme et les horaires.

N° 2

- *Quels problèmes pose le double flux ?*

Il n'y a pas de problèmes pour la préparation.

L'application du programme est difficile parce que nous n'avons pas reçu assez de formation.

Pour l'occupation des enfants, il ne pose pas un problème, car nombre d'eux suivent l'école coranique.

- *Comment remédier à ces problèmes ?*

Une formation des formateurs.

Le matériel nécessaire.

Prendre un mois de séminaire avant la rentrée.

Mettre les formateurs dans des bonnes conditions de travail.

N° 3

- *Quels problèmes pose le double flux ?*

Le double flux pose d'énormes problèmes : l'application du programme due à l'insuffisance de temps surtout avec ces nouveaux programmes ; l'occupation des enfants qui n'ont qu'une seule séance d'écriture par jour, ce qui est peu.

- *Comment remédier à ces problèmes ?*

Pour remédier à ces problèmes, il fallait bien former les maîtres qui sont sur le terrain et non pas nos supérieurs qui sont dans leurs bureaux. Ils devraient organiser des journées pédagogiques pour les classes à double flux car nous sommes beaucoup qui ne maîtrisons pas les nouveaux programmes. Il n'y a pas de matériel nécessaire.

N° 4

- *Quels problèmes pose le double flux ?*

Un problème se pose dans l'application du programme, car les maîtres ne s'y connaissent pas dans les nouveaux programmes, les enfants n'arrivent pas à être suivis en dehors de leurs heures de cours.

- *Comment remédier à ces problèmes ?*

Occuper les enfants au repos par d'autres activités scolaires (lecture, écriture, etc.). Mettre à la disposition du maître et des enfants les outils pédagogiques nécessaires pour la réussite.

N° 5

- *Quels problèmes pose le double flux ?*

Pour la préparation, il n'y a pas de problème mais c'est fatigant pour les enfants car les séances sont nombreuses, ils n'ont pas de repos. C'est le nouveau programme qui cause des problèmes mais s'il s'agit de l'ancien programme, ça va.

- *Comment remédier à ces problèmes ?*

Pour remédier à ces problèmes, on doit revoir le cas de la lecture surtout si on pourra faire quelque chose.

N° 6

- *Quels problèmes pose le double flux ?*

Les problèmes posés par le double flux sont : les formateurs ne sont pas bien formés, ce qui explique la non-maîtrise du programme. Les préparations des cours sont simples car des modèles sont donnés dans tous les manuels.

- *Comment remédier à ces problèmes ?*

"Pour donner, il faudrait en posséder". Cet enseignement ne serait efficace sans la formation des formateurs. Il est nécessaire de prolonger la durée de la formation afin de permettre aux stagiaires de bénéficier d'une solide compréhension des manuels et leurs méthodologies. Suggestion pour la formation : prendre les vacances.

N° 7

- *Quels problèmes pose le double flux ?*

La préparation des cours ne pose pas de problèmes car les cours sont déjà préparés dans un recueil de fiches contenues dans un livre.

Le programme ne peut pas être appliqué normalement car le temps imparti à certaines disciplines est insuffisant (lecture, mathématiques). Insuffisance de matériel (livres, matériel de mathématiques).

L'occupation des enfants selon qu'ils sont en classe ou en extra-muros ne se conjugue pas : quand ils ne sont pas en classe, les enfants sont consignés dans une école coranique au lieu d'un atelier (bricolage, teinture...).

- *Comment remédier à ces problèmes ?*

Il faut accentuer la disponibilité du maître qui ne prépare pas les cours mais ne fait que recopier des fiches et appliquer leur contenu. Autant lui remettre des fiches détachables et le temps perdu pour la copie du contenu des fiches lui permettra de bien suivre les devoirs de sa centaine d'élèves tous les jours.

Les écoles doivent être dotées d'atelier à la place des classes coraniques qui ne préparent les enfants qu'à l'intégrisme.

Le programme de lecture doit être corrigé dans le fond et la forme. La lecture globale doit venir après la lecture syllabique.

N° 8

- *Quels problèmes pose le double flux ?*

La préparation des cours comme l'application du programme constituent un problème pour le double flux. Pour la préparation des cours, regrouper tous les matériels nécessaires n'est pas chose facile. En ce qui concerne l'application du programme, les nouveaux programmes ne sont pas encore maîtrisés.

- *Comment remédier à ces problèmes ?*

Doter les écoles des matériels didactiques suffisants. Former les maîtres et les suivre dans l'application de leur tâche.

N° 9

- *Quels problèmes pose le double flux ?*

En double flux, les enfants ont une demi-scolarité. C'est surtout le nouveau programme (lecture et mathématiques) qui diminue l'efficacité du double flux.

- *Comment remédier à ces problèmes ?*

Il faut surtout supprimer ce nouveau programme. Les maîtres du double flux doivent subir une formation d'au moins un mois.

N° 10

- *Quels problèmes pose le double flux ?*

L'occupation des enfants pendant le temps libre car ils oublient presque tout ce qu'ils ont appris. Ils ne font pas les exercices donnés en classe.

- *Comment remédier à ces problèmes ?*

Sensibiliser d'abord les parents pour qu'ils suivent ces enfants à la maison.

QUELQUES RÉPONSES OUVERTES DES PARENTS

N° 1

- *Que font vos enfants pendant les moments où ils sont libres ?*

Révision. Elle tente souvent de montrer à ses soeurs ce qu'elle a vu à l'école.

- *Quels sont les inconvénients du double flux ?*

Prématuré pour en juger.

- *Qu'est-ce que les enfants devraient faire pendant leurs moments libres ?*

Pas de réponse.

N° 2

- *Que font vos enfants pendant les moments où ils sont libres ?*

Je leur apprend les petits métiers (mécanique, travaux domestiques, un peu de commerce, vente de bois par exemple).

- *Quels sont les inconvénients du double flux ?*

L'enseignement n'est pas de qualité. Les élèves ne sont pas à l'école toute la journée. C'est un enseignement pour les enfants des pauvres. Faible niveau des élèves. Matériel mis à la disposition des élèves insuffisant.

- *Qu'est-ce que les enfants devraient faire pendant leurs moments libres ?*

Ce sont des activités manuelles extra-muros, mais nous constatons qu'on ne les fait pas effectivement. C'est pourquoi nous apprenons à nos enfants des travaux manuels à la maison.

N° 3

- *Que font vos enfants pendant les moments où ils sont libres ?*

Elle lit.

- *Quels sont les inconvénients du double flux ?*

Les conséquences sont les suivantes au cas où l'enfant n'est pas suivi, car les cours qu'il reçoit est loin d'être meilleur, sinon l'enfant fera l'année sans rien comprendre avec les mathématiques au C.I.

- *Qu'est-ce que les enfants devraient faire pendant leurs moments libres ?*

Pendant les moments libres s'il a un maître à la maison, a la chance que les parents sont instruits, doit lire, faire des exercices de calcul.

N° 4

- *Que font vos enfants pendant les moments où ils sont libres ?*

Jeux. Activités domestiques. Dessins d'enfants. Observation de photos, de livres, de journaux.

- *Quels sont les inconvénients du double flux ?*

Pour le maître : activités intenses ; manque d'informations et de formation en la matière. La plupart des maîtres sont démotivés parce que les moyens adéquats font défaut, mais surtout les indemnités compensatrices sont très maigres.

Pour les élèves : cassure avec le système classique (horaires, récréations, jours de classe). Rééducation et sensibilisation seraient nécessaires. Insuffisance du matériel didactique, des manuels et des fournitures.

Pour les parents : ils n'ont pas beaucoup d'information sur ce système. Le système leur a été imposé. Le système a rompu les habitudes qui consistent à se "débarasser" des enfants (matin et après-midi).

- *Qu'est-ce que les enfants devraient faire pendant leurs moments libres ?*

Les enfants doivent apprendre à dessiner, à coudre, à sauter, à courir, à tricoter, etc., ou comme le souhaitent beaucoup de pères de famille à apprendre les cinq prières quotidiennes.

N° 5

- *Que font vos enfants pendant les moments où ils sont libres ?*

Elle s'amuse avec les enfants du quartier et fréquente l'école coranique avec les talibés du quartier.

- *Quels sont les inconvénients du double flux ?*

Même sans double flux, certains élèves semblent nager en classe.

Sur le plan exécution du programme, nous pensons que l'emploi du temps de la maîtresse, même respecté, ne lui permet pas d'insister sur certaines matières incomprises, à plus forte raison de penser à des révisions nécessaires aux enfants (faute de temps matériel).

- *Qu'est-ce que les enfants devraient faire pendant leurs moments libres ?*

Tout dépend du niveau de l'enfant : C.I. à C.P., dans le quartier, école coranique pour les familles musulmanes ; C.E. à C.M., révision à la maison sous la garde des parents.

N° 6

- *Que font vos enfants pendant les moments où ils sont libres ?*

Ils retournent à l'école où la directrice a mis un marabout à leur disposition.

- *Quels sont les inconvénients du double flux ?*

(1) Programme non respecté et modifié. (2) Les enseignants ne peuvent pas tout apprendre à l'enfant. (3) L'enseignement est accéléré et la connaissance est limitée.

- *Qu'est-ce que les enfants devraient faire pendant leurs moments libres ?*

(1) Ateliers d'apprentissage. (2) Apprendre l'arabe. (3) Faire le sport.

N° 7

- *Que font vos enfants pendant les moments où ils sont libres ?*

Ils ne font rien.

- *Quels sont les inconvénients du double flux ?*

Défaillance en calcul et en lecture.

- *Qu'est-ce que les enfants devraient faire pendant leurs moments libres ?*

Ils doivent apprendre à lire surtout car c'est la clé de l'enseignement.

N° 8

- *Que font vos enfants pendant les moments où ils sont libres ?*

Ils jouent et regardent la télé (vidéo). Ils ne font rien.

- *Quels sont les inconvénients du double flux ?*

L'enfant qui arrive à l'école ne sait d'abord ni lire, ni parler, ni écrire. C'est ainsi qu'avec le double flux les inconvénients sont ceux dont je vais citer. L'ignorance de la lecture à défaut de défrichage. L'enfant peut répéter plusieurs répliques sans savoir les lire. L'écriture aussi n'est pas bien acquise. L'école de la rue au moment de heures libres, je veux dire que l'enfant oublie tout ce qu'on lui avait appris le matin ou le soir quand il n'a pas classe en se donnant à d'autres activités des enfants de son âge.

- *Qu'est-ce que les enfants devraient faire pendant leurs moments libres ?*

Aux moments libres, les enfants devraient être occupés par leur mère ou leurs frères. Après les quelques travaux de maison, les parents devraient lui faire revivre l'école en lui faisant des leçons pour ne pas laisser l'enfant regagner l'école de la rue. Au cas où on ne pourrait pas lui faire un suivi, c'est de l'inscrire à l'école coranique.

