

PASAS

PLATEFORME D'ANALYSE,
DE SUIVI ET D'APPRENTISSAGE
AU SAHEL



PORTÉ PAR



Programme de Recherche « Education Arabo-Islamique au Sahel » *

Rapport Niger

1er janvier 2022

Public

[Aissata ASSANE IGODOE
Allassane SALAO
Mahamane MAHABOUBOU
MALAM SANI]

*Le programme de recherche Éducation arabo-islamique au Sahel (EDUAI) a été réalisé de 2019 à 2022 sur financement AFD. Dirigé par Hamidou DIA (IRD, Ceped), il a impliqué les équipes de recherche de six pays : Burkina-Faso, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Tchad



Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement les opinions de l'AFD, de ses partenaires ou financeurs.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

[Hamidou Dia](coordinateur du programme), Aissata Assane IGODOE, Allassane SALAO, Mahamane MAHABOUBOU, Malam SANI, (1er janvier 2022), Programme de Recherche « Education Arabo-Islamique au Sahel » *, rapport Niger, Plateforme d'Analyse du Suivi et d'Apprentissage au Sahel, Production Pasas.

<https://pasas-minka.fr>

[Programme de Recherche
« Education Arabo-Islamique au Sahel » *, rapport Niger,]

[Niger]

[Education arabo-islamique, Enseignement traditionnel, Islam, Medersa, Coran, Education musulmane, offre éducative]

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| SOMMAIRE | 3 |
| LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX | 4 |
| INTRODUCTION ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE | 5 |
| 1.METHODOLOGIE | 7 |
| 2.LES INVENTAIRES DES RECHERCHES : ETAT DES LIEUX DES CONNAISSANCES SUR L'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE | 9 |
| 3.L'OFFRE EDUCATIVE ARABO-ISLAMIQUE | 15 |
| 4.LA DEMANDE EDUCATIVE | 21 |
| 5.LE ROLE DE L'ÉTAT DANS L'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE | 33 |
| 6.L'IMPLICATION DES ASSOCIATIONS ET ONG DANS L'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE | 35 |
| CONCLUSION | 36 |
| BIBLIOGRAPHIE | 38 |
| ANNEXES | 40 |
| ANNEXE 1. INVENTAIRES DES RECHERCHES EN EDUCATION | 40 |
| ANNEXE 2 : EFFECTIFS ENQUETES PAR REGION | 50 |
| ANNEXE 3 : OUTILS D'ENQUETE | 51 |
| ANNEXE 4 : LISTE DES UNIVERSITES FRANCO-ARABES | 56 |

TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Des apprenants d'une école coranique modernisée de Maradi | 19 |
| Figure 2 : Cérémonie de remise des prix pour les apprenants ayant mémorisé le coran en entier : une jeune fille reçoit un prix pour avoir mémorisé le livre Saint en entier. | 31 |
| Tableau 1 : évolution du nombre d'écoles et d'enseignants de 2003-2004 à 2018-2019 | 15 |
| Tableau 2 : Effectifs des écoles, des salles de classe et des maîtres chargés de cours par région en 2018-2019 | 16 |
| Tableau 3 : Différents types d'enseignement arabo-islamiques au Niger | 23 |
| Tableau 4 : Effectifs des étudiants par sexe dans les universités privées franco-arabes privées en 2018-2019 | 29 |
| Tableau 5 : Part des filles dans les effectifs des écoles primaires franco-arabes et dans l'ensemble des écoles en 2018-2019 | 30 |

Introduction et contexte de la recherche

Pays d'Afrique de l'Ouest, le Niger compte 22 millions d'habitants. On estime que les 99 % de cette population sont de confession musulmane. À l'instar des autres pays du Sahel, l'éducation arabo-islamique occupe au Niger une place importante dans la vie des populations. Toutefois, les travaux scientifiques sur la question font cruellement défaut. Ce projet de recherche permet de combler en partie ce vide en apportant des éléments récents sur les dynamiques qui animent l'enseignement arabo-islamique au Niger.

L'intérêt ainsi consacré à ce type d'enseignement découle d'un environnement socio-économique et politique en pleine mutation. L'éducation arabo-islamique est notamment au cœur du mouvement de « réislamisation » de la société nigérienne entamé dans les années 1990 et qui se caractérise, entre autres, par des pratiques éducatives renouvelées dans un contexte de croissance de la demande d'acquisition des savoirs islamiques. Au niveau de l'offre éducative, ces mutations se sont traduites par une multiplication des acteurs avec notamment la présence nouvelle d'acteurs féminins (Alidou, 2005 ; Malam Sani, 2017 ; Meunier, 1997a ; Sou-naye, 2012 ; Villalón, Idrissa et Bodian, 2012). Par ailleurs, les recherches sur le courant Izala dans certaines régions comme Maradi et Zinder illustrent l'utilisation de l'éducation comme instrument d'expansion. La pénétration de ce mouvement au Niger s'est opérée à travers la création d'écoles modernes proposant une pédagogie nouvelle (Malam Sani, 2017 ; Meunier, 1997a). L'éducation arabo-islamique est un des principaux lieux de confrontation entre les acteurs de la scène publique religieuse (associations, courants réformistes, courants religieux traditionnels, femmes, etc.).

À travers cette étude, nous souhaitons faire le point sur les évolutions survenues dans l'enseignement arabo-islamique informel en analysant, entre autres, les écoles coraniques traditionnelles et les écoles coraniques modernes. Cette recherche portera également sur les évolutions de l'offre d'enseignement formel franco-arabe lequel a, dès son avènement, occupé une place marginale dans les politiques éducatives au Niger. Avec l'intérêt que suscitent les écoles coraniques informelles et le potentiel qu'elles ont en termes d'augmentation des taux de scolarisation, une réforme a été entreprise afin de les intégrer au système d'éducation formelle. Cependant, ce projet de réforme n'a pas été mené à terme en raison du faible engouement qu'il a suscité auprès des écoles coraniques. Nous allons alors nous interroger sur les continuités et les ruptures dans l'élaboration des politiques publiques en matière d'éducation arabo-islamique tant dans le cycle primaire que secondaire ainsi qu'au niveau supérieur. En effet, la création de nouvelles universités privées franco-arabes est une des dynamiques nouvelles qui est très peu documentée. L'ouverture d'une dizaine d'universités privées franco-arabes en moins d'une décennie, révèle une augmentation et une diversification de l'offre d'enseignement supérieur arabo-islamique.

Le présent rapport procède des activités de l'équipe en charge de la mise en œuvre de ce projet au Niger. Il sera structuré en six parties. Une première partie sur la redevabilité sera consacrée à la description de l'équipe pays et à la restitution des activités réalisées. Une deuxième partie concernera l'inventaire des recherches à travers un état des connaissances sur l'éducation arabo-islamique au Sahel et spécifiquement au Niger. Au sein d'une troisième partie, nous présenterons l'offre éducative arabo-islamique au Niger. Nous analyserons les statistiques sur l'offre scolaire, établirons les différentes typologies utilisées dans la littérature en détaillant les caractéristiques de chacune des structures éducatives. Nous préciserons également la typologie retenue dans le cadre de ce projet de recherche. Enfin, cette partie abordera aussi le modèle économique et les financements relatifs aux différentes catégories d'offre retenues dans le cadre de l'étude. Une quatrième partie portera sur la demande éducative en mettant en avant le profil des apprenants, le genre et l'implication des communautés dans l'éducation

arabo-islamique. Au sein d'une cinquième partie, le rôle de l'État dans l'éducation arabo-islamique sera abordé à travers les modes de régulation du secteur et les différentes réformes qui ont été engagées. Une sixième et dernière partie traitera du rôle des associations dans l'éducation arabo-islamique.

1 - METHODOLOGIE

1.1 - Organisation et fonctionnement de l'équipe pays

Cette étude a été coordonnée par deux chercheurs principaux :

- Aissata ASSANE IGODOE, chercheuse associée au Centre Population et Développement (CEPED, IRD), UMR196 ;
- Allassane SALAO, chercheur à l'Institut de recherche en Sciences Humaines (IRSH). Arabophone de formation, Allassane SALAO a une grande connaissance du milieu de l'enseignement arabo-islamique.

L'équipe a également bénéficié de l'appui de Mahamane Mahaboubou Malam Sani, docteur en sociologie dont les recherches ont porté sur l'éducation arabo-islamique dans la région de Zinder. Son appui a été d'autant plus important que ses recherches de terrain sont les plus récentes sur le sujet et son expertise sur la région de Zinder apporte un éclairage supplémentaire.

Pour la réalisation des enquêtes de terrain, les chercheurs ont recruté sept assistants de recherche parmi lesquels :

- Quatre ont mené les enquêtes à Niamey
- Deux ont réalisé les enquêtes à Maradi
- Trois ont participé aux enquêtes à Zinder

À l'issue de l'adaptation des guides d'entretien, les enquêtes de terrain ont été supervisées par Allassane Salao à Niamey et à Maradi et par Mahamane Mahaboubou Malam Sani à Zinder.

Les entretiens à Niamey ont été réalisés en novembre-décembre 2019 et ceux de Maradi et de Zinder ont été menés en novembre-décembre 2020.

Le traitement des données a été réalisé en fonction des différents thèmes qui sont ressortis dans les entretiens permettant de caractériser l'offre et la demande d'éducation arabo-islamique ainsi que les évolutions qui les concernent.

1.2. Choix des régions

L'étude a concerné trois villes du Niger sélectionnées selon la place qu'y occupe l'enseignement arabo-islamique : Niamey, Maradi et Zinder.

Ces trois zones nous sont apparues comme particulièrement représentatives des dynamiques qui caractérisent l'enseignement arabo-islamique au Niger.

- Niamey, capitale du pays, concentre les institutions administratives, notamment les différents ministères de tutelle des institutions d'enseignement arabo-islamique à savoir les ministères en charge de l'éducation primaire, secondaire et supérieure (leurs directions franco-arabes), et le ministère de l'Intérieur. Enfin, Niamey fait partie des régions dans lesquelles l'offre d'enseignement franco-arabe (public et privé) est la plus développée et la plus dynamique.
- Maradi, région frontalière du Nigéria, concentre une importante offre et demande d'enseignement islamique. En raison des échanges socio-économiques et culturels avec le Nigéria, Maradi est une des premières régions dans lesquelles sont apparues les nouvelles dynamiques éducatives du secteur arabo-islamique notamment celles émanant du mouvement réformiste Izala. Ainsi, c'est une des premières régions à avoir accueilli les écoles coraniques modernes dont l'organisation et les méthodes pédagogiques se rapprochent de celles des écoles formelles. De

plus, les études portant sur l'enseignement arabo-islamique dans la région de Maradi remontent au milieu des années 1990 avec notamment les recherches menées par Olivier Meunier (Meunier, 1995, 1997). En intégrant cette région dans notre recherche, il s'agit ainsi pour nous de réactualiser les recherches déjà menées dans cette ville et de repérer les continuités ou les dynamiques nouvelles.

- Située à l'est à environ 900 km de Niamey, Zinder est également une ville où les dynamiques de l'enseignement arabo-islamiques sont importantes. En effet, la présence de l'Islam dans cette région remonte à sa création en 1812, et en 1840 le Damagaram est proclamé officiellement Etat musulman sous le règne du Sarki Tanimoune (Mounier, 1999). A l'instar de Maradi, les échanges socio-économiques et culturels entre Zinder et le Nigéria sont importants. Une partie de la formation religieuse des principales élites islamiques zinderoises s'est faite d'abord au Nigéria, surtout en ce qui concerne karatun ilmi, (l'apprentissage des sciences islamiques) telles que, la jurisprudence, l'exégèse, la grammaire, etc.

1.3. Réalisation des enquêtes

L'étude a été réalisée à partir d'une méthodologie qualitative. Des entretiens semi-directifs ont été effectués auprès des acteurs de l'offre scolaire à savoir des directeurs d'écoles franco-arabes, des directeurs d'écoles coraniques, des responsables des universités franco-arabes, des enseignants dans les différentes institutions visitées et des responsables des directions départementales de l'éducation.

Pour appréhender la demande d'éducation, des apprenants des écoles coraniques, des élèves des écoles franco-arabes, et des étudiants des universités privées ont aussi été interrogés.

Dans le cadre de l'enquête de Niamey, nous avons sélectionné des établissements dans les trois (03) niveaux d'enseignement (primaire, secondaire, supérieur) permettant ainsi d'avoir des données sur les évolutions qui concernent l'ensemble des cycles d'enseignement depuis le préscolaire (représenté par les écoles coraniques) jusqu'au cycle universitaire (à travers les universités franco-arabes privées). A Niamey nous avons sélectionné 13 écoles coraniques dont trois écoles pour femmes ; cinq écoles franco-arabes reconnues par l'État. Enfin, nous avons également réalisé des entretiens dans trois universités islamiques privées récemment créées. Dans chaque établissement, les enquêteurs ont interrogé le directeur ou la directrice, un ou deux enseignants, un ou deux apprenants et enfin un ou deux parents d'apprenants pour que toutes les catégories d'acteurs soient représentées.

Cette première phase de collecte des données a duré près d'un mois depuis la prise de contact avec les établissements jusqu'à la retranscription des entretiens par les enquêteurs.

Une seconde phase a concerné Maradi et Zinder. À Maradi, nous avons mené les enquêtes dans deux écoles coraniques traditionnelles ; deux écoles coraniques modernisées, une école coranique pour femmes, deux établissements franco-arabes privés (regroupant le cycle primaire et secondaire) et une université franco-arabe. À Zinder également les enquêtes ont été menées dans 19 écoles coraniques traditionnelles et dans huit écoles coraniques modernisées.

Au total 158 entretiens ont été menés dans le cadre de cette étude. Un tableau récapitulatif des enquêtes sera établi en annexe.