N° 9

- *Que font vos enfants pendant les moments où ils sont libres ?*

Ils jouent, suivent la télé, de temps en temps la vidéo. Parfois s'entraînent.

- *Quels sont les inconvénients du double flux ?*

L'utilisation à moitié du temps normal. Les enfants ne profitent ni du mercredi soir, ni du samedi matin. C'est le cas pour l'enseignant qui se fatigue plus que dans les classes de type classique. Donc surcharge du maître.

- *Qu'est-ce que les enfants devraient faire pendant leurs moments libres ?*

Education religieuse. Jardinage ou élevage, ou bien les deux. Utilisation de la peinture et apprentissage du dessin. Apprentissage de toutes les figures géométriques.

N° 10

- *Que font vos enfants pendant les moments où ils sont libres ?*

Il suit des cours à la maison.

- *Quels sont les inconvénients du double flux ?*

L'enfant n'assimile pas très bien ses cours. Il oublie ses leçons de la veille. Il est tout le temps distrait, le fait de ne pas aller à l'école tous les jours. L'enfant désapprend totalement et devient paresseux, n'a pas la volonté de se rendre à l'école. En conclusion, c'est juste pour apprendre à lire et à écrire comme aux cours d'alphabétisation.

- *Qu'est-ce que les enfants devraient faire pendant leurs moments libres ?*

Normalement, on n'a pas à nous poser des questions pareilles. Tout le monde sait qu'un enfant doit aller à l'école du lundi au vendredi et ce du matin au soir, pour pouvoir au moins retenir quelque chose et progresser dans ses études. Dans tous les cas, ils doivent étudier pendant leurs moments libres, faire l'école coranique.

BIBLIOGRAPHIE COMMENTÉE

SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ET LE MULTILINGUISME AU NIGER

Daniel BARRETEAU

La présente bibliographie ne prétend nullement à l'exhaustivité. Ayant commencé à recenser quelques rapports, articles dans des revues, mémoires, thèses ou ouvrages traitant du système éducatif et/ou du multilinguisme au Niger, nous en dressons ici une première liste avec des notes de lecture. Ces relevés bibliographiques seront à compléter dans l'avenir, par les uns et les autres. Cette bibliographie se justifie du fait que beaucoup de documents n'existent que sous forme multigraphiée et ne peuvent être consultés que sur place, à Niamey, ou sont difficilement accessibles pour des étudiants.

ABDOU DJIBO MOUMOUNI, 1987-1988, *Langues et contact de langues : Problèmes de plurilinguisme au Petit Marché de Niamey*, Univ. Niamey, Fac. Lettres et Sciences humaines : Mém. Maîtrise, 45 p. multigr.

Deux types d'enquêtes ont été menés : enquêtes par observation directe et enquêtes avec questionnaire auprès de 300 vendeurs et 30 acheteurs au Petit Marché de Niamey.

Les langues recensées à Niamey sont les suivantes : zarma, hausa, kanuri, tubu, tamasheq, songhay, arabe, gurmantché, pulaar, wolof, ewe, fang, yoruba, kotokoli, bambara.

Des pourcentages sont données pour le Département de Niamey :

zarma	65,6%
hausa	12,0%
pulaar	10,8%
touareg	9,0%
kanuri	0,1%
gurmantché	0,6%
autres	1,7%

Les tableaux restent bruts. Il n'y a pas de véritables synthèses en ce qui concerne les données correspondant aux questions : "Qui vend quoi au marché, dans quelle langue" et "Quelles sont les langues les plus parlées au marché ? Quelles sont les moins parlées au marché ? Quelles sont celles qui ne sont pas du tout parlées ?"

Le tableau sur les "activités propres à certaines ethnies ou groupes ethniques" pourrait être instructif si l'on disposait de données chiffrées mais ce n'est pas le cas. Il semble ressortir une certaine spécialisation par produits (la viande est entre les mains des Hausa, le poisson des Zarma, etc.) mais une enquête plus large serait nécessaire pour établir des statistiques.

Les langues les plus employées sont le zarma, le hausa et le français. Concernant les rapports entre les langues et leur évolution, l'auteur note "l'appauvrissement des langues les moins véhiculaires dans la mesure où elles ne sont même pas utilisées par leurs propres locuteurs dans la vie courante... la disparition à la longue d'un certain nombre de langues dans la communication..." Il faut toutefois souligner que le processus d'extinction des langues n'est pas si rapide qu'on pourrait le penser.

ADDA MAHAMANE, 1985, "Enquête linguistique", Niamey : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Secrétariat permanent de la commission nationale pour la réforme de l'enseignement et le plan de scolarisation, 30 p. multigr.

Résultats d'une enquête auprès des enseignants du primaire. Les questions portaient sur les langues nationales bien parlées et sur les capacités à transcrire ces langues. Au total, sur 6.000 fiches réceptionnées, 5.805 fiches ont été exploitées.

Les résultats sont donnés par inspections (24 inspections au total). Des distinctions sont faites selon le grade des enseignants (instituteur, instituteur adjoint, moniteur, monitaire auxiliaire). Nous reprendrons ici uniquement les totaux par inspections, sans tenir compte des différents grades des enseignants, distinction qui ne semble pas pertinente quant aux compétences linguistiques. Dans les tableaux suivants, par rapport au document original, nous inverserons l'ordre des langues pour ce qui concerne l'arabe et le tubu, l'arabe étant plus parlé et plus écrit que le tubu. Certains noms de langues sont abrégés : tam. pour tamajaq, ful. pour fulfulde, gurm. pour gurmance. L'avant-dernière colonne totalise le nombre de langues parlées ; la dernière colonne mentionne le nombre d'enseignants.

1. LANGUES "BIEN PARLÉES" PAR INSPECTIONS

INSP. \ Langues	hausa	zar.	kan.	tam.	ful.	ar.	tubu.	gurm.	lang.	ens.
Agadez	117	42	15	70	0	5	1	0	250	202
Bilma	13	3	4	2	3	1	2	1	29	43
Bimi N'gaouré	26	71	0	0	19	0	0	1	117	171
Diffa	77	19	24	2	3	8	10	0	143	124
Dosso	26	38	1	0	1	0	0	0	66	104
Doutchi	266	178	6	3	7	5	0	0	465	381
Filingué	81	92	2	13	5	1	1	0	195	163
Gouré	17	5	14	1	1	5	2	0	45	139
Keïta	49	18	0	10	3	1	0	0	81	165
Kollo	42	63	2	6	3	0	0	0	116	281
Konni	28	13	0	1	0	0	0	0	42	188
Madaoua	193	41	5	9	2	0	3	0	253	221
Magaria	56	18	7	0	7	10	0	0	98	332
Mainé-Soroa	19	7	8	1	2	3	5	0	45	104
Maradi	111	59	12	5	10	4	2	0	203	731
Miria	56	16	12	0	6	0	0	1	91	272
Niamey I	182	181	6	0	5	0	0	0	374	431
Niamey II	62	99	6	6	6	0	0	0	179	228
Tahoua	56	26	1	3	1	0	0	0	87	243
Tchintabaradene	16	10	1	7	0	2	0	0	36	78
Tera	16	59	3	4	4	0	2	0	88	191
Tessaoua	244	44	5	5	1	4	0	0	303	269
Tillabéri	142	286	3	4	12	6	1	2	456	402
Zinder	183	49	18	3	3	1	1	0	258	342
Totaux	2078	1437	155	155	104	56	30	5	4020	5805

2. CAPACITÉ DE TRANSCRIPTION PAR INSPECTIONS

INSP.\ Langues	hausa	zar.	kan.	tam.	ful.	ar.	tub.	gurm.	lang.	ens.
Agadez	53	12	3	46	0	1	0	0	115	202
Bilma	16	4	3	0	0	0	1	0	24	43
Bimi N'gaouré	43	68	0	1	6	0	0	0	118	171
Diffa	52	11	19	1	0	6	3	0	92	124
Dosso	20	32	1	1	0	0	0	0	54	104
Doutchi	185	107	4	2	1	5	0	0	304	381
Filingué	55	58	1	7	3	1	1	0	126	163
Gouré	92	17	23	2	4	4	1	1	144	139
Keïta	85	12	0	2	3	3	0	0	105	165
Kollo	77	132	3	4	6	0	1	0	223	281
Konni	128	33	2	4	2	0	0	0	169	188
Madaoua	137	20	1	4	1	3	0	0	166	221
Magaria	248	13	20	4	9	0	0	0	294	332
Mainé-Soroa	66	12	14	4	2	9	1	0	108	104
Maradi	506	104	9	5	6	6	0	2	638	731
Miria	181	40	9	1	2	2	0	0	235	272
Niamey I	85	65	6	0	2	0	0	0	158	431
Niamey II	36	41	1	1	1	0	0	0	80	228
Tahoua	123	34	2	7	0	5	1	0	172	243
Tchintabaradene	40	8	0	16	1	5	0	0	70	78
Tera	33	68	0	2	5	2	1	0	111	121
Tessaoua	206	34	0	3	1	4	0	0	248	269
Tillabéri	73	43	1	2	4	5	0	1	129	402
Zinder	212	39	17	5	2	4	0	0	279	342
Totaux	2752	1007	139	124	61	65	10	4	4162	5805

Quelques résultats semblent curieux : par exemple, à Maradi, zone hausa par excellence, sur un total de 731 enseignants, 111 déclarent "bien parler" le hausa alors que 506 sauraient le transcrire. Peut-être y a-t-il eu inversion des chiffres.

On peut élaborer des synthèses par département (compte tenu du découpage administratif actuel) :

Agadez : Agadez, Bilma

Diffa : Diffa, Mainé-Soroa

Dosso : Dosso, Bimi Ngaouré, Doutchi

Maradi : Maradi, Tessaoua

Tahoua : Tahoua, Konni, Keïta, Madaoua, Tchintabaradene

Tillabéri : Kollo, Filingué, Téra, Tillabéri

Zinder : Zinder, Miria, Gouré, Magaria

Communauté Urbaine de Niamey : Niamey I, Niamey II

3. LANGUES "BIEN PARLÉES" PAR DÉPARTEMENTS

DÉP.\ Langues	hausa	zar.	kan.	tam.	ful.	ar.	tub.	gurm.	lang.	ens.
Agadez	130	45	19	72	3	6	3	1	279	245
Diffa	96	26	32	3	5	11	15	-	188	228
Dosso	318	287	7	3	27	5	-	1	648	656
Maradi	355	103	17	10	11	8	2	-	506	1000
Tahoua	342	108	7	30	6	3	3	-	499	895
Tillabéri	281	500	10	27	24	7	4	2	855	1037
Zinder	312	88	51	4	17	16	3	1	492	1085
C.U.N.	244	280	12	6	11	-	-	-	553	659
Totaux	2078	1437	155	155	104	56	30	5	4020	5805

Nous obtenons les pourcentages suivants (nos calculs), en fonction du nombre de langues citées :

DÉP.\ Langues	hausa	zar.	kan.	tam.	ful.	ar.	tub.	gurm.
Agadez	46,6	16,1	6,8	25,8	1,1	2,2	1,1	0,4
Diffa	51,1	13,8	17,0	1,6	2,7	5,9	8,0	-
Dosso	49,1	42,3	1,1	0,5	4,2	0,8	-	0,2
Maradi	70,2	20,4	3,4	2,0	2,2	1,6	0,4	-
Tahoua	68,5	21,6	1,4	6,0	1,2	0,6	0,6	-
Tillabéri	32,9	58,5	1,2	3,2	2,8	0,8	0,5	0,2
Zinder	63,4	17,9	10,4	0,8	3,5	3,3	0,6	0,2
C.U.N.	44,1	50,6	2,2	1,1	2,0	-	-	-
Moyenne gén.	51,7	35,7	3,9	3,9	2,6	1,4	0,7	0,1

4. CAPACITÉ DE TRANSCRIPTION

DÉP.\ Langues	hausa	zar.	kan.	tam.	ful.	ar.	tub.	gurm.	lang.	ens.
Agadez	69	16	6	46	0	1	1	0	139	245
Diffa	118	23	33	5	2	15	4	0	200	228
Dosso	248	207	5	4	7	5	0	0	476	656
Maradi	712	138	9	8	7	10	0	2	886	1000
Tahoua	513	107	5	33	7	16	1	0	682	895
Tillabéri	238	301	5	15	18	8	3	1	589	1037
Zinder	733	109	69	12	17	10	1	1	952	1085
C.U.N.	121	106	7	1	3	0	0	0	238	659
Total	2752	1007	139	124	61	65	10	4	4162	5805

Soit les pourcentages suivants par rapport au nombre de langues citées pour chaque département :

DÉP.\ Langues	hausa	zar.	kan.	tam.	ful.	ar.	tub.	gurm.
Agadez	49,6	11,5	4,3	33,1	-	0,7	0,7	-
Diffa	59,0	11,5	16,5	2,5	1,0	7,5	2,0	-
Dosso	52,1	43,5	1,1	0,8	1,5	1,1	-	-
Maradi	80,4	15,6	1,0	0,9	0,8	1,1	-	0,2
Tahoua	75,2	15,7	0,7	4,8	1,0	2,3	0,1	-
Tillabéri	40,4	51,1	0,8	2,5	3,1	1,4	0,5	0,2
Zinder	77,0	11,4	7,2	1,3	1,8	1,1	0,1	0,1
C.U.N.	50,8	44,5	2,9	0,4	1,3	-	-	-
Moyenne gén.	66,1	24,2	3,3	3,0	1,5	1,6	0,2	0,1

Les modes de transcription du tamajaq et de l'arabe ne sont pas précisés : tfinagh ou transcription phonologique pour le tamajaq ; en ce qui concerne l'arabe, il s'agit vraisemblablement de l'arabe tel que transcrit dans le Coran. En règle générale, environ 50% des locuteurs d'une langue donnée déclarent savoir transcrire leur langue. Les proportions sont un peu plus fortes pour le hausa.

A partir de ces totaux, on peut en tirer les pourcentages suivants, par rapport à l'ensemble des langues citées :

%	hausa	zar.	kan.	tam.	ful.	arabe	tubu	gurm.
bien parlées	51,7	35,7	3,9	3,9	2,6	1,4	0,7	0,1
écrites	66,1	24,2	3,3	3,0	1,5	1,6	0,2	0,1

Dans le questionnaire établi pour cette enquête, une distinction a été faite entre la "langue maternelle" (langue première) et la langue ou les langues usuelles (langues secondes). Malheureusement, ces résultats n'ont pas été publiés. On rapporte seulement que 21,1% des enseignants parlent au moins deux langues (dont 1,7% plus de deux langues). Si l'on considérait également la langue française, parlée par tous les enseignants, il conviendrait en fait de préciser que 21,1% des enseignants sont trilingues. Sans prendre en compte le français, l'auteur signale que les cas de bilinguismes les plus fréquents sont : hausa-zarma, hausa-fulfulde, zarma-fulfulde, zarma-tamajaq, tamajaq-fulfulde, kanuri-tamajaq, fulfulde-kanuri. Le rôle véhiculaire du hausa apparaît clairement puisqu'il est fréquemment associé au zarma, au tamajaq et au fulfulde. Dans une moindre mesure, le zarma est associé au fulfulde et au tamajaq.

Ces données seraient à situer par rapport à celles du *Recensement général de la population* de 1988, où l'on a comptabilisé les langues principales parlées par l'ensemble de la population (ce qui équivalait aux "langues premières") :

hausa	54,9%
zarma	22,9%
fulfulde	9%
tamacheq	7,6%
kanuri	4,2%
tubu	0,4%
arabe	0,3%
gurmance	0,3%

Malheureusement, lors de ce recensement, aucune question n'a été posée sur les langues secondes. Il est donc difficile de comparer les résultats du recensement avec les résultats publiés de cette enquête. Du fait que les langues premières n'apparaissent pas dans la présente étude, il est impossible d'en conclure si l'importance de telle ou telle langue se rapporte à la composition ethnique du corps enseignant ou à la véhicularité (expansion et vitalité) de certaines langues.

Cette étude portant sur le multilinguisme des enseignants du primaire ne peut guère être considérée comme généralisable à l'ensemble de la population du Niger. Le rôle extrêmement important de la langue hausa parmi les cadres et fonctionnaires serait probablement surévalué par rapport à l'ensemble de la population. Par ailleurs, les capacités à transcrire les langues nationales sont évidemment beaucoup plus importantes parmi cette catégorie de la population : des cours de langues nationales étant dispensés dans les écoles normales.

Il resterait à mesurer les compétences (à l'oral et à l'écrit) des enseignants à la fois dans les langues nationales (langues premières et langues secondes) et aussi, pourquoi pas, en français. Est-ce que des normes orthographiques ont été clairement définies pour les langues nationales ? Est-ce que ces normes ont été enseignées aux maîtres ? Ou bien, pratiquent-ils des transcriptions en se fiant à leur intuition ?

Si l'on devait concevoir un plan d'aménagement linguistique pour une réforme de l'enseignement, il faudrait distinguer les locuteurs natifs des locuteurs de langues secondes. Si l'on considérait le hausa comme une langue unitaire, susceptible d'être apprise et enseignée par tous, il y aurait néanmoins des niveaux de compétence à déterminer, des formations spécifiques à organiser. Les autres langues nationales devraient être enseignées en priorité par des locuteurs natifs.

Évidemment, savoir parler ou savoir écrire une langue n'implique pas que l'on maîtrise de facto la pédagogie de cette même langue.

BANQUE MONDIALE, 1988, *L'éducation en Afrique subsaharienne : Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington, D.C., 192 p., 5 cartes.

Dans les 46 tableaux cités en annexe, le Niger est classé dans les "pays à faible revenu semi-arides" avec le Mali, le Burkina Faso, la Gambie, la Somalie et le Tchad. On ne reprendra ici que certains chiffres relatifs aux 4 pays "francophones" de cette zone : Mali, Burkina Faso, Niger, Tchad.

A-6. Effectifs totaux (en milliers) et taux de croissance annuel

	1960	1970	1980	1983	1960-1980	1980-1983
- Mali	70	239	364	375	8,6%	1,0%
- Burkina Faso	60	116	231	316	7,0%	11,1%
- Niger	28	96	269	300	12,0%	3,7%
- Tchad	74	194	265	339	6,6%	6,4%

A-7. Taux bruts de scolarisation primaire

	1960	1970	1980	1983
- Mali	9	22	25	23
- Burkina Faso	9	13	21	27
- Niger	6	14	27	26
- Tchad	17	35	36	38

A-11 Ratio élèves/maître dans le primaire

	1970	1975	1980	1983
- Mali	40	41	42	37
- Burkina Faso	44	47	54	62
- Niger	39	39	43	36
- Tchad	68	68		64

A-12. Flux scolaires et indicateurs d'efficacité

	redoublants en % de l'effectif total du primaire		part de la cohorte atteignant la dernière année de scolarité	
	1970	1983	1970	1983
- Mali	26	33	462	400
- Burkina Faso	16	17	536	703
- Niger	19	15	602	793
- Tchad	27		285	293

C-3. Moyenne estimative d'années d'études de la population d'âge actif

	1965	1970	1975	1980	1983
- Mali	0,11	0,30	0,59	0,94	1,12
- Burkina Faso	0,09	0,22	0,38	0,56	0,67
- Niger	0,28	0,48	0,64		
- Tchad	0,56	0,91	1,26	1,47	

C-4. Alphabétisation des adultes (en pourcentages)

	1960	1985
- Mali	2	16,8
- Burkina Faso	2	13,2
- Niger	1	13,9
- Tchad	6	25,3

C-6. Pays groupés par taux bruts de scolarisation primaire

Les pays les moins scolarisés sont, dans l'ordre : la Somalie, le Mali, le Niger, le Burkina Faso, la Guinée, la Mauritanie, l'Éthiopie, le Tchad, le Burundi et le Soudan.

Bureau Central du Recensement, 1992, *Recensement général de la population 1988. Résultats définitifs. Série 4 : Caractéristiques socio-culturelles. Données brutes. Ensemble du Niger, Niamey* : Ministère de l'Économie et des Finances, 171 p.

L'ensemble du pays compte 7.220.089 habitants en 1988.

Dans le tableau sur "la langue nationale fréquemment parlée" par la population de 6 ans et plus (au total 5.371.264 personnes), les résultats sont les suivants (tous les pourcentages qui suivent proviennent de nos propres calculs) :

arabe	17.714	0,3%
fulfulde	483.957	9,0%
gurmance	14.528	0,3%
hausa	2.950.252	54,9%
kanuri	225.183	4,2%
tamacheq	410.356	7,6%
tubu	22.184	0,4%
zarma	1.227.405	22,9%
autre langue	1.667	0,03%
aucune langue (nationale)	17.474	0,3%

Le tableau 4.4.1. établit la répartition de la population résidante totale de six ans et plus selon la langue nationale d'alphabétisation. Sur un total de 5.360.271 personnes, il y a 153.403 personnes alphabétisées (soit 2,7%) :

arabe	98.431	1,8%
fulfulde	769	0,01%
hausa	42.987	0,8%
kanuri	635	0,01%
zarma	6.114	0,1%
autre langue (tubu e gurmance compris)	245	0,004%

Sur le total de 153.403 personnes alphabétisées dans une langue nationale, 138.721 sont de sexe masculin (90,4%), 14.682 sont de sexe féminin (9,6%).