2. LES INVENTAIRES DES RECHERCHES : ETAT DES LIEUX DES CONNAISSANCES SUR L'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE

Afin de réaliser la recension des écrits sur l'éducation arabo-islamique, nous avons dans un premier temps répertorié les recherches scientifiques menées au Niger sur le sujet. Cela nous a permis de constater que les travaux sur l'éducation arabo-islamique sont rares. Dans un second temps, nous avons recensé la littérature grise notamment les expertises qui ont été réalisées sur le sujet. Ces dix dernières années, plusieurs travaux ont été effectués sur l'islam au Niger notamment dans le cadre de la prévention de l'extrémisme violent. Ces études abordent nécessairement la question des écoles coraniques, car il s'agit d'institutions éducatives confessionnelles.

2.1. Les recherches scientifiques sur l'éducation arabo-islamique au Niger

L'anthropologue Renaud Santerre (1973) est l'un des premiers chercheurs qui s'engage dans l'étude des écoles coraniques en Afrique subsaharienne. Cet auteur concourt non seulement à l'émergence de l'enseignement arabo-islamique dans les recherches scientifiques, mais amorce aussi une théorie des méthodes de transmission des savoirs non scolaires. Ses recherches sont d'une grande précision ethnographique et sont fondées sur une enquête de terrain à Marwa dans le nord Cameroun, chez des Peuls musulmans. L'auteur démontre comment les maîtres coraniques, qui sont censés transmettre le savoir islamique méconnaissent eux-mêmes la langue arabe. Selon lui, l'enseignement dispensé aux élèves des écoles coraniques, se limite à leur apprendre à réciter quelques versets coraniques par cœur — pur exercice de mémoire — sans que le maître et les élèves ne soient capables de comprendre les sens des versets récités. L'auteur met aussi en lumière le manque d'organisation des écoles coraniques à cette époque et le défaut de rigueur pédagogique. En décrivant la fonction des maîtres coraniques, il fait ressortir leur précarité : la plupart d'entre eux vivent de l'aumône essentiellement, et parfois de cadeaux faits par certains parents d'élèves. Poursuivant son analyse, l'auteur souligne aussi que les parents d'élèves confient leurs enfants aux maîtres coraniques et que ces derniers détiennent une pleine autorité sur eux. Pour cela, l'élève doit respect et soumission à son maître sous peine de punition corporelle très lourde. Renaud Santerre a le mérite de mettre en évidence la transmission de savoirs, hors du cadre scolaire dans un contexte postcolonial dominé par l'imposition de l'école de type occidental. Ces recherches ont définitivement ouvert le champ d'études sur les lieux de transmission de savoirs autre que laïcs, c'est-à-dire, les écoles coraniques et les médersas (écoles franco-arabes formelles).

Dans la même perspective de diversification du champ éducatif en Afrique, une recherche a été publiée en 1984 par l'Institut International de la Planification de l'Éducation (IIEP). Elle visait à explorer les différentes formes d'éducation : traditionnelles (écoles coraniques) et modernes (écoles laïques) afin d'établir les rapports entre elles. Cette étude revêt une importance particulière dans la mesure où elle met en lumière les stratégies éducatives adoptées par les parents et leur impact sur le devenir des enfants (Colonna, 1984). Ainsi, l'auteure montre l'importance très significative de l'éducation islamique dans le contexte religieux et culturel des pays musulmans et le rôle qu'elle joue dans l'alphabétisation des populations musulmanes. Elle questionne également la place des écoles coraniques et le devenir de leurs élèves dans un contexte socio-économique et politique en pleine mutation. Cependant, cette recherche est non seulement une étude de cas, donc limitée, mais elle est aussi orientée uniquement vers l'action capable d'aider les responsables des politiques éducatives et les planificateurs. Son but premier était d'abord d'établir la différence entre l'école laïque et l'école coranique, et par la suite proposer des stratégies pour rapprocher les deux secteurs qui semblent s'opposer.

En outre, il existe une littérature sur l'enseignement arabo-islamique en Afrique subsaharienne (Cissé, 1992 ; Dia, Hugon et d'Aiglepière, 2016 ; Gandolfi, 2003 ; Kavas, 2003 ; Meunier, 1997a ; Sanankoua et Brenner, 1991). Les recherches scientifiques sur le sujet mettent en exergue l'implantation historique des écoles coraniques dans les sociétés africaines et la similitude pédagogique qui existe entre elles. Les travaux montrent le rapport concurrentiel entre l'école coranique et l'école laïque lorsque cette dernière a été implantée dans de nombreux pays d'Afrique. Il ressort également de ces études que les écoles coraniques jouissent d'une assise sociale durable dans les pays musulmans d'Afrique subsaharienne en partie en raison de leur caractère socialisant. Bien avant l'implantation des écoles laïques, les écoles coraniques participaient déjà à l'alphabétisation des enfants et des adultes dans de nombreuses sociétés africaines. Malgré ces quelques travaux, la plupart des chercheurs en éducation, mais aussi les planificateurs ont concentré leurs travaux sur l'école laïque avant et après les indépendances. L'enseignement arabo-islamique est donc bien moins étudié que l'enseignement laïque.

À l'instar des autres pays du Sahel, au Niger, les recherches sur l'enseignement arabo-islamique sont très peu nombreuses. Les principales recherches scientifiques qui portent sur le sujet ont été menées par Olivier Meunier (Meunier, 1995, 1997a, 1997b, 2000). Cet auteur s'est d'abord intéressé à l'islamisation de la ville de Maradi (Niger) en mettant un accent particulier sur la pénétration du mouvement Izala du Nigéria vers le Niger dans les années 1980. Dans ce contexte, l'auteur a démontré le rôle de ce mouvement dans la promotion de l'enseignement arabo-islamique. Les travaux d'Olivier Meunier nous informent à plusieurs égards sur l'enseignement coranique et sur sa fonction dans la société nigérienne. Il décrit notamment les méthodes d'apprentissage, les niveaux d'études, les matières étudiées. Par ailleurs, l'auteur montre l'attachement des parents à l'enseignement islamique, ce qui s'illustre par un niveau de fréquentation dans les écoles informelles coraniques plus élevé que le taux de scolarisation dans les écoles laïques formelles. D'autres études ont également révélé que dans certaines régions du Niger comme celle de Say, l'enseignement coranique était préféré à l'école laïque, car depuis son avènement, cette dernière était considérée par de nombreux parents comme une école de mécréants (Amadou Ali, Tiné et Souley, 1998). Aussi, malgré l'avènement de l'école laïque, l'école coranique continue à garder sa place, donnant lieu dans certains cas à des stratégies d'éducation familiales mixtes. Les parents scolarisent leurs enfants dans une école laïque, tout en les inscrivant dans une école coranique. Cette stratégie de scolarisation très répandue dans les milieux urbains permet aux enfants de s'approprier les deux savoirs (profane et religieux). Si les deux types d'enseignement cohabitent, Olivier Meunier déplore le manque d'ouverture de l'école laïque à d'autres formes de connaissances, notamment traditionnelles. Cela a pour conséquence l'éloignement des parents de la forme scolaire imposée vers d'autres formes éducatives. Bien que les travaux d'Olivier Meunier servent de repères pour toute recherche ultérieure, la grille de lecture de l'auteur, concernant plus spécifiquement la région de Maradi, ne permet pas de cerner le phénomène des écoles coraniques et des médersas dans sa totalité. En effet, d'une part, l'auteur n'analyse pas tous les aspects de l'éducation coranique, mais il ne s'intéresse qu'aux dynamiques qui ont lieu dans la région de Maradi bien que cet enseignement soit très présent dans d'autres régions. D'autre part, depuis les travaux menés par l'auteur, les mouvements réformistes se sont développés au Niger. Une concurrence s'est ainsi établie entre les différents courants islamiques et l'éducation en constitue un enjeu notamment dans un contexte de « réislamisation » des populations nigériennes (Malam Sani, 2017 ; Meunier, 1997a ; Sounaye, 2009). Aussi, les travaux de thèse de Malam Sani permettent de compléter ceux d'Olivier Meunier et apportent un éclairage nouveau, car ils portent sur les dynamiques de l'enseignement arabo-islamique dans la ville de Zinder. L'auteur montre la diminution des écoles coraniques traditionnelles au profit des écoles coraniques modernisées promues par de riches commerçants de la ville. Ainsi, les écoles coraniques traditionnelles itinérantes ont presque disparu du centre-ville de Zinder et sont aujourd'hui davantage localisées à la périphérie de la ville. Il met en exergue le fait que les écoles coraniques modernisées séduisent de plus en plus de parents à travers des établissements modernes régis par un règlement intérieur et disposant d'un programme scolaire qui contrairement aux écoles coraniques traditionnelles intègre l'apprentissage de la langue arabe, ainsi que l'étude des sciences islamiques (Malam Sani, 2016).

2.1.1. L'influence des mouvements réformistes dans les évolutions de l'enseignement arabo-islamique

Bien que l'islam soit présent sur le territoire du Niger depuis le 1er siècle de l'existence de cette religion, l'islamisation des sociétés nigériennes n'a pris son essor qu'au 20e siècle avec notamment l'appui du gouvernement colonial. Cette expansion tardive de l'islam résulte en partie du fait que les populations nigériennes étaient majoritairement animistes et ont rejeté les premières tentatives d'islamisation entreprises (Villalon ; Idrissa & Bodian, 2012).

Au début du 20ème siècle, le pouvoir colonial français au Niger a apporté son soutien à l'expansion de l'Islam sur le territoire en échange d'une acceptation de sa présence. Le gouvernement colonial avait une préférence pour la religion musulmane qu'il considérait comme plus civilisée que les cultures animistes. Les communautés musulmanes présentaient d'autres avantages notamment leur réseau marchand et leurs infrastructures de commerce. C'est dans ce contexte et sous la houlette de l'État que l'enseignement franco-arabe a été créé avec l'ouverture de la première école franco-arabe en 1957 à Say (à environ 60 km au sud de Niamey) sous le gouvernement pré-indépendant de Djiibo Bakary. Cette première médersa destinée à promouvoir un islam favorable à la présence française a été bien accueillie par la population et placée sous la tutelle du gouvernement colonial. La création de cette première école marque l'avènement d'un enseignement franco-arabe public intégré au système d'enseignement traditionnel (Meunier, 2000 ; Niandou Souley, 1993 ; Villalón, Idrissa et Bodian, 2012).

À partir de l'indépendance jusqu'aux années 1990, les évolutions du secteur franco-arabe s'inscrivent dans un contexte politique où les deux gouvernements post-indépendants du Niger (Diori Hamani : 1960-1974 et Seyni Kountche : 1974-1987) exercent un important contrôle sur les mouvements religieux n'autorisant qu'une seule association islamique laquelle est en charge de la régulation du secteur religieux. Au niveau de l'éducation, les trois premières décennies post-indépendance s'inscrivent dans un contexte favorable à la démocratisation rapide de la scolarisation donnant lieu à un nouveau partenariat africain

sur l'Éducation¹. À cet effet, les gouvernements post-indépendants du Niger ont accordé la priorité à l'enseignement laïc formel en investissant massivement dans le développement de l'offre éducative laïque et laissant à la marge le secteur franco-arabe. Cependant, malgré les progrès réalisés en termes de scolarisation des enfants, dès les années 1980, l'école laïque est entrée dans une période de crise sur fond de récession économique. Les difficultés de cette école héritée de la colonisation se sont manifestées par la baisse des taux de scolarisation notamment au regard de la forte croissance démographique. Par ailleurs, l'école laïque ne tenait plus ses promesses d'ascension sociale conduisant à une perte de sa crédibilité et de sa popularité auprès des populations. Ce contexte défavorable à l'école laïque va favoriser l'essor d'un nouveau type d'écoles confessionnelles informelles² appelées les écoles coraniques modernes particulièrement dans les régions de Zinder et Maradi. Ces écoles confessionnelles promues en partie par le mouvement réformiste Izala ou Izalat al Bid'a wa maqamat al Sunna (suppression de l'innovation et restauration de la tradition prophétique), ont été créées dans les années 1970 au centre Nord du Nigéria. C'est à la faveur des échanges commerciaux entre le Niger et le Nigéria et de la mobilité de ces prédicateurs que ce mouvement religieux se répand au Niger, en premier lieu dans les régions frontalières de Maradi, Diffa et Zinder (Meunier, 1998 ; Grégoire, 1990). L'éducation a été un des vecteurs de l'expansion du mouvement Izala. Les écoles coraniques modernes se sont développées sur le modèle des écoles nigérianes appelées Islamyya School et qui offraient une structure d'enseignement plus moderne que les écoles coraniques. Toutefois à la différence des Islamyya School qui sont des écoles reconnues par l'État nigérian, les écoles coraniques modernes au Niger sont considérées comme des écoles informelles et n'enseignent pas de matières séculières (Malam Sani, 2016, 2017). Bien qu'elles soient apparues avant les années 1990, ces écoles coraniques modernes ne se sont réellement développées qu'à la libéralisation des mouvements religieux à partir de 1990 (Grégoire, 1986 ; Malam Sani, 2017 ; Meunier, 1997a ; Sounaye, 2009). Le développement de ces écoles a été concomitant à l'expansion du mouvement Izala, et à la crise de l'école laïque. Elles sont également plus en phase avec les aspirations religieuses et sociales des populations.

Si les mouvements réformistes sont à l'origine de nouvelles pratiques éducatives et de communication, ils sont aussi porteurs d'un projet politique. En effet, ces mouvements mettent en avant les contradictions d'une société nigérienne majoritairement musulmane et d'un État laïc. Ils souhaitent donc une harmonisation de la société avec l'adoption d'un État islamique (Sounaye, 2009, 2011 b ; Touati, 2011 ; Villalón, Idrissa et Bodian, 2012). Leur dynamisme et l'aura dont ils bénéficient leur permettent de peser sur l'espace politique en empêchant notamment l'adoption de certaines lois. Par exemple en 1992, le code de la famille n'a pas été adopté, car jugé contraire aux règles islamiques. Il en est de même pour le protocole additionnel de la charte de l'Union Africaine sur les droits de la femme en 2003 ou encore de la loi sur la protection des jeunes filles en cours de scolarité en 2012.

Parmi les nouvelles dynamiques qui marquent les années 1990, il faut aussi noter l'arrivée de femmes dans l'espace public religieux. En effet, à travers des pionnières telles que Mallama Huda, Mallama Zeinabou, les femmes ont aussi insufflé des mutations dans l'espace religieux. Elles sont devenues actrices et revendiquent une place sur la scène publique religieuse (Alidou, 2005 ; Sounaye, 2011c). Les femmes ont aussi participé à la dynamique de démocratisation du savoir islamique, car les pionnières ont elles aussi créé des écoles coraniques et ont ainsi impulsé le développement d'un enseignement coranique dédiée aux femmes.

2.1.2. L'enseignement franco-arabe au Niger : un modèle fortement influencé par l'État

L'enseignement franco-arabe au Niger s'est développé sous la houlette de l'État avec la création de la première école franco-arabe en 1957 à Say. L'ouverture de cette première école a posé les jalons d'un enseignement franco-arabe public intégré au système d'enseignement traditionnel. En 1966, l'enseignement franco-arabe fut institutionnalisé au sein de l'enseignement public à travers l'arrêté n° 005/MEN du 2 janvier 1966. Entre 1970-1980, les autres niveaux d'enseignement franco-arabe post-primaire se sont développés avec l'ouverture du premier collège franco-arabe à Niamey en 1973 sur financement libyen (CEG Collège d'Enseignement Général V)³. En 1984, le premier lycée franco-arabe a été ouvert à Niamey et enfin en 1986, une université Islamique a été créée à Say grâce au financement de l'Organisation de la Coopération Islamique (OCI)⁴. Cette université dispense essentiellement un enseignement confessionnel à travers les matières arabisantes et religieuses offrant, entre autres, des perspectives d'études postsecondaires aux élèves issus des écoles confessionnelles. Par ailleurs, l'ouverture de l'Université de

¹ Nous faisons ici référence à la conférence d'Addis Abeba sur l'éducation en 1961 qui avait fixé l'objectif de la scolarisation universelle à 1980 dans les pays y ayant pris part.

² Cette crise de l'école est intervenue à une période de récession économique due à la chute des cours de l'uranium, principale source de revenus du pays.

³ Le second collège franco-arabe a été ouvert à Zinder en 1982.

⁴ Jusqu'en 2011, il s'agissait de l'Organisation de la Conférence Islamique.

Say complète le cycle d'études arabo-islamique au Niger qui dès 1986 comprend des structures éducatives formelles publiques et privées allant du préscolaire jusqu'aux études supérieures. Depuis 2010, plusieurs universités privées islamiques ont été ouvertes sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

L'institutionnalisation du système franco-arabe s'est également caractérisée par la création de la première direction des médersas au sein du ministère de l'Éducation nationale en 1979. Depuis lors, le système d'enseignement franco-arabe dispose d'une direction des études arabes dans chacun des trois ministères en charge de l'Éducation nationale⁵.

Depuis quelques années, dans un contexte de stagnation de la scolarisation des enfants et de difficultés d'atteinte de la scolarisation universelle comme prônée par les Objectifs du Développement Durable (ODD), les écoles coraniques, au regard du grand nombre d'enfants qu'elles accueillent, sont apparues pour les décideurs comme une précieuse ressource. Au Niger plusieurs réformes ont été entreprises en vue d'intégrer les écoles coraniques au système formel (Dia, Hugon et d'Aiglepierre, 2016 ; Roy et Humeau, 2018). Cependant, comme nous le verrons, ces réformes, n'ayant pas été menées à bien, n'ont pas permis cette intégration des écoles coraniques au secteur formel.

2.1.3. Les nouvelles méthodes de diffusion des savoirs : l'utilisation des médias

Depuis les années 1990, avec le foisonnement des associations islamiques et la montée en puissance du mouvement réformiste Izala, les médias sont devenus un vecteur central de la démocratisation des savoirs islamiques. La plupart des groupes ou associations religieuses disposent d'un espace de communication sur les médias traditionnels (radio, télévision et presse écrite). Certaines émissions sont consacrées à la religion notamment lors des périodes spécifiques comme le ramadan et le vendredi, jour saint dans l'Islam. Les médias ont constitué un important outil dans le processus de « réislamisation » de la société. Certains des médias privés sont financés par les mouvements islamiques et par exemple la radio Bonferey est connue pour être proche du mouvement Izala (Hassane, Doka et Makama Bawa, 2006). Dans cette perspective, Abdoulaye Sounaye analyse l'industrie du CD et DVD islamique et explique le rôle clé de ces outils dans l'expansion des mouvements réformistes au Niger (Sounaye, 2011a). Les sympathisants du mouvement Izala ont investi des médias mobiles, modernes et facilement accessibles comme les CD et les DVD. Ainsi, des disothèques qui réalisent la vente, mais aussi la duplication des CV ou DVD, se sont développées dans des lieux fortement fréquentés notamment autour des marchés, des gares ou dans les quartiers populaires. Les entrepreneurs qui s'investissent dans la vente de médias islamiques mettent en avant des motivations religieuses comme celle de servir la communauté musulmane tout en n'occultant pas que cette activité leur permet d'obtenir des revenus et constitue en cela un business (Sounaye, 2011a).

Les nouveaux médias, la traduction des livres religieux en français et dans les langues nationales ont participé à rendre accessibles à un public plus large les prêches, l'idéologie et la conception de l'Islam véhiculées par les courants tels Izala. Les médias audiovisuels spécifiquement sont très prisés des mouvements religieux car ils sont accessibles à tous les publics, même analphabètes.

2.1.4. Les autres formes d'expression des savoirs

La prédication constitue une nouvelle forme d'expression des savoirs, qui est libre au Niger et qui s'est répandue avec le développement des associations religieuses et des courants réformistes dans les années 1990. À travers les prêches, il s'agit de diffuser et de partager du savoir religieux généralement par des personnes qui en ont la maîtrise. Sa pratique n'impose pas de contraintes formelles de formation préalable. Les prédications se sont beaucoup développées dans la sphère publique. Le prêche le plus populaire est celui de waazin kassa, prêche régional organisé par le mouvement Izala. Cet événement régional regroupe des prêcheurs les plus populaires venant du Niger, du Nigeria et de la sous-région et mobilise des foules importantes. En dehors de cet événement annuel et tournant, des prêches sont très souvent organisés dans les quartiers et enregistrés sur des supports multimédias accessibles à tous. Ces prêches sont parfois très virulents à l'égard de l'État taxé d'être à la merci des étrangers. Les critiques sont aussi parfois adressées contre les autres groupes religieux, notamment les confréries religieuses qui sont accusées de pervertir les pratiques de l'islam orthodoxe. Ces prêches sont peu ou pas contrôlés

⁵ Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique ; ministère des Enseignements Secondaires ; ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

par l'État et peuvent dans certains cas engendrer des conflits d'ordre social. En vue d'encadrer le dynamisme de cette pratique et de la contrôler, l'État a mis en place le Haut Conseil Islamique du Niger (CIN) (Villalon ; Idrissa & Bodian, 2012).

Enfin parmi les formes d'expression, d'autres auteurs mettent en avant la formation des groupes unis autour du savoir religieux comme les clubs de jeunes musulmans (Sounaye, 2012).

2.2. La littérature grise

Des travaux relevant de la littérature grise se sont aussi intéressés à l'islam au Niger et dans ce cadre, ils abordent la question de l'offre et de la demande éducative arabo-islamique. Les écoles coraniques notamment sont souvent affiliées à des mosquées ou promues par des courants religieux et en cela elles sont parties prenantes des dynamiques de la pratique de l'islam. Plusieurs travaux qui ne sont pas toujours rendus publics, souvent commandités et financés par des organisations internationales, ont été menés pour documenter les évolutions de la pratique religieuse au Niger notamment dans un contexte d'expansion des idéologies radicales et des groupes terroristes. À l'image des recherches scientifiques, ces travaux s'appuient sur des enquêtes de terrain (Hassane, 2006, 2016 ; Hassane, Bayard et Doka, 2013 ; Hassane, Doka et Makama Bawa, 2006 ; ministère de l'Intérieur, de la Sécurité Publique, de la et Décentralisation et des Affaires Coutumières et Religieuses, 2017 ; Moussa, 2006 ; Sani et Rabiou, 2009). Plusieurs de ces études présentent les différents types de structures éducatives arabo-islamiques au Niger en détaillant les caractéristiques de chacune d'elles. Ces typologies seront mises en avant dans la partie suivante sur l'offre scolaire.

Une de ces études a élaboré un recensement des écoles coraniques dans plusieurs régions (Hassane, 2016). Cette étude financée par l'Union européenne et l'ONG EIRENE a été réalisée dans le cadre du Projet d'Appui Pédagogique aux Écoles Coraniques (PAPEC). Ce recensement des écoles coraniques a été effectué en 2015 dans les régions de Diffa, Maradi, Zinder et Tillabéry et devait conduire à l'élaboration d'une base de données fonctionnelle sur les écoles coraniques. Toutefois au sein des régions ciblées, seuls quelques départements ont été pris en compte, ne permettant pas un recensement exhaustif. Malgré cette limite, cette étude fournit quelques statistiques et révèle des tendances sur les écoles coraniques.

Sur les quatre régions citées plus haut, 1839 écoles coraniques ont été identifiées. Ces écoles regroupent 189 805 apprenants avec une moyenne de 103 apprenants par école coranique. On y dénombre 92 112 filles soit 49 % de l'effectif. Ces écoles sont majoritairement issues d'initiatives privées. En effet, plus de 79 % de ces écoles coraniques (1445) appartiennent aux maîtres/fondateurs. La communauté n'en possède qu'environ 21 %.

La plupart des écoles coraniques propose un régime d'externat (54 % des écoles recensées), 28 % d'entre elles proposent un régime mixte et le reste des écoles propose un régime d'internat. Les auteurs indiquent que la prépondérance du régime d'externat est liée au caractère urbain de la plupart des écoles coraniques.

L'étude souligne aussi la précarité qui caractérise ces écoles et la faiblesse du matériel pédagogique qui est à leur disposition. 99 % des internes des écoles coraniques dorment sur des nattes en raison du moindre coût de ce matériel par rapport à des lits. Seuls 31 % des écoles disposent de sanitaires.

Au niveau de l'aspect genre, l'étude révèle que 49 % des effectifs sont des filles, et 56 % des écoles pratiquent la séparation des sexes dans les classes.

Concernant les maîtres coraniques, plus de la moitié d'entre eux (51 %) appartiennent au courant traditionnel de la Tidjania tandis que 0,4 % seulement pratique le Shiisme. L'étude montre aussi que 41 % des enquêtés n'ont pas décliné leur courant théologique. Cela démontre que cet aspect peut être considéré comme sensible. Les maîtres coraniques sont ouverts à des évolutions pédagogiques car 74 % des maîtres coraniques sont favorables à l'introduction de l'alphabétisation et à 62 % d'entre eux sont favorables à l'introduction de l'ajami.

Enfin sur les apprenants, l'étude nous renseigne, entre autres, sur les âges de fréquentation de l'école : les 3-5 ans comptent pour 22 % de l'ensemble des apprenants, les enfants de 6 ans représentés par une classe d'âge séparée représentent 10% de l'ensemble des apprenants, les apprenants de 7 à 12 ans représentent 33 % de l'ensemble, les enfants de 13-14 ans représentent 15 % de l'ensemble des apprenants et les 15 ans et plus comptent pour 20 % de l'ensemble des apprenants.

L'ensemble des travaux de la littérature grise souligne les difficultés que rencontrent les écoles coraniques traditionnelles (Hassane, 2006, 2016, s. d. ; Hassane, Doka et Bayard, 2013 ; Idrissa, 2010 ; mo, Doka et Makama Bawa, 2006 ; Moussa, 2006 ; Sani et Rabiou, 2009). Ces faiblesses portent sur plusieurs aspects.

Tout d'abord au niveau pédagogique, les travaux relèvent l'absence de programme harmonisé, l'insuffisance de matériels (infrastructures, supports pédagogiques adéquats), l'absence d'encadrement pédagogique des maîtres, le défaut d'apprentissage des disciplines scientifiques (calcul, étude du milieu, etc.). Par ailleurs, ces institutions souffrent d'un manque de suivi et d'accompagnement en raison notamment de leur caractère informel, mais aussi du manque de soutien de l'État et des familles ainsi que de la faible réglementation les encadrants. Si la mendicité et la violence dans ces écoles a été abordée (Moussa, 2006), les faibles perspectives offertes aux apprenants sont également mises en avant. Le caractère non diplômant de la formation ainsi que l'insuffisance de relation entre l'apprentissage et le travail ne permettent pas aux sortants de ces écoles d'obtenir un emploi formel.

Eu égard aux défis sécuritaires auxquels le Niger est confronté, certaines études recommandent une plus grande coopération avec les écoles coraniques afin de s'appuyer sur leur assise sociale pour sensibiliser les jeunes et la population (Hassane, Doka et Bayard, 2013)

Enfin, certaines études se sont concentrées sur l'enseignement franco-arabe au Niger et les dynamiques qui le caractérisent depuis son avènement à la veille de l'indépendance. Le développement de l'enseignement arabo-islamique au Niger a été fortement influencé par la dynamique d'expansion et de structuration de l'islam au Niger ainsi que par les évolutions politiques dans le pays (Villalón, Idrissa et Bodian, 2012). Toutefois, l'offre franco-arabe a bénéficié de très peu d'appuis par rapport aux autres sous-secteurs de l'éducation.