Le tableau 4.4.2. donne la répartition de la population de 6 ans et plus (au total 5.360.271 personnes) "selon l'aptitude à lire" :

- non-alphabétisés :	4.808.766	89,8%
- alphabétisés (total) :	551.505	10,2%
langues nationales :	153.403	2,9%
langues étrangères :	398.102	7,4%
français :	396.736	7,4%
anglais :	1.246	0,02%
autres langues :	120	

La différence entre le milieu rural et le milieu urbain concernant l'aptitude à lire et à écrire est très nette (le total porte sur les 5.360.271 personnes de 6 ans et plus) :

- milieu urbain :	824.440	14,4% par rapport au total
alphabétisés :	241.600	29,3% du milieu urbain
non-alphabétisés :	582.840	70,7% du milieu urbain
- milieu rural :	4.535.831	84,6% par rapport au total
alphabétisés :	309.905	6,8% du milieu rural
non-alphabétisés :	4.225.926	93,2% du milieu rural

Barreteau

Le ratio hommes/femmes est beaucoup plus accusé en milieu rural qu'en milieu urbain si l'on compare le nombre de personnes alphabétisées :

- milieu urbain :	241.600	
sexe masculin :	152.661	63,2%
sexe féminin :	88.939	36,8%
- milieu rural :	309.905	
sexe masculin :	243.196	78,5%
sexe féminin :	66.709	21,5%

Le tableau 4.5. établit la répartition de la population de 6 ans et plus selon le niveau d'instruction (total de 5.360.271 personnes) :

- aucun niveau d'instruction :	4.200.544	78,4%
- niveau d'instruction quelconque :	1.159.727	21,6%
coranique :	540.986	10,0%
primaire :	476.309	8,9%
secondaire, premier cycle :	88.575	1,7%
secondaire, deuxième cycle :	12.995	0,2%

Le tableau de la population de 6 ans et plus selon le nombre d'années d'études (école coranique mise à part) :

- aucune année :	4.200.544	78,4%
- école coranique :	540.986	10%
- 1-3 ans :	205.242	3,8%
- 4-6 ans :	271.067	5,1%
- 7-10 ans :	95.963	1,8%
- 11-13 ans :	22.703	0,4%
- 14 ans et plus :	11.407	0,2%
- indéterminés :	12.359	0,2%

Si l'on totalise les personnes qui ont bénéficié de 7 à 14 ans de scolarité (ou plus), on obtient le chiffre de 130.073, soit 2,4% de la population qui aurait un bon niveau d'instruction, qui maîtriserait correctement le français...

La répartition par ethnies donne les résultats globaux suivants :

- arabe	18.363	
aucun niveau	13.811	75,3%
école coranique	2.875	15,7%
niveau quelconque	1.638	8,9%
sept ans ou plus	418	2,3%
indéterminé	39	0,2%
- peul	529.776	
aucun niveau	476.828	90%
école coranique	28.154	5,3%
niveau quelconque	23.878	4,5%
sept ans ou plus	6.477	1,2%
indéterminé	916	0,2%
- hausa	3.758.840	
aucun niveau	2.098.622	55,8%
école coranique	355.715	9,5%
niveau quelconque	296.897	7,9%
sept ans ou plus	59.135	1,6%
indéterminé	7.606	0,2%
- touareg	551.509	
aucun niveau	475.166	86,2%
école coranique	42.930	7,8%
niveau quelconque	32.406	5,9%
sept ans ou plus	6.477	1,2%
indéterminé	1.007	0,2%

- toubou	24.304	
aucun niveau	20.862	85,8%
école coranique	2.110	8,7%
niveau quelconque	1297	5,3%
sept ans ou plus	363	1,5%
indéterminé	35	0,1%
- gurmance	14.483	
aucun niveau	13.231	91,4%
école coranique	124	0,9%
niveau quelconque	1.121	7,7%
sept ans ou plus	233	1,6%
indéterminé	7	0,04%
- kanuri	245.311	
aucun niveau	195.503	79,7%
école coranique	24.501	10%
niveau quelconque	24.916	10,2%
sept ans ou plus	5.474	2,2%
indéterminé	391	0,2%
- zarma	1.141.250	
aucun niveau	860.573	75,4%
école coranique	77.528	6,8%
niveau quelconque	201.103	17,6%
sept ans ou plus	43.108	3,8%
indéterminé	2.046	0,2%

Indices d'instruction par ethnies (calculés par nous-même) :

	aucun niveau	niveau qcque	sept ans et plus
- zarma	75,4%	17,6%	3,8%
- kanuri	79,7%	10,2%	2,2%
- arabe	75,3%	8,9%	2,3%
- hausa	55,8%	7,9%	1,6%
- gurmance	91,4%	7,7%	1,6%
- touareg	86,2%	5,9%	1,2%
- tubu	85,8%	5,3%	1,5%

D'après les données ci-dessus, il ressort que les Zarma (qui sont probablement les plus nombreux à vivre en milieu urbain et les plus anciennement touchés par la scolarisation) sont les plus scolarisés. Il faut remarquer toutefois qu'une forte proportion de Hausa a fréquenté ou fréquente une école coranique.

Dans les taux de fréquentation scolaire (tableau 4.8), la différence entre les sexes est manifeste :

- 6-9 ans	956.288	fréq. scol.	non fréq.	taux fréq.
garçons	488.436	82.156	405.889	16,8%
filles	467.852	49.134	418.373	10,5%
- 10-14 ans	708.949			
garçons	378.512	99.328	279.083	26,2%
filles	330.437	55.545	274.828	16,8%
- 15-19 ans	644.739			
garçons	294.342	35.914	258.386	12,2%
filles	350.397	15.434	334.948	4,4%

Barreteau

Les différences sont encore plus fortes entre le milieu urbain et le milieu rural :

	total	fréq. scol.	non fréq.	taux fréq.
- 6-9 ans :				
milieu urbain	145.002	53.259	91.620	36,7%
milieu rural	811.286	78.031	732.642	9,6%
- 10-14 ans :				
milieu urbain	122.559	68.615	53.900	56%
milieu rural	586.390	86.258	500.011	14,7%
- 15-19 ans :				
milieu urbain	108.821	36.341	72.456	33,4%
milieu rural	535.918	15.007	520.878	2,8%

Taux de fréquentation scolaire par ethnies (pourcentages calculés par nous) :

	arabe	zarma	hausa	kanuri	peul	touareg	tubu
6-9 ans	15,1%	18,4%	13,7%	15,9%	5,8%	8,2%	7,9%
10-14 ans	17,5%	29,2%	22,4%	20,5%	9,1%	12,1%	8,8%
15-19 ans	7,9%	12%	7,6%	7,4%	3,7%	3,9%	4,7%

D'après le tableau 4.10, taux général de fréquentation scolaire d'après la religion :

- musulman	6,8%
- chrétien	17,2%
- animiste	2,5%

D'après le tableau 4.11, niveau d'instruction et modes de vie. Pourcentage de personnes n'ayant aucun niveau d'instruction :

- sédentaire	: 4.007.482 sur 5.153.743, soit 77,8%
- nomade	: 193.062 sur 206.528, soit 93,5%

D'après le tableau 4.12, fréquentation scolaire de 7 à 12 ans :

	oui	non	indét.	total	% scol.
total	221.939	944.363	586	1.166.888	19%
7 ans	40.455	255.230	196	295.881	15,9%
8 ans	39.650	179.612	135	219.397	18,1%
9 ans	39.516	144.289	111	183.916	21,5%
10 ans	40.937	163.560	114	204.611	20%
11 ans	28.691	78.017	10	106.718	26,9%
12 ans	32.690	123.655	20	156.365	20,9%

Les différences entre les sexes sont flagrantes et encore plus les différences entre le milieu urbain et le milieu rural (à noter que plus de 50% des enfants scolarisables fréquentent l'école en milieu urbain) :

masculin	140.415	471.472	317	612.204	22,9%
féminin	81.524	472.891	269	554.684	14,7%
urbain	91.328	89.415	103	180.846	50,5%
rural	130.611	854.948	483	986.042	13,2%

DAOUDA Ali, 1993, "Éducation et développement au Niger", *Études sahéliennes* n°0, mars 1993, Niamey : RESADEP, pp.17-25.

Résumé abrégé de thèse : Le système éducatif tel qu'il est conçu aujourd'hui en Afrique ne peut être dissocié de l'ensemble des projets de développement. Si on conçoit le développement comme étant la capacité intellectuelle des individus à transformer les matières premières en vue d'améliorer leur condition matérielle d'existence, il devient évident que sans éducation il n'y a pas développement. Autrement dit, l'éducation, ou formation des hommes, devient une condition *sine qua non* de tout développement intégré et harmonieux.

Direction des études et de la programmation, 1991, *Annuaire des statistiques scolaires 1989-1990*, Niamey : Ministère de l'Éducation Nationale (Direction des Études et de la Programmation, Bureau des statistiques et de la carte scolaire), 246 p.

Présentation de très nombreux tableaux, sans commentaires, sur l'enseignement en général, le préscolaire, le primaire, le secondaire, écoles normales, alphabétisation.

Direction des études et de la programmation, 1992, *Annuaire des statistiques scolaires 1990-1991*, Niamey : Ministère de l'Éducation Nationale (Direction des Études et de la Programmation, Bureau des statistiques et de la carte scolaire), 262 p.

Présentation de très nombreux tableaux, sans commentaires, sur l'enseignement en général, le préscolaire, le primaire, le secondaire, écoles normales, alphabétisation.

Direction des études et de la programmation, 1995, *Annuaire des statistiques scolaires 1991-1992*, Niamey : Ministère de l'Éducation Nationale (Direction des Études et de la Programmation, Bureau des statistiques et de la carte scolaire), 173 p.

Présentation de très nombreux tableaux, sans commentaires, sur l'enseignement en général, le préscolaire, le premier degré et le second degré.

Direction de la statistique et de la démographie, 1991, *Annuaire statistique : "Séries longues"*, Niamey (BP 862) : Ministère du Plan, 248 p.

L'ouvrage comporte 17 chapitres regroupés en 4 parties : environnement naturel, ressources humaines, biens et services, monnaie-finances-comptes économiques.

Direction de la statistique et de l'informatique, 1986, Recensement général de la population, 1977 : Résultats définitifs. Données brutes. Département de Niamey, Niamey : Ministère du Plan, 59 p. multigr.