3. L'OFFRE EDUCATIVE ARABO-ISLAMIQUE

3.1. Les statistiques sur l'offre scolaire

3.1.1. Les écoles coraniques : un recensement difficile

Il n'existe pas de recensement récent sur l'effectif des écoles coraniques au Niger. En 2003, leur nombre avait été estimé à 50 000 cependant cette statistique est ancienne et l'accroissement du nombre d'écoles mis en avant par plusieurs études laisse penser à une évolution de ce chiffre. L'absence de statistiques précises sur ces institutions éducatives résulte de leur caractère éphémère et informel. Elles peuvent prendre place dans une maison, dans une mosquée, sous un hangar et pour une période plus ou moins longue, ce qui rend leur identification difficile. Toutefois, il apparaît que les associations régionales des écoles coraniques détiennent souvent une liste des écoles membres. Aussi, une recension de l'ensemble des associations des écoles coraniques et des effectifs qu'elles comprennent en leur sein permettrait d'évaluer approximativement le nombre d'écoles coraniques.

Les écoles coraniques traditionnelles demeurent la structure d'enseignement islamique la plus répandue dans les trois régions enquêtées. Toutefois dans les régions de Maradi et Zinder, on note un essor des écoles coraniques modernisées notamment en raison de la proximité avec le Nigéria. La plupart des écoles coraniques modernisées ont été créées par des adeptes du mouvement Izala notamment les riches commerçants. Cette nouvelle offre qui séduit de plus en plus a contraint les courants traditionnels (Tijania) à faire évoluer leurs écoles et à aller vers une modernisation de leurs structures.

3.1.2. Le développement des écoles primaires franco-arabes publiques

Les écoles franco-arabes sont comptabilisées dans les annuaires des statistiques à travers le nombre d'écoles, de salles de classe et d'enseignants.

À l'instar de l'évolution de l'offre scolaire de manière générale, l'offre d'écoles franco-arabes a augmenté depuis le début des années 2000. La croissance des écoles a été plus forte que celle de l'offre scolaire générale (+390 % pour les écoles franco-arabes contre +136 % pour l'offre globale). Ainsi, entre 2004 et 2019, la part du secteur franco-arabe au sein de l'offre éducative a augmenté en passant de 6 % à 13 %.

Tableau 1 : évolution du nombre d'écoles et d'enseignants du secteur primaire franco-arabe au Niger de 2003-2004 à 2018-2019

| Indicateurs | 2003-2004 | 2018-2019 |
|---|------------|-------------|
| Nombre d'écoles primaires franco-arabes du Niger | 473 | 2321 |
| Part des écoles primaire franco-arabes dans l'ensemble des écoles | 6 % | 13 % |
| Nombre d'enseignants des écoles primaire franco-arabes | 2 044 | 9824 |
| Part des enseignants des écoles primaire franco-arabes dans l'ensemble des enseignants | 9 % | 15 % |

Source : données issues des annuaires statistiques 2003-2004 et 2018-2019, Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Éducation Civique.

À l'image de l'offre scolaire, le proportion d'enseignant des médersas du primaire a également connu une hausse passant de 9 % en 2003-2004 à 15 % en 2018-2019.

➤ La situation des écoles franco-arabes primaires en 2018-2019

Tableau 2 : Effectifs des écoles, des salles de classe et des maîtres chargés de cours du franco-arabe au cycle primaire par région en 2018-2019

| Régions | Nombre d'écoles | Part de l'offre franco-arabe | Nombre de salles de classe | Part du secteur franco-arabe | Nombre de maîtres chargés de cours | Part du secteur franco-arabe |
|-----------------------|-----------------|------------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| Agadez | 120 | 16,9 % | 514 | 17,7 % | 596 | 20,1 % |
| Diffa | 161 | 20,1 % | 562 | 23,9 % | 697 | 28,5 % |
| Dosso | 310 | 11,3 % | 1096 | 11,2 % | 1121 | 11,8 % |
| Maradi | 296 | 9,2 % | 1242 | 9,4 % | 1307 | 10,1 % |
| Niamey | 159 | 24,4 % | 1130 | 18,8 % | 1292 | 19,7 % |
| Tahoua | 359 | 12,3 % | 1512 | 13,0 % | 1438 | 13,3 % |
| Tillabery | 476 | 13,9 % | 1828 | 15,2 % | 1709 | 15,6 % |
| Zinder | 440 | 13,1 % | 1582 | 13,7 % | 1664 | 14,8 % |
| Total national | 2321 | 13,0 % | 9466 | 13,6 % | 9824 | 14,6 % |

Source : données issues de l'annuaire statistique 2018-2019, nos calculs, 2021

Les statistiques de l'éducation de base révèlent qu'en 2018-2019, les écoles franco-arabes représentent entre 9 % et 24 % de l'offre totale d'écoles primaires au Niger. Les régions dans lesquelles le poids de l'offre d'établissements franco-arabe est le plus important sont Niamey et Diffa où elle compte respectivement pour 24 % et 20 % de l'offre totale d'écoles primaires. C'est dans les régions de Maradi et Zinder que la part des écoles franco-arabes est la plus faible tandis que, dans ces mêmes régions, les écoles coraniques modernes se sont rapidement développées révélant l'existence d'une importante demande de savoirs islamiques.

3.1.3. L'essor rapide des universités franco-arabes depuis 2010

Au niveau de l'enseignement supérieur, jusqu'en 2010, l'Université de Say, ouverte en 1986, constituait le seul établissement du niveau supérieur proposant un enseignement arabo-islamique. Cependant, depuis le début des années 2010, plusieurs universités privées arabo-islamiques ont été créées conduisant à une diversification de l'offre d'enseignement supérieur. Ainsi, en 2019, il y avait 12 universités franco-arabes, dont deux à Maradi et une à Zinder. Placées sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, ces universités délivrent des diplômes de licence et master pour la plupart et le diplôme de doctorat pour l'une d'entre elles (université Attadamoun). Ces universités privées reflètent aussi une diversité des courants de pensée avec l'université Al Moustapha d'obédience chiite, les universités Addar et Annhada d'obédience wahhabite, les universités Mahmoud Ka'at et Entente Internationale (UPEI) d'obédience tidjaniste et l'université Franco-Arabe Attadamoun sans obédience.

Lors des enquêtes nous avons pu constater que deux universités (Mahamoud Kaat et Annhada) ont des antennes à Maradi et à Zinder. Cependant, selon un responsable du ministère de l'Enseignement supérieur, ces antennes sont illégales et ne détiennent pas d'autorisation d'ouverture.

3.2. Caractéristiques des établissements dans les différentes typologies

L'éducation au Niger se compose de l'éducation formelle, qui renvoie aux structures éducatives reconnues par l'État, et de l'éducation non-formelle laquelle est assurée dans « les centres d'alphabétisation

et de formation des adultes ; les écoles confessionnelles ; les centres de formation partagée ; diverses structures occasionnelles de formation et d'encadrement »⁶. Au niveau de l'éducation arabo-islamique, la législation ne reconnaît que deux types d'établissements : les écoles confessionnelles (considérées comme relevant du secteur informel) et les écoles franco-arabes (qui sont parties prenantes des écoles reconnues par l'État).

La gestion de ces deux types de structures éducatives ne relève pas des mêmes ministères. D'une part, les établissements franco-arabes ou médersas sont régis par le ministère de l'Éducation nationale et les établissements confessionnels sont sous la tutelle du ministère de l'Intérieur, qui en théorie est chargé de leur recensement, gestion et suivi. Ces deux catégories institutionnelles (formelle et non-formelle) ne reflètent que de manière très parcellaire les réalités de l'offre d'enseignement arabo-islamique. En effet, les deux catégories recouvrent en leur sein des établissements hétérogènes tant sur le plan organisationnel que sur le plan pédagogique. Pour préciser l'offre, les différentes études et rapports qui portent sur l'enseignement arabo-islamique établissent une typologie plus détaillée (Malam Sani, 2017 ; Meunier, 1997a ; Roy et Humeau, 2018 ; Villalón, Idrissa et Bodian, 2012). Toutefois, même s'il est possible de distinguer plusieurs types d'établissements et d'établir leurs caractéristiques majeures, « dans les réalités du terrain, souvent plus complexes et moins marquées, il arrive qu'une école soit difficile à classer de manière stricte et incontestable dans l'un de ces types, d'autant que les maîtres coraniques font parfois évoluer leur école d'un type à l'autre » (Roy et Humeau, 2018, p. 9).

Les typologies existantes distinguent et décrivent différentes structures éducatives, leur statut (formel ou informel) et leur ministère de tutelle. Les descriptions de l'offre éducative arabo-islamique rendent aussi compte des niveaux d'enseignement qui sont couverts par les structures, de l'organisation des cours, de la pédagogie ou encore du matériel utilisé.

Nous avons donc recensé les établissements qui sont présents dans l'ensemble des typologies et avons pris en compte les particularités de certaines typologies qui intègrent d'autres formes d'éducation comme la prédication.

3.2.1. La makaranta ou école coranique traditionnelle

Les Makarantas ou écoles coraniques traditionnelles constituent la structure éducative la plus répandue au Niger. Elles peuvent être itinérantes, fixes ou familiales.

Ces écoles sont difficiles à identifier, car elles prennent place dans des lieux divers comme la cour d'une maison, la mosquée ou encore la rue. La difficulté d'identification résulte également de leur caractère éphémère et parfois non déclaré. En effet, une école coranique peut fonctionner durant quelques semaines ou quelques mois et disparaître ou changer de cadre. Ces écoles sont par ailleurs de tailles différentes avec certaines qui accueillent des dizaines d'élèves (talibés) et d'autres qui en compte au-delà de la centaine.

Sur le plan pédagogique, l'école coranique est dirigée par un maître coranique appelé Malam.

La plupart des maîtres coraniques que nous avons rencontrés à Zinder et Maradi n'ont eux-mêmes souvent fréquenté que l'école coranique. Nombreux parmi les maîtres coraniques rencontrés n'ont pas de diplômes, mais ont mémorisé le coran souvent en entier et ont étudié les sciences islamiques auprès d'un maître coranique. C'est le cas d'Amadou, maître coranique dans une école à Zinder. Il nous décrit son parcours : « J'étais également élève coranique et aujourd'hui je suis devenu enseignant au sein de l'école coranique où j'ai étudié. En ce qui concerne ma fonction de maître coranique, je n'ai pas eu besoin de diplôme. Traditionnellement on devient maître coranique à partir du moment où on a assez appris le Coran et qu'on est capable de l'enseigner. Pour devenir enseignant coranique on n'a pas non plus besoin d'apprendre tout le Coran et c'était le cas de nos parents et de nos grands-parents. En réalité, le système traditionnel de l'enseignement arabo-islamique n'a jamais fonctionné avec le diplôme, mais avec la maîtrise du Coran en entier ou en partie. »⁷. À l'image de ce maître coranique, plusieurs anciens apprenants deviennent maîtres coraniques dans leur école. Il n'est pas rare que le maître coranique demande à de ses élèves, les plus brillants et les plus avancés dans l'apprentissage du Coran de prendre en charge un groupe d'enfants, notamment les plus jeunes afin de leur enseigner les versets coraniques et la prière. L'enseignement est généralement gratuit et le maître coranique ne perçoit pas de salaire, mais est rétribué par les parents parfois en nature (nourriture, habits, etc.). Aussi, en marge des

⁶ Article 37 de la loi d'orientation du système éducatif nigérien (LOSEN).

⁷ Entretien réalisés à Zinder en décembre 2020.

activités d'enseignement, les maîtres coraniques ont d'autres activités, le plus souvent agricoles ou artisanales. Plusieurs maîtres coraniques sont aussi des imams et effectuent de prêches. Dans plusieurs cas, l'école coranique constitue l'activité d'enseignement de la mosquée.

Bien qu'il n'y ait pas de programme national et uniformisé pour l'ensemble des écoles coraniques traditionnelles, les enseignements qui y sont dispensés sont relativement similaires et s'articulent principalement autour de l'apprentissage du Coran, de la lecture et de l'écriture des versets. Les règles de vie islamique, les codes sociaux sont également enseignés aux enfants.

Le matériel utilisé dans ces écoles est généralement rudimentaire, car les élèves sont souvent assis à même le sol et utilisent une tablette en bois appelée Allo pour apprendre la lecture et l'écriture des versets coraniques. La principale méthode d'enseignement dans les écoles coraniques traditionnelles consiste en la répétition. Les élèves répètent après le maître et mémorisent ainsi les différents versets du coran comme nous l'explique Malam Nazifi, maître d'école coranique à Zinder « S'agissant du Coran, nous utilisons deux méthodes, l'apprentissage collectif et aussi individuel. La première méthode consiste à une répétition collective des sourates du Coran et la deuxième c'est élève après élève et chacun apprend selon son niveau. Il en est de même pour les autres matières. Notre cours va de 8 h 30 à 10 h 50 avec la lecture collective du Coran, après 10 mn de repos on reprend avec la matière du jour. Il en est de même l'après-midi aussi »⁸.

Cet extrait d'entretien nous renseigne aussi sur les niveaux pédagogiques qui dans les écoles coraniques sont en fonction du niveau de l'élève. Les élèves sont souvent regroupés par niveau de connaissances et l'évaluation de l'apprenant est individuelle.

Si les écoles coraniques peuvent servir de garderie, accueillant des enfants en âge préscolaire, dans de nombreux cas, elles cohabitent aussi avec l'école laïque, car de nombreux enfants, inscrits à l'école laïque, fréquentent aussi l'école coranique le mercredi soir ou le weekend et/ou pendant les vacances scolaires. Ainsi Malam Adamou, maître coranique à Niamey nous explique que ses apprenants sont pour la plupart aussi élèves à l'école laïque « Ici l'essentiel de nos talibés sont des élèves des écoles laïques. Pendant les congés nous enseignons matin et soir. S'il y'a école, nous enseignons samedi et dimanche matin et soir. »⁹. De même, dans les autres régions enquêtées, les maîtres coraniques indiquent que plus de 80 % de leurs effectifs sont des élèves qui fréquentent les deux systèmes les obligeant à adapter leurs horaires de cours.

Les écoles coraniques traditionnelles ne sont pas payantes, mais il est souvent demandé aux enfants de s'acquitter d'une somme symbolique (50 FCFA ou 100 FCA) par semaine. Toutefois, même si les enfants ne paient pas, ils sont tout de même acceptés.

3.2.2. Les écoles coraniques modernes ou modernisées

Parmi les écoles coraniques, on trouve des écoles coraniques modernes. Ces écoles, qui relèvent aussi de la tutelle du ministère de l'Intérieur, se sont d'abord développées dans les régions frontalières du Nigéria telles que Maradi et Zinder à partir des années 1990 (Malam Sani, 2017 ; Meunier, 1997a ; Villalón, Idrissa et Bodian, 2012). Promu par des riches commerçants sympathisants du mouvement Izala, ce type d'école a été importé du Nigéria. Elles incarnent d'une certaine manière une pratique renouvelée de la religion. À la différence des écoles coraniques traditionnelles, ces écoles dispensent aussi l'apprentissage de l'arabe et des sciences islamiques. Elles sont également caractérisées par une pédagogie et une organisation qui rappelle celle des écoles modernes franco-arabes. Ainsi, on note que dans ces écoles : « un emploi du temps précis rythme les apprentissages, les ardoises en bois sont remplacées par des tableaux noirs, les élèves portent un uniforme (*hijab* et *djellaba*)¹⁰ et sont astreints au respect d'un règlement intérieur. Des fiches d'inscription et des frais de scolarité symboliques sont demandés aux parents. Ce sont ces nouvelles formes d'organisation qui permettent de qualifier ces écoles coraniques de modernes ou modernisées, pour les distinguer des écoles coraniques traditionnelles » (Malam Sani, 2017, p. 83).

⁸ Entretien réalisés à Zinder en décembre 2020.

⁹ Entretien réalisé à Niamey en décembre 2019.

¹⁰ Éléments mis en italique par l'auteur.

FIGURE 1 : DES APPRENANTS D'UNE ECOLE CORANIQUE MODERNISEE DE MARADI



Source : Photo prise par Allassane Salao à Maradi, en décembre 2020.

Les écoles coraniques modernisées comptent souvent plusieurs classes et le profil des enseignants diffèrent quelque peu de celui des écoles coraniques traditionnelles, car on y trouve des enseignants qui ont un niveau d'études secondaires ou supérieures. Plusieurs des enseignants enquêtés dans ces écoles ont fréquenté les universités, notamment l'université de Say. Ils ont généralement une bonne maîtrise de la langue arabe en plus des connaissances religieuses qu'ils possèdent.

3.2.3. Les écoles coraniques rénovées

Ces écoles résultent d'une tentative de réforme de l'enseignement coranique. Ce sont des écoles coraniques qui ont été rénovées et adaptées à l'enseignement formel (mise en place d'un programme, recrutement d'enseignants formés).

Dix écoles ont été sélectionnées pour appliquer de manière expérimentale cette réforme dans l'ensemble des régions du Niger. Ce choix résulte du fait que d'une part, leur structure se rapprochait le plus de celle des écoles franco-arabes, et que d'autre part, leurs promoteurs avaient accepté de transformer leur école.

Au niveau du programme d'enseignement, la réforme prévoyait le maintien de l'enseignement du Coran qui conservait une importante place, mais l'introduction de la lecture, des mathématiques et de l'écriture. Une classe au sein de chaque école sélectionnée devait appliquer la réforme, en accueillant des enfants de 6 à 9 ans, lesquels effectueraient un cycle d'enseignement sanctionné par le Certificat de fin d'études du premier cycle des écoles coraniques rénovées. À l'issue de cette phase pilote, l'expérimentation n'a pas été étendue et s'est arrêtée. Cette expérimentation a par ailleurs soulevé d'importantes réticences au niveau des promoteurs des écoles coraniques. Les critiques exprimées à l'égard du projet portaient sur le choix des écoles sélectionnées dans le cadre de l'expérimentation. Par ailleurs, « le projet a aussi fait face à d'importantes oppositions de la part de certains marabouts traditionnels qui dénoncent l'implication du politique dans le religieux. [...] Certains craignent même la disparition de l'enseignement coranique traditionnel et redoutent que l'introduction de l'enseignement religieux dans les écoles formelles ne remplace le système d'enseignement coranique et religieux. » (Malam Sani, 2017).

3.2.4. Les écoles franco-arabes ou médersas

Institué depuis 1966, l'enseignement franco-arabe est un enseignement bilingue, intégré à l'éducation nationale. Au Niger, l'enseignement franco-arabe a été impulsé par l'administration publique conduisant à une prépondérance du modèle de l'école franco-arabe publique. Les écoles franco-arabes ou médersas sont privées ou publiques et suivent un programme national. Les cycles d'études couverts par ces écoles sont le primaire, le secondaire ou les deux dans certains complexes scolaires privés. Elles proposent des enseignements de sciences islamiques (interprétation du Coran, vie du Prophète, jurisprudence,

langue arabe, etc.) et des sciences profanes (mathématiques, géographie, etc.). Elles offrent un enseignement bilingue en arabe et en français. Aussi, ces écoles délivrent des diplômes nationaux reconnus par l'État à savoir le Certificat d'Études Primaires élémentaires Franco-Arabs (CFPDFA), le Brevet d'Études franco-arabe et enfin le baccalauréat série A8.

Les écoles franco-arabes publiques sont gratuites en principe. Cependant, dans les faits, à l'instar de l'ensemble des écoles publiques, les établissements franco-arabes sollicitent la contribution des familles notamment pour la gestion des écoles. Cela nous est expliqué par cette directrice d'une école franco-arabe à Niamey « L'école est gratuite. Mais nous avons le Comité de Gestion des Établissements Scolaires (COGES) où chaque élève apporte 1000 FCFA par an. C'est la contribution des parents d'élèves »¹¹.

L'enseignement franco-arabe est confronté à de nombreuses tensions parmi lesquelles le déséquilibre entre les matières séculières et les matières islamiques qui se creuse tout au long du cycle. Par exemple « au lycée, ce déséquilibre devient absolu, puisque les matières religieuses, bien que notées lors des examens internes, n'apparaissent pas au baccalauréat, examen final du lycée » (Villalón, Idrissa et Bodian, 2012, p. 30). Pour les parents et pour les élèves qui seraient davantage intéressés par l'aspect religieux, l'école franco-arabe se révèle être une option erronée. Enfin, ce type d'école connaît d'autres difficultés dues à la faiblesse des investissements qui y sont effectués. Par exemple certains manuels d'histoire/géographie utilisés dans les écoles publiques proviennent des pays arabes et sont donc en déphasage avec le programme national (Villalón, Idrissa et Bodian, 2012).

3.2.5. Les universités franco-arabes

Avant 2011, l'Université de Say était la seule université franco-arabe du Niger. Cette université est accessible à partir d'un test. Elle est gérée par l'Organisation de la Coopération Islamique (OCI)¹². Elle propose un enseignement confessionnel. Accueillant de nombreux étudiants étrangers, elle constituait la seule possibilité de poursuite dans l'enseignement supérieur islamique au Niger pour les sortants des écoles franco-arabes et coraniques.

Depuis 2010, plusieurs universités franco-arabes ont été créées. Elles proposent des filières sur les sciences islamiques ainsi que d'autres filières comme l'agronomie, l'informatique, etc. Selon un responsable du ministère de l'Enseignement supérieur, ces nouvelles universités permettent d'absorber l'afflux de bacheliers que les universités publiques ne pouvaient pas accueillir. Ces nouvelles universités permettent une diversification de l'offre universitaire en proposant des filières islamiques. Elles permettent aussi une professionnalisation de l'éducation religieuse, car certains des diplômes qu'elles délivrent permettent à leurs détenteurs d'ouvrir des écoles, d'enseigner dans des établissements franco-arabes ou encore de devenir prédicateurs.

L'accès à ces universités est conditionné par la détention du baccalauréat.

Le coût des diplômes de ces universités privées est relativement élevé, mais se situe dans la moyenne des coûts des formations des universités privées. Les coûts des formations selon les niveaux sont les suivants :

- De 300 000 à 400 000 FCFA pour les diplômes de licence (400 et 500 euros)
- Entre 500 000 et 800 000 FCFA pour le master (entre 800 et 1200 euros)
- 1 200 000 pour le doctorat (1700 euros)

Certaines universités ont mis en place des programmes de coopération scientifiques avec des universités africaines, asiatiques et du monde arabe.

La création de ces nouvelles universités est perçue positivement. Elle est appréhendée par une majorité des enquêtés de cette étude (maîtres coraniques, apprenants, enseignants, responsables des médersas) comme une progression de l'enseignement arabo-islamique. Les universités ont été souvent citées spontanément par nos interlocuteurs pour montrer la bonne évolution de l'enseignement arabo-islamique.

Les promoteurs de ces universités sont souvent d'anciens universitaires des pays arabes tels l'Égypte, l'Arabie Saoudite, le Koweït, etc. Les liens qu'ils ont conservés au sein de ces universités étrangères leur ont permis d'avoir des financements pour la création de leurs universités.

Les enseignants de ces universités, qui exercent dans les facultés d'arabe et de sciences islamiques, sont souvent d'anciens étudiants de l'université islamique de Say et/ou des universités des pays arabes. Ils sont pour la plupart bilingues, français/arabe. Ceux que nous avons rencontrés ont tous un niveau d'étude

¹¹ Entretien réalisé à Niamey en décembre 2019.

¹² Jusqu'en 2011, il s'agissait de l'organisation de la conférence islamique.

supérieur. Ces enseignants ont généralement été recrutés en fonction de leur diplôme, mais le réseau personnel peut également constituer un atout. En effet, plusieurs de ces enseignants des universités et des écoles franco-arabes ont reconnu avoir bénéficié du soutien de leurs promotionnaires qui étaient déjà dans l'enseignement.

3.2.6. Les écoles coraniques pour femmes

Les savoirs religieux sont de plus en plus sollicités par les femmes. La libéralisation des mouvements associatifs dans les années 1990 a conduit à une entrée des femmes dans l'espace public religieux. L'arrivée de femmes dans un espace religieux autrefois exclusivement masculin ne s'est pas faite sans difficulté, mais constitue une réelle évolution dans les dynamiques éducatives avec des figures telles que Mallama Huda, Mallama Zahra et Mallama Hawa (Alidou, 2005 ; Sounaye, 2011c). Le savoir religieux est appréhendé par les femmes comme moyen d'émancipation en cela qu'elles revendiquent aussi leur droit à la connaissance du savoir religieux.

La présence des femmes dans l'offre d'éducation arabo-islamique est perceptible à travers la présence de classes réservées aux filles dans les écoles coraniques traditionnelles et modernisées. Mais les femmes font aussi partie des acteurs de l'offre éducative. Elles créent des écoles qui attirent un nombre important de leurs consœurs, souvent des fonctionnaires qui s'y rendent tôt le matin avant d'aller au travail, en fin de journée ou les weekends. Ces écoles coraniques pour femmes sont souvent adossées à des écoles coraniques traditionnelles ou à des associations. Ainsi la directrice d'une des écoles coraniques visitées à Niamey nous indique « la makaranta [école coranique] n'est pas directement enregistrée, mais elle découle de l'association des jeunes musulmanes [Jamiyat Fatayatoul Dine] créée en 1999 par arrêté numéro 050 : MAT/DAPJ/SA du 25/02/99. C'est donc le centre qui s'occupe de la formation des membres de l'association et surtout de leur apprentissage à devenir des prêcheurs pour préparer la relève. ». L'école qui compte 130 apprenantes a été créée par une femme en vue de « transmettre le savoir religieux, mais aussi de recycler les enseignantes issues de l'école coranique traditionnelle. L'objectif est également de former des nouvelles conférencières islamologues ». Pour s'inscrire dans cette école, les apprenantes doivent se présenter à la Makaranta et elles passeront un test de niveau. À l'issue des résultats du test, l'apprenante est soit acceptée, soit refusée (ce qui est très rare selon la directrice). En cas d'admission, les apprenantes doivent s'acquitter d'une cotisation mensuelle de 5 000 FCFA pour les frais de scolarité, de 5 000 FCFA pour l'inscription et de 5 000 FCFA facultatif pour la caisse en vue d'aider celles qui n'ont pas de moyens et qui sont dans le besoin en termes de prêt (l'école octroie des prêts aux femmes). Les cours dispensés aux femmes dans cette école coranique ont lieu de 10 à 12h chaque jour. Les classes sont réparties par niveau et dans toutes les classes on enseigne le Coran, puis la tradition prophétique (hadiths) et la langue arabe. Dans les niveaux supérieurs, les apprenantes étudient le Nahwu (grammaire arabe) et le Fiqhu (jurisprudence islamique).

L'ouverture de ces écoles pour femmes crée des opportunités professionnelles d'enseigner pour d'autres femmes qui ont la maîtrise de l'arabe, du coran et/ou des sciences islamiques. Les profils et le parcours des enseignantes de ces écoles sont variés. Nous avons rencontré des enseignantes qui ont uniquement fréquenté les écoles coraniques, d'autres ont fréquenté l'école coranique et l'école franco-arabe et quelques-unes d'entre elles ont fait des études universitaires en sciences islamiques soit à l'université islamique de Say ou dans d'autres pays. Hannatou, formatrice dans une école coranique pour femme nous détaille son parcours : « J'ai d'abord étudié à l'école primaire Diori de 1997 à 2003 où j'ai obtenu mon certificat [certificat de fin d'études primaires]. Après j'ai continué dans une Makaranta au quartier Jidda. J'ai étudié aussi à Sabilloul Houda (école franco-arabe) au quartier Sonni. Après j'ai continué ma formation au Ghana dans le domaine de l'arabe. »¹³. Zeinab, une autre enseignante d'une école coranique pour femmes n'a quant à elle fréquenté que l'école coranique traditionnelle, mais elle a une très bonne connaissance du Coran pour l'avoir mémorisé en entier comme elle nous l'explique « Je n'ai pas de diplôme, mais j'ai descendu le coran. Dans le temps, les makarantas ne donnaient pas de diplôme, mais maintenant certaines makarantas donnent des diplômes après la période formation »¹⁴.