En 1977, la ville de Niamey comptait 242.973 habitants, dont 32.916 étrangers.

Sur les 210.057 Nigériens résidant à Niamey, on a dénombré selon la première langue parlée (les pourcentages proviennent de nos calculs) :

zarma	136.244	64,9%
hausa	48.914	23,3%
fulfulde	20.135	9,6%
tamacheq	2.750	1,3%
kanuri	823	0,4%
arabe	68	0,03%
gurmance	62	0,03%
tubu	21	0,01%
autre	663	0,3%
non-déclarés	377	0,2%

Les "niveaux scolaires atteints", sur 242.973 habitants de Niamey, sont les suivants :

- primaire	51.579	21,2%
- secondaire	11.683	4,8%
- techn.	334	0,1%
- profess.	2.019	0,8%
- profess. agr.	153	0,1%
- sup. univ.	2.026	0,8
- sans instr.	175.179	72,1%

Population active occupée selon le niveau scolaire atteint pour la ville de Niamey. Sur 65.586 personnes, on dénombre :

- niveau primaire	15.169	23,1%
- niveau secondaire	4.10	36,3%
- techn.	191	0,3%
- profess.	1.324	2%
- prof. agr.	15	0,02%
- sup. univ.	1.152	1,8%

Direction de la Statistique et des Comptes Nationaux - 1993 - Annuaire statistique. Édition 1992-1993 - Niamey : Ministère des Finances et du Plan, Direction Générale du Plan - 254 p.

Données groupées en sept chapitres : organisation politique et administrative, environnement naturel, ressources humaines, biens et services, monnaie et finances, comptes économiques de la nation, statistiques internationales.

Dans le chapitre sur l'éducation (pp.63-82), on a les tableaux suivants :

- établissements, classes, enseignants et élèves de 1983 à 1991 ;
- effectifs des élèves par classes de 1983 à 1991 ;
- évolution des effectifs par sexe et des taux de scolarisation de 1984 à 1991 : on note une stagnation depuis 1984-1985.

année	pop. scolarisable	pop. scolarisée	taux de scolarisation
1984-1985	903.590	247.687	27,4%
1985-1986	931.601	271.499	29,1%
1986-1987	980.481	293.511	30,6%
1987-1988	1.054.169	300.964	28,5%
1988-1989	1.074.276	317.840	29,6%
1989-1990	1.255.311	344.848	27,5%
1990-1991	1.335.863	368.729	27,6%

- personnel enseignant du premier degré ;
- effectifs par classes, enseignement général du second degré ;
- résultats du BEPC de 1982 à 1990. Les pourcentages d'admission n'ont fait que régresser, particulièrement après 1986 :

année	pourcentage d'admission
1982	62,6%
1983	43,9%
1984	35%
1985	28,7%
1986	42,2%
1987	41,1%
1988	36%
1989	25,4%
1990	30,2%

- résultats au baccalauréat de 1984 à 1992. Les résultats sont restés comparables depuis 1984 (en 1991, le taux de redoublants était plus fort du fait de l'année blanche en 1990) :

année	pourcentage d'admission
1984	38,1%
1985	34%
1986	42%
1987	38,3%
1988	40,6%
1989	39,5%
1991	59,6%
1992	41,4%

- effectifs des élèves par classes dans l'enseignement normal (en baisse de 1985 à 1991) et l'enseignement technique ;
- résultats au baccalauréat technique (série F et G) ;
- enseignement supérieur : étudiants nigériens selon le pays d'accueil, de 1984 à 1992 ;
- étudiants de l'Université de Niamey selon la faculté ;
- personnel enseignant de l'Université de Niamey ;
- diplômés délivrés de 1987 à 1992 : Université de Niamey, École Nationale d'Administration, École Nationale de Santé Publique, Centre National d'Instruction des Postes et Télécommunication, Centre technique de Kalmouro, Centre de Formation et de Perfectionnement Professionnel, Centre de Formation et de Recyclage.

L'ensemble de ces chiffres doit être comparé avec les tableaux économiques. Voir, par exemple, l'évolution du budget général de 1984 à 1991 :

année	budget (en million de F.CFA)
1984	73.576
1985	81.576
1986	104.727
1987	105.418
1988	92.378
1989	71.530
1990	49.904
1991	54.895

HASSANE SALEY, 1989, "La voix du Sahel, radio de grand public", Niamey : Ministère de l'Information, ORTN, Cellule d'évaluation et de suivi des programmes / Radio, 9 p. multigr.

Présentation générale de la "Voix du Sahel", créée en 1958 sous le nom de "Radio-Niger". Elle porte le nom de "Voix du Sahel" depuis 1974.

La Voix du Sahel émettait, en 1989, dans huit langues nationales : hausa, zarma, fulfulde, tamajaq, kanuri, arabe, tubu, gulmancema et deux langues étrangères : le français (langue officielle) et l'anglais. Enquête d'auditoire entre août 1988 et mars 1989 auprès de 800 personnes. Analyse de

200 lettres d'auditeurs. Classement des émissions selon l'intérêt porté par les auditeurs. Liste des raisons pour lesquelles les émissions sont jugées intéressantes.

HASSANE SALEY, 1993, *Perspectives de régionalisation de la radiodiffusion au Niger*, Abidjan : École française des attachés de presse et des professionnels de la communication, Mém. de fin de cycle, 102 p.

"Les stations régionales sont a priori appelées à suppléer la station nationale dans la diffusion des programmes en langues nationales et à procéder à une utilisation croissante de ces langues." Les langues nationales sont très utilisées à la radiodiffusion où elles représentent 70% des programmes.

Longue introduction pour présenter le Niger (pp.17-50).

A partir de 1959 sont créés des centres de production en langues nationales. En 1987 est créée la Direction des stations régionales. A partir de 1989, transformation des centres régionaux de production en stations régionales de diffusion.

Dans le département de Zinder, il y a 67% de Hausa. Depuis 1992, la station de Zinder diffuse, en langue hausa, un programme expérimental de 1h25. Présentation de ses équipements et analyse de ses difficultés.

Résultats d'une enquête d'opinion afin de connaître les besoins et attentes des auditeurs. On analyse également l'intérêt porté aux radios étrangères. Enquêtes auprès de 103 personnes.

LECOMPTE Dominique, LAMOURE Georges (éd.), 1993, *Les arrondissements du Niger : Images socio-économiques*, Niamey : Ministère des finances et du plan (Secrétariat d'état au plan, Direction du développement régional et de l'aménagement du territoire), Ministère de l'équipement, de l'habitat et de l'aménagement du territoire (Direction de l'urbanisme et de l'habitat : Banque de données urbaines), 56 p., 25 cartes.

Cet atlas a été édité sur financement du projet de la Coopération française "Appui au plan et à la statistique".

"Le but du présent document est de dresser une image, aussi exacte et impartiale que possible de la situation actuelle des diverses régions du Niger. Il s'agit, pour les nouveaux responsables à tous les échelons de connaître pour pouvoir transformer et par conséquent de pouvoir disposer du maximum d'éléments quantifiés et cartographiés permettant d'engager la réflexion sur les éléments unissant les hommes, le milieu naturel et les infrastructures.

"Il va de soi qu'une telle approche ne peut se faire sans données chiffrées. Le document ici présenté a tenté de relever un défi : mettre sur pied une base de données socio-économiques spatialisée en un temps relativement bref, quelques mois seulement, avec une équipe réduite..."

Au total, 25 cartes sont présentées (pages de droite) avec des commentaires et des tableaux (pages de gauche) : départements, arrondissements, carte administrative, centres de plus de 2.000 habitants, centres de plus de 5.000 habitants, croissance urbaine 1977-1988, réseau routier, adduction d'eau SNE, électrification (Nigelec), poste, téléphone, enseignement secondaire, santé, pharmacies, surfaces cultivées, céréales : mil, sorgho, riz, surfaces aménagées, légumineuses : niébe, arachide, élevage bovin, camelin, caprin, ovin.

Ce document, de format A3, à l'italienne, est disponible auprès de la Mission d'Aide et de Coopération de Niamey.

MAMAN NA-ANY INDATOU, 1992, *Alphabétisation des femmes en milieu urbain : Cas de la Communauté Urbaine de Niamey*, Université Abdou Moumouni Dioffo de Niamey, Fac. des lettres et sciences humaines, Dép. de sociologie, Mémoire de Licence, 47 p.

Cette étude porte sur l'alphabétisation des femmes à Niamey. Le Bureau Alphabétisation des Femmes a créé 8 centres d'alphabétisation fonctionnelle localisés dans les PMI. Pour la campagne 1991-1992, 280 femmes étaient inscrites.

"Le français est plus sollicité car c'est non seulement une langue véhiculaire mais c'est aussi une langue qui permet une certaine promotion sociale à celui qui la parle." (p. 18)

Les femmes ont choisi le français "surtout parce qu'elles ont des problèmes pour les consultations médicales, les allocations familiales, etc."

"A la PMI par exemple où presque toutes les femmes vont soit pour elles mêmes ou pour leurs enfants toutes les indications sont en français ce qui leur pose un certain nombre de problèmes et le plus souvent elles n'arrivent pas à s'en sortir."

"En milieu urbain et surtout pour les femmes mères de famille, le français est la langue qui aide beaucoup plus ces dernières à vivre et comprendre le milieu dans lequel elles vivent."

"Avec le caractère multilingue de la CUN le problème du choix de la langue se pose car il est très difficile de choisir une langue au détriment d'une autre ce qui fait que le français rencontre l'agrément de tout un chacun." (p. 19)

Des enquêtes par questionnaire (reproduit en annexe) montrent les motivations des femmes ainsi que les causes d'inhibition : les femmes doivent avoir l'assentiment de leurs maris pour participer à des cours d'alphabétisation. Le manque de sensibilisation est couramment évoqué.

"D'une manière générale, le financement de l'alphabétisation est en baisse d'année en année".

L'auteur milite pourtant en faveur de l'alphabétisation des femmes : "Le concept d'intégration des femmes est en fait un des éléments de toute politique nationale visant à réduire les disparités. L'édification d'un pays est une oeuvre complexe dont l'une des clés majeures est l'harmonie de la situation de la femme dans la société." (p. 28)

"Le problème cité par tout le monde est celui de l'absentéisme des femmes du fait de certaines contraintes dues au statut de la femme : maladies des enfants, grossesses et accouchements, participation à la vie sociale du quartier et de la ville en général..." (p. 31)

L'auteur ne cache pas son pessimisme : "Les perspectives d'avenir de l'alphabétisation des femmes d'une manière générale sont très limitées..." (p. 32) avant de conclure par quelques propositions : "Nous sommes parvenus à la conclusion selon laquelle pour toute action de développement il faut une motivation, une rentabilité et une adéquation de cette activité par rapport à la vie quotidienne des intéressés." (p. 34)

"Pour que les femmes arrivent aussi à accéder à une vie meilleure, il faut qu'elles arrivent à se regrouper autour d'activités lucratives sur lesquelles seront greffées des actions d'alphabétisation fonctionnelle." (p. 34)

MILLET Anne, 1993, *Étude sur la scolarité au Niger*, Niamey : Association française des volontaires du progrès, Aide et Action, 27 p. multigr.