Le récit de la fondatrice d'une autre école coranique pour femmes rencontrée à Zinder nous renseigne sur les modalités de création et de fonctionnement des écoles coraniques pour femmes, ainsi que sur le profil du public qu'elles accueillent :

« J'ai créé mon école coranique, il y a une vingtaine d'années, précisément en 2001. Au début, j'ai commencé l'enseignement dans une maison. Par après nous avons demandé la permission à la mairie d'occuper quelques classes dans une école formelle du nom d'école Zengou, le samedi et le dimanche. La totalité de mes élèves sont des femmes, fonctionnaires pour la plupart, mariées et souvent âgées, certaines d'entre elles dépassent les 70 ans. Il faut également signaler que certaines de ces femmes n'ont

¹³ Entretien réalisé à Niamey en décembre 2019.

¹⁴ Entretien réalisé à Niamey en décembre 2019.

pas fréquenté l'école coranique pendant leur jeunesse, cette école coranique est donc en quelque sorte leur deuxième chance. Même si à la base c'est un enseignement pour les femmes mariées, ces derniers temps, des jeunes filles commencent également à s'intéresser à notre école coranique, Cependant nous limitons l'âge de nos élèves à un minimum de 15 ans. Nous n'acceptons pas des adolescentes par exemple. Nous avons aussi institué des cours du soir pour les garçons et cela à la demande de mes élèves femmes qui veulent que leurs enfants et aussi leurs maris profitent aussi de l'apprentissage religieux. Nous sommes aujourd'hui satisfaits de nos enseignements, parce que certaines de nos élèves tout en ayant ouvert leur propre école coranique, continuent aussi à apprendre chez nous»¹⁵.

¹⁵ Entretien réalisé à Zinder en décembre 2020.

3.3. Typologie retenue pour le projet

Dans le cadre de ce projet, nous avons établi une typologie qui reprend les différents types d'établissements et permet d'avoir une vision de l'offre éducative depuis la petite enfance jusqu'au cycle universitaire. Parmi ces établissements, nous avons enquêtés dans les makarantas, dans les écoles coraniques modernes, dans les écoles franco-arabes (médersas) et dans les universités privées franco-arabes.

tableau 3 : différents types d'enseignement arabo-islamiques au Niger

| Enseignement arabo-islamique au Niger | | | | | | |
|---|---|--|---|---|--|--|
| Ministère de tutelle | Ministère de l'Intérieur | | | Ministère de l'Éducation nationale ¹⁶ | | |
| Type de structure éducative | Makaranta ou école coranique traditionnelle | Écoles coraniques modernes | Ecoles coraniques pour femme | Écoles coraniques rénovées | École franco-arabe ou médersa | Universités privées franco-arabes et islamique |
| Écoles visitées dans le cadre du projet EDUAI | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ |
| Principales caractéristiques | Présence très ancienne Établissements très populaires, car présent dans tous les quartiers, villages Enseignement gratuit Établissements éphémères et souvent non déclarés Maître coranique est souvent le seul enseignant Maître coranique n'étant pas rémunéré | Développement de ce type d'établissement à partir de 1990 Enseignement payant avec des frais de scolarité Établissements souvent en matériaux définitifs, disposant de plusieurs salles de classe Présence d'un suivi pédagogique Plusieurs niveaux pédagogiques | Développement de ce type d'établissement à partir de 1990 Enseignement exclusivement réservés aux femmes Enseignement privé payant Les apprenantes sont soumises à un test de niveau avant de s'inscrire | Dix écoles appartenant dans l'ensemble du Niger Écoles appartenant à tous les courants islamiques Une classe par école est sélectionnée pour mettre en place la réforme (10 classes en tout, sans extension de l'expérimentation) Accueil des enfants de 6 à 9 ans | Enseignement impulsé par l'État avec la première médersa créé en 1957 Programmes standardisés et uniformisés au niveau national | Jusqu'aux années 2010, la seule université islamique était l'université de Say Depuis 2010, création de plusieurs universités privées franco-arabes qui sont sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche se sont développées. |

¹⁶ L'intitulé ministère de l'Éducation nationale comprend les Ministères de l'Enseignement primaire

| | | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|--|---|--|
| | néré, mais qui est rétribué par les parents parfois en nature Matériel pédagogique rudimentaire | Matériel didactique moderne avec des tableaux | | Cycle de 6 ans | | |
| Programme pédagogique | Mémorisation du coran Lecture des versets du coran Apprentissage des règles de vie islamique | Apprentissage du coran Apprentissage de l'arabe (Lecture et écriture) | Enseignement du coran et des sciences islamiques | Enseignement coranique demeure prédominant Introduction des mathématiques, de la lecture et de l'écriture | Programme bilingue (français/arabe) Enseignement des matières séculières et religieuses | Ces universités proposent des filières dédiées à l'enseignement des sciences islamiques, mais elles proposent aussi des filières séculières (sciences de l'éducation, agronomie, médecine, informatique, etc.) |
| Diplôme ou sanction des études | <i>Ijaza</i> | <i>Ijaza</i> | Aucun | Certificat de fin d'études du premier cycle des écoles coraniques renommées | Certificat de Fin d'Études élémentaires franco-arabe C Brevet franco-arabe Baccalauréat Franco-Arabe A8 | Diplôme de licence et master ; doctorat (uniquement pour l'université Attadoun) |

3.4. Modèle économique et financement des structures éducatives

3.4.1. La faiblesse des ressources des écoles coraniques traditionnelles

La majorité des écoles coraniques traditionnelles enquêtées ont été construites grâce au financement d'une personne, un mécène motivé par la volonté de participer à la transmission du savoir religieux.

Le maître coranique est rétribué grâce aux cotisations versées par les enfants, généralement 100 ou 200 FCFA par enfant. Il peut en plus recevoir des cadeaux de la part de certains parents. Le matériel pédagogique, les charges de fonctionnement (électricité et eau) sont souvent réglées par des parents. Le maître coranique de cette école visitée à Zinder, nous explique les modes de financement des charges de son école : « Depuis la création de cette école coranique il y a presque 8 ans, nous n'avons jamais exigé qu'un enfant paye des frais de scolarité à la fin du mois. Mais chaque mercredi et chaque dimanche chaque enfant amène 50f. Notre charge électrique est payée par notre voisin, car le compteur électrique lui appartient. Et l'eau aussi est offerte par des voisins. En ce qui concerne les matériels pédagogiques (la craie, les nattes, etc.), ils sont très souvent offerts par des bonnes volontés. Sinon il n'y a aucune personne ayant pris l'engagement de nous aider par exemple chaque mois ou plus »¹⁷.

Les propos de ce maître coranique montrent la faiblesse et l'instabilité des fonds perçus par les écoles coraniques traditionnelles. Certaines écoles bénéficient d'aide d'ONG qui peuvent participer à la construction des classes ou fournir du matériel pédagogique (tableaux, Coran en papier, nattes, etc.) comme nous l'explique ce maître coranique rencontré à Maradi « Une ONG islamique nous a construit deux classes de 8 m sur 5 et nous avons divisé chaque classe par deux, ce qui nous fait 4 salles ».¹⁸

3.4.2. Des écoles coraniques modernisées financées par des commerçants

La structure et les équipements des écoles coraniques modernisées suggèrent qu'elles disposent des financements plus importants que ceux des écoles coraniques traditionnelles. À Maradi, il apparaît qu'un grand nombre de ces écoles sont financées par des commerçants qui souhaitent pour la plupart rester anonymes conformément à une prescription religieuse qui recommande la discrétion lorsqu'un fidèle effectue un don. Ainsi, selon le directeur d'une des écoles coraniques modernisée à Maradi « La makaranta a été créée en 1992 par mon ami Mahamadou Ayagué (Maradi) commerçant et chauffeur de son état. L'établissement est construit en matériaux définitif grâce à l'appui des commerçants, parents d'élèves fortunés. Notamment Elh. Sano Souley na Salé (3 classes) , partenaires arabes (3 classes et un château d'eau) »¹⁹ Le financement des commerçants intervient également au moment des cérémonies. Ainsi lors de la réalisation des enquêtes à Maradi, Allassane Salao a été convié à une remise des prix à Maradi aux enfants ayant mémorisé le Saint Coran en entier. Plusieurs gros lots, tant en nature qu'en espèce (sacs de vivres, livres Saint Coran, sommes d'argent), ont été distribués. Ces lots provenaient de commerçants qui souhaitaient rester anonymes.

Si les financements des commerçants permettent la construction et l'équipement de ces écoles, les charges mensuelles (salaires des enseignants, eau, électricité) sont souvent payées grâce aux frais de scolarité qui sont demandées aux enfants et qui sont plus importants que les cotisations symboliques payées par les enfants des écoles coraniques. En effet, les frais de scolarité dans ces écoles coraniques modernisées peuvent atteindre 200 000 FCFA pour l'année.

À l'instar des écoles coraniques traditionnelles, certaines écoles modernisées sont soutenues par des ONG arabes et bénéficient parfois de dons en nature par exemple des Corans, des livres de sciences islamiques, des tables-bancs, des tableaux.

3.4.3. L'autofinancement des écoles coraniques pour femmes

Les écoles coraniques pour femmes s'autofinancent grâce aux frais d'inscription et aux cotisations mensuelles demandées aux apprenantes. Ces cotisations vont de 1000 FCFA à 5000 FCFA par mois selon les écoles. Dans certains cas rares, en plus de leurs fonds propres, les promoteurs de ces écoles peuvent bénéficier d'appui en nature de la part d'ONG ou même de l'État comme c'est le cas de l'une de ces

¹⁷ Entretien réalisé à Zinder en décembre 2020.

¹⁸ Entretien réalisé à Maradi en décembre 2020.

¹⁹ Entretien réalisé à Maradi en décembre 2020.

écoles : « Comme la plupart des apprenants sont fonctionnaires donc salariées ou issues de famille de fonctionnaires, nous avons décidé de demander 1000 F à l'inscription et une cotisation mensuelle de 1000 F. C'est donc, avec cette somme que l'école coranique fonctionne, notamment la rémunération des enseignants. Mais ce n'est pas suffisant. Malgré tout, le non-paiement de la cotisation n'entraîne pas l'exclusion. Pour l'instant nous n'avons pas un local propre, mais nous continuons à utiliser les salles des classes de l'État. Cela limite nos ouvertures aux samedi et dimanche. Grâce à Dieu nous avons épargné de l'argent pour acheter notre propre terrain et construire. Par contre, jusqu'à présent nous n'avons pas eu un endroit adéquat. »²⁰.

3.4.4. L'implication des partenaires étrangers dans le financement du secteur franco-arabe public

Le financement des écoles franco-arabes publiques est normalement assuré par l'État dans le cadre du développement de l'offre éducative. Toutefois, l'État nigérien n'est plus en capacité de financer seul le secteur de l'éducation. Aussi, à l'instar des autres sous-secteurs de l'éducation, plusieurs partenaires techniques et financiers apportent un appui à la construction des classes et à la dotation de celles-ci en matériel pédagogique. Le secteur franco-arabe est soutenu par des organismes financiers ainsi que des organisations internationales qui interviennent en appui à l'État parmi lesquels la Banque Islamique de Développement (BID), l'Association Mondiale pour l'Appel islamique (AMAI), l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture), l'Agence des Musulmans d'Afrique, l'ISESCO (Organisation islamique pour l'Éducation, la Science et la Culture) ou encore l'ALESCO (Organisation de la Langue Arabe pour l'Éducation, la Science et la Culture).

3.5. L'éducation arabo-islamique en contexte sécuritaire fragile

Les zones que nous avons enquêtées ne sont pas affectées par les crises sécuritaires, cependant nous avons pu obtenir des informations sur les régions de Tillabéry et de Diffa, dans lesquelles la situation sécuritaire est instable en raison de l'activité de divers groupes terroristes. Par ailleurs, nous avons questionné quelques maîtres coraniques sur l'impact de ces conflits sur l'éducation arabo-islamique.

Le secteur de l'éducation est affecté par cette situation sécuritaire, car les écoles et le personnel enseignant, indépendamment de leur statut (école publique ou privée, laïques ou Franco-arabes), sont la cible d'attaques. L'intention des groupes terroristes étant de s'en prendre à des symboles de l'État, les écoles franco-arabes ne sont pas épargnées par les attaques. Par ailleurs, les écoles coraniques traditionnelles ne prêchant pas la vision de l'Islam portée par ces groupes sont aussi menacées.

Malgré cet état de fait, les écoles coraniques souffrent aussi d'être assimilées au terrorisme. Les maîtres coraniques que nous avons interrogés ont déploré que leurs écoles soient parfois identifiées comme des centres de formation des terroristes. La plupart d'entre eux présentent l'école coranique traditionnelle comme un rempart contre le terrorisme indiquant qu'une bonne connaissance de la religion n'aboutit pas à la violence. Par ailleurs, plusieurs d'entre eux s'investissent dans des actions de prévention. Certains de ces maîtres ont participé à des formations dispensées par les ONG sur la prévention de l'extrémisme violent. D'autres mettent en exergue leur initiative personnelle pour sensibiliser leurs apprenants et insister sur l'importance de la culture de la paix particulièrement en raison du contexte sécuritaire. Quelques maîtres mettent en avant le fait que l'appui de l'Etat aux écoles coraniques à travers la formation des maîtres, la mise en place de programmes d'apprentissages, permettrait aussi d'empêcher l'intrusion de discours violent au sein de ce type d'école.

²⁰ Entretien réalisé à Zinder en décembre 2020.