Enquêtes menées dans six écoles : deux écoles en milieu urbain, deux en milieu semi-rural, deux en milieu rural. Les quatre écoles choisies en milieu semi-rural et rural sont parrainées par l'ONG "Aide et Action".

Enquêtes auprès de 403 personnes (parents d'élèves, élèves, maîtres). Les parents sont analphabètes dans leur majorité (67%). Les élèves sont en CE ou CM.

Synthèse de l'étude :

- La langue utilisée : le français est considéré comme matière indispensable bien que difficile.
- Les parents connaissent mal l'école et ne s'y intéressent guère ; mais ils considèrent que l'école est utile pour sortir de la condition de paysan, même si les chances de réussite sont maigres ; 70% des parents espèrent que leurs enfants deviendront des "fonctionnaires" (auront un emploi rémunéré) ;

pour eux, l'école est bien adaptée ; ils seraient prêts à s'y investir (participation financière ou physique).

- Les maîtres ont une opinion bien différente : l'enseignement est trop académique, trop livresque. Ils déplorent un manque d'encadrement pédagogique. Les mauvaises conditions de travail démotivent. Ils pensent que l'école prépare mal l'enfant.

Les questionnaires employés, sources des nombreux pourcentages cités, ne sont malheureusement pas reproduits en annexe. Malgré l'intérêt des conclusions, il faut souligner que le nombre de personnes enquêtées est certainement insuffisant pour constituer un échantillonnage satisfaisant.

MIJINGUINI Abdou, 1993, "Situation de l'enseignement expérimental 1992-1993", Niamey : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Secrétariat permanent de la Commission nationale pour la réforme de l'enseignement et le plan de scolarisation, 43 p. multigr.

Ce document comporte un rapport sur la "situation de l'expérimentation 1992-1993" (6 p.), suivi de plusieurs tableaux et annexes :

- Tableau 1 : Ecoles, année de création, nombre de classes, encadrement, effectifs ;
- Tableau 2 : Ecoles, année de création, encadrement total disponible, maîtres formés pour l'enseignement expérimental, maîtres non formés mais exerçant, besoins complémentaires, total besoin formation ;
- Tableau 3 : Infrastructures (bâtiments en dur, semi-dur, banco, paillote) et équipement (table-bancs en bon ou mauvais état) ;
- Tableau 4 : Effectifs 1992-1993 par écoles et par classes (CI, CP, CE1, CE2, CM1, CM2) en distinguant les garçons et les filles ;
- Tableau 5 : Situation du personnel enseignant 1992-1993, avec leurs grades respectifs ;
- Annexe 1 : "Note pour l'élaboration d'un plan d'actions pour la réforme de l'enseignement", adressée au Ministre de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique, 6 p. ;
- Annexe 2 : "Rapport de présentation du projet d'ordonnance relative aux langues nationales", par Garba Didjo, 2 p. ;
- Annexe 3 : Projet d'ordonnance déterminant les principes fondamentaux de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, l'alphabétisation et la formation ;
- Annexe 4 : Projet de décret instituant l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement, l'alphabétisation et la formation ;
- Annexe 5 : Projet de statut d'un Office des langues du Niger ;
- Annexe 6 : "Stage de formation en traitement de textes et lexicographie informatisée en langues nigériennes, 8-26 février 1993", Rapport du Secrétariat permanent de la Commission nationale pour la réforme de l'enseignement et de la Société Internationale de Linguistique, 9 p. ;
- Annexe 7 : "Projet de programme 1993-1994", 3 p.

Ministère de la Coopération et du Développement, 1992, Éducation-Formation en Afrique Subsaharienne : Chantiers 1992, 22 p. multigr.

1. L'éducation pour tous, 11 p.

"Une corrélation forte peut être établie entre la croissance économique sur une longue période et le taux d'alphabétisation dès lors qu'il a atteint un seuil critique satisfaisant (50% environ)." (p. 2)

"L'école s'inspirant du modèle français, où chaque niveau prépare au niveau immédiatement supérieur, sans afficher de finalité propre définie en termes de compétences utiles au développement et au tissu économique et social susceptible de les employer, [...] valorise un mode d'insertion ou de consommation essentiellement urbain et contribue de fait à l'explosion urbaine. Cette approche reposait sur un contrat social tacite où l'effort consenti par les parents trouvait sa justification dans la quasi-certitude de voir les sortants de l'école trouver un emploi dans les fonctions publiques,

contribuer ainsi aux revenus de la famille élargie et assurer les vieux jours des parents. Ce contrat est désormais caduc, il demeure pourtant, dans l'imaginaire collectif africain, la seule vraie justification de l'école." (pp. 2-3)

"Diverses expériences intéressantes ont été tentées, ici ou là, qu'il conviendrait de répertorier, puis d'évaluer de façon scientifique, afin d'en mesurer les effets et les coûts et d'étudier les conditions d'une généralisation progressive. Dans ce domaine, les préventions et les obstacles de nature psychologiques ne pourront pas être levés sans une implication forte et visible, sans une caution de la France, dont le modèle éducatif a inspiré ceux qui sont en usage."

"De même, faut-il oser ne pas laisser perpétuellement clos le dossier concernant les rapports que pourraient entretenir le français et les langues nationales à l'école primaire."

"Si l'alphabétisation en langue nationale pose, en termes presque impossibles à résoudre, aussi bien le problème de la quasi-absence d'écrit en langue nationale que celui des villes pluriethniques, ou des aires linguistiques de faible extension, il n'en demeure pas moins que le français, à la fois langue enseignée et langue d'enseignement, doit être introduit de façon progressive de manière à ne pas troubler les structures cognitives de l'enfant et que l'une des meilleures façons, par ailleurs d'enraciner l'école dans son environnement, de modifier son rôle et son image, est sans doute d'y réserver une plus large place aux langues nationales." (pp. 4-5)

"Les ouvrages d'histoire, de géographie, de mathématiques, etc. tiennent-ils compte du niveau de maîtrise du français des élèves ?" (p. 8)

"La tendance, dans la plupart des pays africains francophones, a jusqu'ici été de scolariser en français mais d'alphabétiser en langues nationales les adultes dans les zones rurales non francophones. Une telle pratique contribue à créer deux populations alphabétisées, à creuser le fossé intergénérationnel et à favoriser l'exode vers les villes des alphabétisés en français." (p. 10)

[Faute de matériaux édités et accessibles,] il est à craindre que l'alphabétisation en langue nationale ne soit un investissement sans lendemain." (p. 10)

Cette partie se termine par une évaluation par la CONFEMEN sur plusieurs pays (p. 11) et une note sur le forum DAE (Donors for African Education Task Force).

2. Éducation-formation : Éducation au développement, 14 p.

L'étude des mécanismes d'apprentissage du français au niveau de l'enseignement primaire pourrait être confiée au CREDIF, au CEPEC ou au CLAB.

3. L'enseignement technique et la formation professionnelle en Afrique subsaharienne, 23 p.

Étude des chercheurs de l'IREDU : les employeurs préfèrent l'expérience professionnelle au diplôme.

"L'élasticité du secteur non-structuré a fait dire qu'il était «l'amortisseur des effets économiques et sociaux des ajustements structurels». Est-il pour autant appelé à durer ou à disparaître, est-il «transitionnel» ? C'est peut-être cette dernière hypothèse qu'il convient d'adopter. Par conséquent il est utile de s'intéresser à l'apprentissage traditionnel, incontournable pour bien des années encore, face à l'arrivée des jeunes de plus en plus nombreux sur le marché du travail". (p. 11)

"L'analyse des métiers et de leur dynamique est importante pour fixer des objectifs de formation et en déduire toute l'architecture du système pédagogique." (p. 13)

NIANDOU CHAIBOU, 1993, *Problématique de la traduction du français en langues nationales : Cas du français en songay-zarma à l'ORTN*, Univ. de Niamey, Fac. des lettres et sciences humaines, Dép. de linguistique : Mém. de Maîtrise, 112 p.

Ce mémoire est consacré, en grande partie (pp.11-70), à un bilan des recherches linguistiques relatives à la traduction en général. L'étude proprement dite des problèmes de traduction du français en songay-zarma à l'Office de Radiodiffusion Télévision du Niger occupe une place mineure (pp.71-91). Le corpus analysé, composé de quelques textes très courts, présentés en français et dans la version songay-zarma, sans traduction littérale, aurait été intéressant s'il avait été plus riche et plus finement étudié.

"Au niveau de la radio, comme de la télévision, le thème est toujours donné en français, aux journalistes. Ces derniers, en «journalistes-traducteurs», préparent une version songay-zarma à leurs auditeurs.

C'est ainsi que sans formation préalable de traducteur, ni d'interprète, travaillant dans un parler et dans un temps limité, s'adressant enfin à des personnes de dialectes différents, nos cadres chargés de l'information se heurtent à d'innombrables difficultés. Cela a pour conséquence l'insatisfaction de leur auditoire (une population analphabète dans sa majorité). Ainsi l'intercompréhension entre producteurs et consommateurs de l'information peut être affectée au point de gêner la communication." (p.6)

Dans les traductions "simultanées", "spontanées", des journalistes, l'auteur a relevé :

- la suppression de certains passages, jugés trop longs et "trop difficiles à traduire" (p.79) ;
- des "emprunts massifs et aveugles" (entendons "faits à l'aveuglette"), des contre-sens, des choix de traduction littérale mal venus.

L'auteur formule des "propositions susceptibles d'améliorer les rendements des journalistes" :

- la formation de traducteurs en ouvrant un département de "traductologie" au sein de l'Institut de Formation aux Techniques de l'Information et de la Communication ; en envisageant de créer une "Commission de traduction" au sein de l'Office de Radiodiffusion Télévision du Niger ; en créant un organe d'information et de recherche en traduction, en terminologie et en interprétation ; en enseignant les techniques de traduction à l'Université ;
- les types de traduction à privilégier dans le milieu journalistique nigérien : rechercher les équivalences plutôt que les traductions littérales ; expliquer certaines notions par des périphrases ; adapter des locutions au contexte nigérien.

Dans sa conclusion, l'auteur lance l'appel suivant à :

- "tous ceux qui s'intéressent à la question de traduction (journalistes, étudiants, chercheurs, etc.) pour qu'ils nous aident à y réfléchir et à y trouver tout ce qui lui manque ;
- l'Etat, par l'entremise du Ministère de la Communication, pour qu'il puisse apporter son concours à l'aboutissement de ces objectifs que nous nous sommes fixés. Nos dirigeants, très souvent, n'accordent pas d'importance à ces genres d'initiatives, on ne sait pas trop pourquoi. Pourtant dans beaucoup de pays, le développement de la communication occupe une place de choix dans les grands dossiers politiques." (p.94)

Cette étude, surtout à travers les quelques exemples analysés, ouvre des perspectives de recherche intéressantes. On comprend le désarroi de l'auteur face à l'absence de réelle politique linguistique au Niger, qui aurait des implications sur la communication, l'éducation, la formation professionnelle. "Dans un pays où la question des langues nationales intéresse tout un chacun, il faut penser à la cohabitation interlinguale (français - langues nationales) et l'exploiter au profit de la communication." (p.93)

SALIFOU André, 1989, "Société en crise et éducation au Niger", Conférence mondiale de l'éducation pour tous (Bangkok, 5-9 mars 1989), Niamey : UNICEF, 57 p. multigr.

"Le présent document est la version provisoire d'une étude qui vise à analyser le système éducatif nigérien de base, sous ses aspects à la fois formel et non formel. Il s'intéresse non seulement à l'enseignement primaire traditionnel et à toutes les tentatives faites pour l'améliorer (enseignement télévisuel, écoles expérimentales...) mais aussi à l'alphabétisation, à l'éducation pour la santé et à la formation des paysans à la gestion de l'exploitation agricole et de coopérative, par exemple. En un mot il s'agit de faire le point des actions d'éducation et de formation conduites depuis bientôt trente ans dans le pays, en vue de favoriser la marche de ce dernier vers le progrès.

Après une introduction qui précise le contexte économique et démographique dans lequel s'inscrivent toutes ces actions, le présent document analyse, dans un premier temps, le système éducatif nigérien des origines à la fin de l'époque coloniale. Puis, il s'attarde sur son évolution et son bilan depuis 1960, date de l'accession du pays à l'indépendance, avant de faire état, dans une troisième et dernière partie, de l'ensemble des difficultés auxquelles l'éducation est confrontée au Niger et de suggérer au moins pour quelques unes d'entre elles, une esquisse de solution." (Avant-Propos, p.1)

UNESCO, 1991, *Rapport mondial sur l'éducation 1991*, Paris : UNESCO, 149 p.

Ce rapport est le premier d'une nouvelle série de rapports biennaux visant à présenter une analyse à la fois générale et concise des grandes tendances de l'éducation et des principaux problèmes de politique éducative dans le monde. Le présent rapport traite de l'accroissement mondial des effectifs observé au cours des vingt dernières années dans l'enseignement formel, en s'attachant surtout à l'éducation fondamentale et aux défis qu'elle représente pour les responsables des politiques éducatives. Une partie prospective cherche à déterminer dans quelle mesure on peut espérer accomplir, d'ici à la fin du siècle, de nouveaux progrès dans la voie de "l'éducation pour tous", en mettant l'accent sur les besoins en enseignants et le rôle déterminant qui échoit à ceux-ci si l'on veut améliorer les résultats des apprentissages. En annexe, on trouvera un appareil statistique unique en son genre - les "indicateurs de l'éducation dans le monde" - qui offre, pays par pays, un tableau récapitulatif des principaux paramètres de l'éducation dans plus de 160 pays.

Nous rapporterons ici quelques chiffres parmi les plus significatifs pour le Niger et les pays sahéliens voisins (Mali, Burkina Faso, Tchad).

1. PNB par habitant (en dollars américains) : le Niger se situe parmi les dix-huit pays les moins avancés.

Burkina Faso	310
Mali	260
Niger	290
Tchad	190

2. Taux d'analphabétisme : le Niger se situe parmi les onze pays les moins alphabétisés (plus de 70% d'analphabètes).

Burkina Faso	81,8
Mali	68
Niger	71,6
Tchad	70,2

3. Taux de scolarisation (4-23 ans) : le Niger se situe parmi les six pays les moins scolarisés (moins de 15% de scolarisation).

Burkina Faso	14
Mali	9
Niger	13
Tchad	20

4. Taux de scolarisation : premier degré. Le Niger se trouve parmi les six pays les moins scolarisés.

Burkina Faso	34
Mali	23
Niger	30
Tchad	51

5. Enseignement du premier degré : coefficient d'efficacité. Le coefficient d'efficacité est relativement bon au Niger (il se situe dans les 11 pays africains qui ont plus de 0,75% d'efficacité) contrairement au Burkina Faso, au Mali et surtout au Tchad.

Burkina Faso	0,61
Mali	0,63
Niger	0,75
Tchad	0,37

6. Enseignement du second degré : taux de scolarisation. Le Niger se situe dans les 11 pays les moins scolarisés (moins de 7%).

Burkina Faso	7
Mali	6
Niger	7
Tchad	6

7. Personnel enseignant : préprimaire, premier degré, second degré. Nombre d'élèves par enseignant. Le nombre d'élèves par enseignant au Niger est assez élevé tout en se situant dans la moyenne des pays africains, le Tchad étant nettement moins favorisé : 29 pays africains ont moins de 40 élèves par enseignant dans le 1er degré, 17 pays en ont plus de 40.

Barreteau

Burkina Faso	21	57	30
Mali	-	38	12
Niger	37	40	30
Tchad	-	68	41

8. Étudiants pour 100 000 habitants. Le Niger se situe parmi les cinq pays ayant le moins d'étudiants (moins de 60 étudiants pour 100 000 habitants).

Burkina Faso	56
Mali	67
Niger	56
Tchad	70

Systemes éducatifs et multilinguisme au Niger

Résultats scolaires, Double flux

RÉSUMÉ DE L'OUVRAGE

L'ouvrage, présenté comme le premier volume d'une série, se propose de rassembler les conclusions de différentes enquêtes menées dans le cadre d'un programme de recherche intitulé "Systemes éducatifs et multilinguisme au Niger". Il comporte une étude sur les résultats scolaires du primaire dans la Communauté Urbaine de Niamey ; une étude sur la "double vacation" et une autre sur le "double flux", sujets éminemment d'actualité puisque le double flux a été étendu, en 94-95, à 456 classes (CI et CP) pour 43.494 élèves, sur l'ensemble du territoire. L'ouvrage s'achève avec une "bibliographie commentée".

Le programme de recherche se propose d'évaluer la situation linguistique et sociolinguistique du Niger ; de mesurer les compétences linguistiques dans les langues inter-ethniques du pays, de relever les attitudes et les positions vis-à-vis de l'usage des langues, particulièrement chez les partenaires de l'école, les agents de développement et dans les media ; d'étudier les variations du français tel qu'il est pratiqué au Niger, notamment dans le milieu scolaire, de manière à en améliorer l'enseignement et la pratique ; de cerner quelles peuvent être les stratégies familiales par rapport à l'éducation dans la mesure où des alternatives sont offertes ; d'évaluer les différentes expériences qui ont été menées dans les langues nationales ; de préciser quels sont les besoins essentiels et de proposer des solutions alternatives pour revitaliser l'école au Niger. Ces diverses études devraient apporter des matériaux solides pour aider les "décideurs" dans le choix de leurs orientations et les concepteurs de manuels dans l'élaboration de nouveaux documents didactiques.

Les résultats scolaires du primaire dans la Communauté Urbaine de Niamey sont analysés sur neuf ans (1986-1994). Des comparaisons sont effectuées entre les types d'écoles primaires : écoles publiques par opposition aux écoles privées, d'une part, écoles traditionnelles (en français) par opposition aux écoles franco-arabes et aux écoles expérimentales (hausa-français, zarma-français), d'autre part. Recherchant les causes des échecs et les facteurs de rendement, une attention particulière est portée sur les effectifs au CM2, sur les taux d'exclusion et sur l'ancienneté des établissements, autant de traits qui peuvent être considérés comme indicateurs des rendements scolaires. Les positions des inspecteurs ainsi que les commentaires de quelques directeurs d'école et parents d'élèves sur les raisons des échecs ou des réussites scolaires ont été rapportés. Des recommandations sont formulées dans la conclusion : elles visent surtout à améliorer la qualité de l'enseignement, à mieux insérer l'école fondamentale dans la vie économique et socio-culturelle, à insuffler une nouvelle dynamique à un système éducatif où, visiblement, trop de maillons sont défailants. Des figures illustrent les principales conclusions : résultats au CFEPD, effectifs au CM2, taux d'exclusion et années de création des différentes écoles de Niamey. Enfin un classement des écoles est opéré d'après les moyennes au CFEPD sur neuf ans.

La double vacation (un seul maître enseigne, dans une même classe, à un groupe d'élèves le matin, et à un autre groupe l'après-midi) a été mise en place pour la première fois au Niger en 1988-1989. Elle a été expérimentée pendant trois ans, avant d'être suspendue pour des raisons socio-politiques (contestations des enseignants et des étudiants). La première étude sur la "double vacation" est une version abrégée d'un rapport présenté à la Faculté de pédagogie de Niamey, en 1990. L'auteur dresse un historique de la mise en place de la double vacation, il en fait une première évaluation, analyse les résistances à ce système d'éducation et fait des propositions.

La "double vacation" a été réintroduite sous l'appellation nouvelle de "double flux", en 1993. Cette réintroduction, appuyée par le Projet Éducation III de la Banque mondiale, s'est imposée du fait du nombre très important d'enfants à scolariser dans les villes et de l'insuffisance notoire de maîtres et

de classes. Une enquête a été menée, en 1994, auprès de trois groupes de personnes concernées par le double flux : des directeurs d'école, des enseignants et des parents.

Les conclusions de ces deux rapports, rédigés à cinq ans d'intervalle, se rejoignent sensiblement : si le "double flux" (ou "double vacation") permet de résoudre, temporairement, les problèmes de manque de moyen et de sureffectif dans les villes, il ne représente qu'un pis-aller. Les classes à double flux se caractérisent par une efficacité pédagogique plus faible que les classes traditionnelles. L'alternative se place dans un arbitrage entre quantité et qualité de scolarisation mais, en fait, le double flux ne constitue pas le seul moyen pour gérer cet arbitrage. Il serait possible d'aboutir à des résultats comparables tant en quantité qu'en qualité, en choisissant une politique de maintien de classes traditionnelles à effectifs élevés, en faisant bénéficier ces classes de mesures destinées à faciliter les acquisitions des élèves. Par ailleurs, un problème crucial concerne la pratique des activités *extra-muros*, complément logique et nécessaire des cours dispensés à l'école. L'introduction de l'enseignement coranique, principale activité pendant les temps libres, constitue une déviation par rapport aux objectifs de l'école laïque, le danger étant de créer une sorte d'école parallèle très mal contrôlée. La conclusion est que l'instauration du double flux laisse entière la crise de l'éducation. La généralisation abusive de ce système d'enseignement devrait être évitée, malgré les pressions exercées actuellement par la Banque mondiale.