4. LA DEMANDE EDUCATIVE

La demande d'éducation arabo-islamique est très forte au Niger. Les motivations à fréquenter les diverses institutions éducatives sont souvent religieuses. Les parents commencent l'éducation religieuse de leurs enfants en les inscrivant dans les écoles coraniques traditionnelles, mais il est fréquent que les enfants poursuivent cette éducation en marge de l'école laïque, notamment dans les milieux urbains, où les deux systèmes cohabitent. Toutefois, face à la diversification de l'enseignement coranique avec le développement des écoles coraniques modernisées, certains parents font le choix de n'inscrire leurs enfants que dans le système informel. Les perspectives socioprofessionnelles qu'ils ont à l'issue de leur apprentissage dépendent du type et du niveau de connaissances qu'ils ont acquis et qui diffèrent selon les institutions qu'ils ont fréquentées. Nous verrons quel est le profil des apprenants qui fréquentent chacune des écoles et sur quelles motivations reposent les stratégies de scolarisation des familles. Par ailleurs, nous appréhenderons les ambitions des sortants de ces écoles et les perspectives professionnelles qui s'offrent à eux.

4.1. Le profil des apprenants

4.1.1. L'école coranique traditionnelle : une école qui accueille tous les profils

Les élèves qui fréquentent les écoles coraniques traditionnelles sont issus de tous milieux sociaux. Ce sont généralement des enfants du quartier habitant à proximité de l'école.

Si la religion recommande que les enfants débutent leur éducation religieuse à partir de 7 ans, dans les faits, de nombreuses familles inscrivent leurs enfants avant cet âge. Plusieurs des apprenants interrogés ont débuté l'école coranique à l'âge de 5 ans. Dans certaines familles, l'école coranique est appréhendée comme une institution de préscolarisation.

En milieu urbain précisément, l'école coranique est fréquentée généralement pendant quelques années, 5 à 6 ans, le temps de l'apprentissage des connaissances religieuses de base afin d'effectuer la prière et de connaître quelques versets du Coran. Il s'agit d'une institution de « passage » que les enfants fréquentent pendant leur cycle primaire. La plupart des sortants de l'école coranique poursuivent ensuite uniquement soit au sein des écoles formelles, soit dans les écoles coraniques modernisées. Si dans la plupart des écoles coraniques de Niamey on trouve des enfants de cycle primaire, à Maradi et à Zinder, certains apprenants restent longtemps au sein de l'école coranique car on retrouve des apprenants de niveau secondaire ou universitaire qui continuent de fréquenter cette institution pour y approfondir leurs connaissances religieuses.

L'instruction des enfants à l'école coranique est considérée par de nombreux parents comme une obligation religieuse. Certains parents admettant ne pas avoir suffisamment des connaissances religieuses pour enseigner à leurs enfants préfèrent que ces derniers soient inscrits à l'école coranique principalement afin d'y apprendre les connaissances religieuses fondamentales notamment la prière. Les parents souhaitent également que leurs enfants acquièrent certaines valeurs comme le respect des aînés, l'humilité qui ont été mentionnées de nombreuses fois durant les enquêtes.

En termes de stratégie de scolarisation, de nombreuses familles urbaines optent pour une scolarisation mixte et la plupart des apprenants des écoles coraniques traditionnelles fréquentent aussi le système scolaire formel durant la semaine. La scolarisation des enfants dans les deux types d'institutions repose sur l'obligation morale et religieuse des parents de doter leurs enfants d'une éducation religieuse et de leur garantir ainsi leurs saluts (celui des enfants et des parents) dans l'au-delà. Les parents urbains particulièrement scolarisent également leurs enfants à l'école laïque afin de leur assurer un avenir au sein de l'économie formelle, de leur permettre d'acquérir des compétences pour trouver un emploi.

Les sortants des écoles coraniques traditionnelles qui n'ont fréquenté que cette institution s'orientent pour la majorité vers des carrières religieuses et souhaitent devenir prédicateurs, imams ou maîtres coraniques. Ces carrières religieuses sont fortement valorisées socialement, car les acteurs religieux sont très respectés au sein des communautés. Les sortants des écoles coraniques traditionnelles n'ont souvent que des connaissances religieuses lesquelles ne sont souvent pas suffisantes pour s'insérer dans l'économie formelle. La seule perspective d'insertion au sein de la sphère religieuse, souvent en qualité d'enseignant d'école coranique, n'assure pas toujours l'autonomie financière. Ainsi certains des maîtres coraniques enquêtés ont mis en avant la nécessité de trouver des tremplins pour permettre aux sortants de ces écoles d'acquérir d'autres compétences qui leur permettraient d'avoir plus de perspectives professionnelles.

4.1.2. Les écoles coraniques modernisées : à la recherche d'un savoir islamique approfondi

Les écoles coraniques modernisées sont généralement fréquentées de manière exclusive. Bien que ces écoles aient été créées par le mouvement izala, les familles qui y envoient leurs enfants ne sont pas nécessairement adhérentes à ce mouvement, d'autant plus qu'aujourd'hui, les courants confrériques traditionnels ouvrent aussi des écoles coraniques modernisées. Toutefois, en raison des frais de scolarité de ces écoles, ce sont les enfants de familles de la classe moyenne qui les fréquentent. À Maradi, plusieurs des apprenants des écoles coraniques modernisées sont issus de familles de commerçants mais on y trouve aussi des enfants de fonctionnaires.

Les apprenants des écoles coraniques modernisées ont souvent débuté à l'école coranique traditionnelle avant d'être inscrits à l'école coranique modernisée pour y approfondir leurs connaissances religieuses et apprendre l'arabe. L'attrait de ce type d'école repose sur la diversité des matières qui y sont enseignées notamment la langue arabe et les sciences islamiques. Ainsi, les écoles coraniques modernisées apparaissent comme une offre d'enseignement islamique complète. Elles constituent aussi une alternative à l'échec au sein de l'école formelle laïque. Certains apprenants que nous avons rencontrés ont échoué à l'école publique et ont poursuivi leur scolarité au sein des écoles coraniques modernisées.

En termes de perspectives professionnelles, les apprenants des écoles coraniques modernisées s'insèrent dans le domaine religieux, mais grâce à leur bon niveau de connaissances de la langue arabe et des sciences islamiques, ils peuvent intégrer le domaine de l'enseignement formel en tant qu'enseignant dans les écoles franco-arabes privées et dans certains cas, dans les écoles franco-arabes publiques. La croissance des écoles coraniques modernisées a aussi engendré des créations d'emploi dans ce même type d'enseignement.

4.1.3. L'école publique franco-arabe : l'école des familles modestes

À Niamey, les élèves des écoles franco-arabes publiques sont issus des familles très modestes. Selon un des directeurs d'école rencontré à Niamey, les parents qui y envoient leurs enfants sont très démunis et certains d'entre eux n'ont pas d'intérêt réel pour l'instruction, mais considèrent l'école comme une « garderie ». La directrice de cette école publique franco-arabe de Niamey nous décrit le profil des élèves de son école « Ce sont des familles pauvres, très pauvres même. Parfois ils n'arrivent même pas à payer les fournitures pour leurs enfants, même pour le déjeuner... surtout à midi. Quand on descend, c'est en ce moment que les enfants prennent de l'eau dans les sachets en plastique, ou du Kopto (feuilles) pour aller vendre au marché. Surtout y a les enfants des aveugles, les pauvres en général »²¹. Les enfants de cette école sont nombreux à travailler dans le petit commerce à l'issue des cours.

Les enseignants des écoles franco-arabes publiques soulignent que les élèves qui fréquentent leurs écoles ont un moins bon niveau que ceux des écoles laïques. Selon un de nos interlocuteurs, les élèves qui réussissent les études franco-arabes sont des « surdoués ».

À Maradi, ville commerçante, le profil des enfants qui fréquentent les écoles franco-arabes est différent, car on y trouve des enfants de commerçants dont les parents ont un minimum de moyens. Ces familles font le choix de l'école franco-arabe afin que leurs enfants y acquièrent des connaissances en lecture, écriture et arithmétique. Elles souhaitent doter leurs enfants des compétences qui leur permettront de reprendre le commerce familial.

Les parents qui inscrivent leurs enfants dans les écoles franco-arabes sont prioritairement motivés par le caractère religieux. Aichatou, mère de famille a privilégié l'école franco-arabe pour l'ensemble de ses enfants pour les motifs suivants « c'est une éducation basée sur la religion musulmane et c'est ça notre souhait. La finalité est que mes enfants apprennent l'islam, car c'est très important que cette éducation puisse se baser sur l'islam. Mais aussi que mes enfants puissent réussir dans leurs études »²². En plus de l'aspect religieux, d'autres parents privilégient l'école franco-arabe en raison du bilinguisme comme l'explique Haladou, père de trois enfants scolarisés dans une école franco-arabe : « Moi-même j'ai suivi le même cursus. La raison de ce choix est le caractère hybride de l'enseignement qui est en arabe et en français. Et cette formation permet à l'enfant d'acquérir le savoir moderne et le savoir religieux, les deux ne sont pas incompatibles. L'enfant a la possibilité de maîtriser les deux langues d'enseignement s'il est bien suivi. J'ai inscrit mes enfants dans le système depuis la maternelle »²³. Toutefois, d'après un directeur d'école, lorsque les parents s'aperçoivent que l'aspect religieux est minime, certains retirent leurs enfants des écoles franco-arabes.

²¹ Entretien réalisé à Niamey en décembre 2019.

²² Entretien réalisé à Niamey en décembre 2019.

²³ Entretien réalisé à Zinder en décembre 2020.

Plusieurs des apprenants rencontrés dans les écoles franco-arabes souhaitent intégrer l'administration publique notamment la police ou l'enseignement. D'après les entretiens avec les responsables d'établissement, les sortants des écoles franco-arabes, lorsqu'ils réussissent, intègrent l'ensemble des domaines de l'administration, mais majoritairement l'enseignement.

4.1.4. Les filières universitaires franco-arabes : une opportunité d'études supérieures pour les sortants des institutions arabo-islamiques

Le tableau ci-dessous révèle qu'en 2018-2019, les universités franco-arabes accueillent près de la moitié des effectifs des universités privées. Cependant leurs effectifs ne constituent qu'une part négligeable des effectifs de l'ensemble des étudiants des universités et de l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur (respectivement 3,6 % et 2,5 %).

tableau 4 : effectifs des étudiants par sexe dans les universités privées franco-arabes privées en 2018-2019

| Effectifs étudiants par sexe | Filles | Garçons | Total | Pourcentage de filles |
|---|---------------|---------------|---------------|-----------------------|
| Universités franco-arabes | 458 | 1478 | 1936 | 23,7 % |
| Ensemble des universités privées | 1343 | 2655 | 3998 | 33,6 % |
| Part des étudiants des universités franco-arabes parmi les étudiants des universités privées | 34,1 % | 55,7 % | 48,4 % | |
| Ensemble des universités | 13 029 | 40 578 | 53 607 | 24,3 % |
| Part des effectifs des universités franco-arabes dans l'ensemble des effectifs universitaires | 3,5 % | 3,6 % | 3,6 % | |
| Ensemble des étudiants (universités et écoles) | 24 268 | 52 708 | 76 976 | 31,5 % |
| Part des effectifs des universités franco-arabes dans l'ensemble des effectifs de l'enseignement supérieur | 1,9 % | 2,8 % | 2,5 % | |

Source : nos calculs, d'après les données issues de l'annuaire statistique de l'enseignement supérieur 2018-2020, 2021.

Ces universités peuvent accueillir des étudiants provenant de tous les lycées publics et privés, car la plupart des universités proposent aussi des matières séculières. Toutefois, les étudiants qui suivent le cursus de langue arabe et sciences islamiques, proviennent soit des écoles franco-arabes, soit des pays étrangers.

Plusieurs étudiants de ces universités suivent un double cursus, à savoir des études franco-arabes et des études dans des domaines classiques. Ainsi, Moussa, étudiant en première année dans une université franco-arabe nous décrit son parcours « De prime abord, j'ai fréquenté la Makaranta de Malan Issaka à Tourakou. Ensuite j'ai fréquenté le système franco-arabe et arabe pendant toute la formation. Puis je me suis inscrit à l'université Al-Moustapha. Je poursuis mes études au département de sociologie à l'université Abdou Moumouni de Niamey parallèlement à mes études franco-arabes »²⁴.

²⁴ Entretien réalisé à Niamey en décembre 2020.

Malgré le coût des formations proposées par ces universités, elles accueillent certains étudiants boursiers de l'État qui n'ont pas pu être admis à l'université publique. Ces boursiers s'acquittent des frais de scolarité qu'ils paieraient à l'université publique soit 150 000 FCFA et le restant des frais est pris en charge par l'État.

Aussi, selon des enseignants de ces universités, de nombreux étudiants étrangers présentent des baccalauréats sur lesquels il y a de forts soupçons de faux toutefois il n'est pas possible de vérifier l'authenticité de ces diplômes comme nous l'explique un de nos enquêtés « certains étudiants qui sont issus du système franco-arabe dans des pays comme le Mali où les écoles franco-arabes ne sont pas reconnues par l'État, nous présentent des baccalauréats nationaux. On a des doutes, mais nous n'avons aucun moyen de vérifier. ».

Les motivations des étudiants à suivre un parcours universitaire dans les sciences islamiques sont d'approfondir leurs connaissances et de pouvoir enseigner dans les écoles coraniques ou dans les écoles franco-arabes.

4.2. Genre et demande éducative arabo-islamique

Auparavant, les filles bénéficiaient d'un apprentissage religieux rudimentaire. Elles étaient inscrites dans les écoles coraniques traditionnelles afin d'y apprendre et mémoriser quelques versets coraniques pour la prière. Cependant depuis les années 1990, à l'instar de l'autre composante de la population, les femmes aussi expriment un désir ardent dans la quête des savoirs islamiques. L'ouverture des nombreuses écoles pour femmes et la présence de nombreuses filles dans les institutions arabo-islamiques en constituent des preuves évidentes. Nos échanges avec Hadiza, une enseignante rencontrée dans une école coranique pour femmes, nous édifient plus sur l'évolution de la demande de savoir religieux chez les femmes : « Moi j'ai enseigné à beaucoup de femmes fonctionnaires parfois même des ministres. En effet, j'ai eu la chance d'aller loin dans l'apprentissage du Coran et dans l'apprentissage de l'arabe. Les femmes à qui j'enseigne sont parfois beaucoup plus âgées que moi. Elles reviennent parce qu'elles disent qu'avant, une femme devait juste apprendre ce qu'il faut pour pouvoir prier »²⁵.