En bref, ce sont deux aspects extrêmement importants de la crise de l'enseignement qui sont abordés dans cet ouvrage : la baisse du niveau scolaire et les problèmes de sureffectifs, l'un et l'autre se rapportant au dilemme d'une amélioration de l'enseignement primaire en qualité et/ou en quantité dans un contexte économique très difficile.

Pour conclure l'ouvrage, une **bibliographie commentée** recense quelques publications et rapports traitant du système éducatif et/ou du multilinguisme au Niger, avec des notes de lecture, des résumés, des reformulations, des critiques. Ces relevés bibliographiques se justifient du fait que beaucoup de documents n'existent que sous forme multigraphiée et ne peuvent être consultés que sur place, à Niamey.

MOTS-CLÉS : systèmes éducatifs, multilinguisme, résultats scolaires, double flux, bibliographie, Niamey, Niger

Educational systems and multilingualism in Niger

Examination results, Double shift

GENERAL ABSTRACT

This book, announced as the first volume of a series, intends to issue the results of different surveys carried out in the framework of a research program entitled "Educational systems and multilingualism in Niger". It includes a study on the results of exams in the primary schools of Niamey, a study on the "double vacation" system and another one on the "double flux" or "double shift" system, these topics being very actual as the double shift system has been extended, in 94-95, to 456 classrooms for 43,494 pupils, throughout the whole country. The book is completed by an "annotated bibliography".

The **research program** intends to evaluate the linguistic and sociolinguistic situation of Niger ; to measure the linguistic abilities in practicing the inter-ethnic languages of the country, to describe the behavior and the positions towards the use of languages, specially among people directly interested by the schools and the media ; to study the variations of the French language as it is practiced in Niger, notably in the school environment so to improve the methods of teaching and the practice ; to define which could be the family strategies towards education as far as alternatives are offered ; to evaluate the different experiences dealing with the national languages ; to precise which are the essential needs and to suggest solutions to the problems of the school in Niger. These studies may help the school deciders in making decisions and the technicians in elaborating new manuals.

The **examination results** in the primary schools of Niamey (1986-1994) have been analyzed. Comparisons are made among the types of primary schools : public schools as opposed to private schools, on one hand, and traditional schools (in French) as opposed to Franco-Arabic schools and experimental schools (Hausa-French, Zarma-French), on the other hand. Looking for the reasons of failure and the factors of success, special attention is given to the size of the CM2 classes (the highest level in the primary school), to the rates of exclusion from school and to the age of the schools, features which are considered as factors influencing the school results. The opinions of the inspectors as well as commentaries of school directors and parents on the reasons of school failure and success have been given. In the conclusion some recommendations are given : they have as main aim the improvement of the quality of teaching, a better insertion of a basic school in the economical and socio-cultural life, a revival of the educational system.

The "**double vacation**" or "double shift" system (a same teacher, in the same classroom, has two groups of pupils, one in the morning and another one in the afternoon) has been established for the first time in Niger in 1988-1989. It has been experimented for three years before being canceled due to socio-political reasons (protest of teachers and students). The first study on the double shift system is a shortened version of a report presented to the Department of Pedagogy at the University of Niamey, in 1990. The author gives an historical account of the establishment of this system; a first evaluation and some recommendations are given.

The double shift system has been reintroduced under the new term "**double flux**" system, in 1993. This reintroduction, supported by the Education Project III under the supervision of the World Bank, has been considered as inevitable due to the big number of children to be put in school in the towns and to the lack of teachers and classrooms. A survey has been carried out, in 1994, on three groups of people concerned by the double shift system: school directors, teachers and parents.

The conclusions of these two surveys, which have been conducted with an interval of five years, give almost the same conclusions. The "double shift" ("double vacation" or "double flux") system

temporarily solves the problems of the lack of means and of the overcrowded classrooms in the towns, but it is no more than a stopgap. The double shift is pedagogically less efficient than the "simple" one. The choice is between quantity and quality of teaching but, in fact, the double shift is not the only way to deal with this problem. Similar results, in quantity as well as in quality, may be reached by choosing to maintain the traditional way of teaching with a big number of pupils, assuming that some special means improve the conditions of teaching. Another problem deals with the practice of *extra-muros* activities, which are complementary to the school lessons. The introduction of Koran teaching, as the main activity during free time, could be dangerous if it creates a sort of parallel school not under control. The conclusion is that the double shift system in Niger does not solve the problems of education. The excessive generalization of this school system should be avoided, in spite of the pressure now exerted by the World Bank.

In short, two major aspects of the education crisis in Niger are tackled here : the decrease of the school level and the increase of the number of children, both being related to the dilemma of improving the basic school in quality and/or in quantity in a very difficult economical environment.

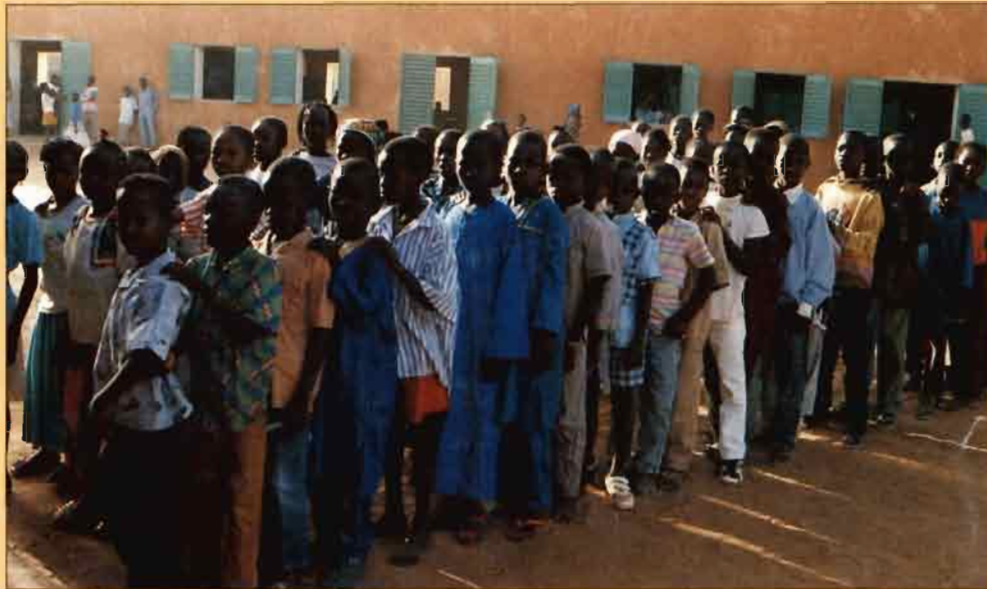
To conclude this book, an **annotated bibliography** lists some papers and reports dealing with educational systems and/or multilingualism in Niger, with some reading notes, abstracts, reformulations, reviews. These bibliographical notes are justified as many documents are locally reproduced and can be consulted only on the spot, in Niamey.

KEY-WORDS : educational system, multilingualism, examination results, double shift system, bibliography, Niamey, Niger.

Achevé d'imprimer par



POLE D'EDITION NUMERIQUE
Division Docutech de
IMPRIMERIE LIENHART
à Aubenas d'Ardèche



École primaire de Karadjé, à Niamey, Commune III, en avril 1997. La classe de CE2 est une classe à double flux qui compte un effectif global de 106 élèves, pour une seule enseignante (55 élèves dans le groupe A et 51 élèves dans le groupe B). Photo D. Barreteau.

Cet ouvrage, présenté comme le premier volume d'une série, se propose de rassembler les conclusions de différentes enquêtes menées dans le cadre d'un programme de recherche intitulé «Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger». Outre la présentation générale de ce programme de recherche, ce volume comporte une étude sur les résultats scolaires du primaire dans la communauté urbaine de Niamey et deux études sur la «double vacation» ou «double flux», sujets éminemment d'actualité puisque le double flux a été étendu, en 1994-1995, à 456 classes (CI et CP) pour 43 494 élèves, sur l'ensemble du territoire.

Les résultats scolaires du primaire dans la communauté urbaine de Niamey sont analysés sur neuf ans (1986-1994). Des comparaisons sont effectuées entre les types d'écoles primaires : écoles publiques par opposition aux écoles privées, d'une part, écoles traditionnelles (enseignement en français) par opposition aux écoles franco-arabes et aux écoles expérimentales, d'autre part. Recherchant les causes des échecs et les facteurs de rendement, une attention particulière est portée sur les effectifs, sur les taux d'exclusion et sur l'ancienneté des établissements. Un classement des écoles est opéré d'après les moyennes au certificat de fin d'étude sur neuf ans.

La double vacation (un seul maître enseigne, dans une même classe, à un groupe d'élèves le matin, et à un autre groupe l'après-midi) a été mise en place pour la première fois au Niger en 1988-1989. Elle a été expérimentée pendant trois ans, avant d'être suspendue pour des raisons socio-

politiques, puis réintroduite sous l'appellation nouvelle de «double flux», en 1993. Si le «double flux» (ou «double vacation») permet de résoudre, temporairement, les problèmes de manque de moyen et de sureffectif dans les villes, il ne représente qu'un pis-aller. Les classes à double flux se caractérisent par une efficacité pédagogique plus faible que les classes traditionnelles. L'alternative se place dans un arbitrage entre quantité et qualité de scolarisation. Un problème crucial concerne la pratique des activités extra-muros, où l'introduction de l'enseignement coranique constitue une déviation par rapport aux objectifs de l'école laïque. La conclusion est que l'instauration du double flux laisse entière la crise de l'éducation. La généralisation abusive de ce système d'enseignement devrait être évitée, malgré les pressions exercées actuellement par la Banque mondiale.

L'ouvrage s'achève avec une «bibliographie commentée» qui recense quelques études traitant du système éducatif et/ou du multilinguisme au Niger, avec des résumés et des notes de lecture.

Mots clés :

SYSTÈMES ÉDUCATIFS,
MULTILINGUISME,
RÉSULTATS SCOLAIRES, DOUBLE FLUX,
BIBLIOGRAPHIE, NIAMEY, NIGER.

Éditions - Diffusion :
32, avenue Henri-Varagnat
93143 Bondy cedex, FRANCE