Les effectifs féminins dans les écoles coraniques et dans les écoles franco-arabes visitées étaient parfois plus importants que ceux des garçons, témoignant de l'importance de cette demande éducative féminine. Dans une des écoles coraniques de Zinder, selon le maître coranique, les effectifs étaient de 366 élèves dont plus de la moitié est constituée de filles. Cette même tendance s'observe à Maradi où les statistiques scolaires de l'enseignement primaire dans la région de Maradi (tableau ci-dessous) montrent que les écoles franco-arabes accueillent des effectifs féminins plus importants que dans l'ensemble des écoles. L'important effectif de filles dans les institutions arabo-islamiques nous renseigne sur les stratégies de scolarisation des parents et révèle qu'ils sont plus enclins à scolariser leurs filles dans les écoles coraniques et franco-arabes que dans les écoles laïques. Les parents privilégient une éducation religieuse pour leurs filles, car d'une part la religion est garante d'un bon comportement pour la femme et eu égard au rôle de mère qu'elle assurera plus tard, la femme se doit d'avoir des connaissances religieuses suffisantes pour les transmettre.

tableau 5 : part des filles dans les effectifs des écoles primaires franco-arabes et dans l'ensemble des écoles de maradi en 2018-2019

| Effectifs tous types d'enseignements | | Effectifs franco-arabes | |
|--------------------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|
| Ensemble | Pourcentage de Fille | Ensemble | Pourcentage de Fille |
| 643 328 | 44,1 % | 49 771 | 52,6 % |

Sources : données issues de la direction régionale de l'éducation de Maradi, nos calculs, 2021²⁶.

Si le nombre de jeunes filles qui fréquentent les écoles coraniques et les écoles franco-arabes est relativement important au début du cycle, il diminue au fur et à mesure qu'elles prennent de l'âge, car nombreuses d'entre elles quittent l'école pour se marier comme nous l'explique Youssouf, maître coranique rencontré à Zinder « Au dernier compte nous avons à peu près 324 élèves avec une majorité des filles et

²⁵ Entretien réalisé à Niamey en décembre 2020.

²⁶ Ces effectifs diffèrent un peu de ceux obtenus dans l'annuaire statistiques du cycle primaire.

c'était avant la fête de Mawlid (commémoration de l'anniversaire de la naissance du Prophète Mohamed). Mais après cet événement nous avons remercié certaines filles qui vont se marier dans l'année. Nous les avons libérées parce qu'elles ont reçus la dot et qu'elles vont se marier bientôt.

Cela ramène notre effectif légèrement en baisse. Ces jeunes filles en âge de se marier quittent l'école coranique avec une attestation qui prouve qu'elles ont étudié dans notre établissement de telle à telle année.»²⁷.

Le développement des écoles coraniques pour femmes qui nous a été confirmé par plusieurs de nos interlocuteurs est aussi révélateur d'une forte demande féminine de connaissances religieuses. Cette dynamique de développement va se poursuivre, car plusieurs des apprenantes des écoles coraniques pour femmes ambitionnent aussi de créer des écoles coraniques ou d'embrasser des carrières dans le domaine religieux en devenant à leur tour enseignante ou prédicatrice comme l'indique Fatouma, « après ma formation, je souhaite aussi transmettre mon savoir aux autres. Même à la maison les enfants, je peux leur apprendre aussi comment bien faire les prières quotidiennes. Avec la volonté de Dieu, je projette d'ouvrir ma propre makaranta »²⁸.

Les apprenantes qui fréquentent les écoles coraniques sont motivées par l'approfondissement de leurs connaissances religieuses, par la volonté d'apprendre l'arabe et d'avoir une « meilleure pratique » de la religion. Certaines de nos enquêtées ont révélé qu'il y'a un effet d'entraînement. Avoir une connaissance au sein de son entourage qui fréquente la makaranta et qui perfectionne ses connaissances religieuses a un effet incitateur sur certaines femmes et les motive à aller s'inscrire elles aussi à la makaranta. Toutefois, l'engouement des femmes pour les savoir religieux doit s'entendre dans un contexte où le savoir religieux participe à la redéfinition des codes sociaux. La maîtrise de connaissances religieuses constitue un argument de valorisation d'une femme dans le cadre du mariage comme l'explique un de nos interlocuteurs : « Aujourd'hui une femme qui ne sait pas lire le Coran aura du mal à se marier parce que les familles sont très attentives à cela ! »²⁹. Il ressort aussi des enquêtes que de plus en plus de femmes créent des centres de formation islamiques afin d'enseigner les codes de vie islamiques aux femmes et aux jeunes filles qui vont se marier.

La forte demande de savoirs islamiques par les femmes induit un mouvement d'émancipation de ces dernières, car elles s'approprient des savoirs qui étaient autrefois considérés comme un domaine réservé aux hommes. Toutefois, cette émancipation a des limites car les savoirs arabo-islamiques pour les femmes sont appréhendés dans une perspective de renforcement de leurs rôles d'épouses et de mères.

figure 2 : cérémonie de remise des prix pour les apprenants ayant mémorisé le coran en entier : une jeune fille reçoit un prix pour avoir mémorisé le livre saint en entier



Source : Photo prise par Allassane Salao à Maradi en décembre 2020

4.3. Le rôle des familles dans les dynamiques du secteur arabo-islamique

Les familles participent à l'évolution de l'éducation arabo-islamique à plusieurs niveaux. Elles représentent la demande éducative. Par ailleurs, les parents interviennent dans le financement des écoles car leur

²⁷ Entretien réalisé à Zinder en décembre 2020.

²⁸ Entretien réalisé à Niamey en décembre 2019.

²⁹ Propos recueillis lors de l'atelier de restitution du projet à Niamey, en décembre 2020.

participation est sollicitée. Toutefois, l'investissement des familles n'est pas le même selon les écoles. Plusieurs des maîtres coraniques interrogés ont décrit l'école coranique comme une école de scolarisation de masse, mais qui est délaissée par les parents. D'une part, les parents ne s'intéressent que peu à ce qui est enseigné aux enfants, d'autre part, ils ne s'acquittent pas nécessairement de la contribution symbolique qui leur est demandée. Ils ne participent pas non plus ni à la construction des classes ni à l'achat de matériel pédagogique. Malam Abdoul Karim nous donne son ressenti quant à l'implication des familles dans l'école coranique « Nos problèmes sont liés aux parents d'élèves qui ne s'intéressent pas à ce que leurs enfants font à l'école coranique. Parmi tous les parents d'élèves qui sont inscrits chez nous, pas plus de cinq qui passent nous voir pour demander ce que leurs enfants font. Pour la plupart, ils inscrivent leurs enfants, mais ne s'intéressent pas à ce que ces derniers apprennent. L'école coranique est devenue comme une sorte de garderie d'enfants. Donc celui qui ne s'intéressent pas à l'apprentissage coranique de son enfant et ne passe pratiquement pas à l'école coranique, comment pouvons-nous avoir le courage de lui demander une aide ne serait-ce que pour construire des toilettes aux élèves coraniques ? Certaines filles parmi nos élèves sont obligées d'aller dans des maisons environnantes pour faire leur besoin, ce qui est inadmissible. Cependant certaines personnes de bonne volonté nous aident en nature parfois sans qu'on ne leur en fasse la demande, mais ils sont malheureusement rares. C'est le cas d'un passant qui nous a construit un hangar, car il a remarqué que certains enfants apprennent sous le soleil. »³⁰.

De même cet autre maître coranique à Zinder nous explique que les parents qui ne se sentent que peu concernés par l'école coranique n'accordent aucune considération à l'enseignant : « Parfois à cause d'une bagarre entre les enfants, les parents sont capables de venir parler mal aux enseignants et devant les élèves »³¹. De telles remarques ont été faites par d'autres maîtres coraniques à Niamey et à Maradi.

De même que l'école coranique, à l'école franco-arabe publique également les enseignants ont indiqué que les parents ne s'impliquent que très peu dans la scolarisation de leurs enfants.

³⁰ Entretien réalisé à Zinder en décembre 2020.

³¹ Entretien réalisé à Zinder en décembre 2020.

5. LE ROLE DE L'ÉTAT DANS L'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE

5.1. Les modes de régulation de l'État

L'État intervient dans l'éducation arabo-islamique à travers deux domaines :

- L'Éducation nationale : le ministère de l'Enseignement primaire, celui de l'enseignement secondaire et le ministère de l'Enseignement supérieur sont en charge de la régulation de des écoles publiques formelles (médersas) ainsi que des universités. Les écoles franco-arabes publiques sont construites et pourvues d'enseignants par l'État. Concernant les institutions privées (écoles franco-arabes privées ou universités), elles sollicitent une autorisation de création qui leur est délivrée par le ministère de tutelle.
- Le ministère de l'Intérieur est en charge de la gestion des écoles coraniques notamment dans le cadre de la régulation des affaires culturelles et religieuses.

5.2. Les réformes dans le domaine de l'enseignement franco-arabe

Un des enjeux de la réforme de l'enseignement franco-arabe réside dans la place qui lui est accordé au sein du système éducatif formel dans un contexte où la demande éducative pour ce type d'éducation est en pleine croissance. L'enseignement franco-arabe a toujours occupé une place marginale dans le système éducatif nigérien. Les fonds qui y ont été alloués sont moins importants que ceux attribués à l'enseignement laïc. Il jouit par conséquent de moins d'infrastructures que les écoles laïques, les enseignants y sont également moins bien formés. Le développement de ce sous-secteur était prévu dans le Programme décennal de développement de l'Éducation 2004-2014, cependant le bilan de la mise en œuvre du PPDE ne mentionne pas le secteur franco-arabe, suggérant que les objectifs prévus n'ont pas été réalisés. Les programmes suivants à savoir le Programme sectoriel de l'Éducation et de la Formation (2014-2024) et le Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation 2020-2022 adopté en 2019 ne mentionnent pas le secteur franco-arabe. Cette position de l'État à l'égard de l'enseignement franco-arabe est liée à son attachement au principe de laïcité.

L'école franco-arabe est aussi le lieu de diverses contradictions :

- le déséquilibre entre les matières séculières et religieuses aux niveaux post-primaires au désavantage des élèves qui sont plus attirés par l'enseignement de la religion,
- le bilinguisme qui est un atout pour les élèves et leur permet une maîtrise du français et de l'arabe, mais qui alourdit le fonctionnement des écoles franco-arabes et peut pénaliser certains enfants. Selon un responsable de l'enseignement primaire, les enfants des écoles franco-arabes ont un programme plus chargé que ceux des écoles laïques. Par exemple, ils disposent de 15h pour effectuer le même programme de français que les élèves des écoles laïques qui eux disposent de 30h. La lourdeur du programme réduit l'efficacité de l'option bilingue car de nombreux enfants ne maîtrisent ni le français ni l'arabe.

Un des objets de la réforme du secteur franco-arabe concernait la mise à niveau du secteur par rapport au secteur traditionnel notamment en ce qui concerne l'offre scolaire. Par exemple, les manuels scolaires utilisés en humanités (histoire — géographie, etc.) devaient être adaptés aux exigences du programme nigérien. La réforme avait aussi pour objectif d'opérer un rééquilibrage entre les matières séculières et religieuses dans le cadre des enseignements (Villalón, Idrissa et Bodian, 2012).

À travers plusieurs projets qui ont été initiés, la réforme du secteur franco-arabe a concerné trois types d'établissements :

- les écoles franco-arabes (publiques et privées) du système éducatif formel,
- les écoles coraniques modernisées,
- les écoles coraniques traditionnelles.

Le premier projet de réforme du secteur franco-arabe a été initié en 1998 (Projet d'Appui à l'Enseignement Franco-Arabe (PAEFAN) financé par la Banque Islamique de Développement (BID).

Le PAEFAN a été mis en place à travers des microprojets orientés vers l'amélioration de l'offre scolaire franco-arabe (construction et rénovation des infrastructures, élaboration des manuels scolaires du primaire).

En 2003, un autre projet d'Appui à la Rénovation des Écoles Coraniques (PAREC) a été mis en place. Ce projet également financé par la BID visait la rénovation des écoles coraniques afin de permettre aux apprenants qui les fréquentent d'intégrer le système éducatif formel. Ainsi, la réforme devait porter sur les infrastructures, les programmes et les enseignements. Toutefois, cette réforme n'a pas fait l'unanimité auprès des promoteurs d'écoles coraniques notamment au regard du dynamisme des écoles coraniques modernisées, elle n'a concerné que 10 écoles et n'a été que partiellement mise en œuvre. La généralisation prévue à l'issue de la phase pilote n'a pas été effectuée.

En 2007, a été initié le Projet de Développement de l'Enseignement Franco-Arabe qui comprend deux volets (PRODEFA I et PRODEFA II). Ce projet s'inscrit dans le cadre du programme décennal de développement de l'Éducation (PDDE) et devait permettre d'améliorer l'accès et la qualité dans le secteur franco-arabe à travers la formation des enseignants contractuels et des conseillers pédagogiques du secteur, l'amélioration des infrastructures, la rénovation des curricula (élaboration de manuels en langue arabe et en français pour les matières scientifiques) et la sensibilisation de la demande éducative.

En plus, deux autres projets de réformes étaient prévus pour le secteur franco-arabe à savoir le projet de Promotion de la Formation professionnelle et Technique en Ajami (PPFP/T/A) et le Projet d'Accélération de l'Alphabétisation en Caractères Arabes (PAA/CA).

Enfin, parmi les dernières évolutions pouvant impacter le secteur franco-arabe, en 2018, le gouvernement nigérien a réformé les inspections d'enseignement en fusionnant les cinq anciennes inspections et en créant 18 nouvelles. Parmi ces inspections, il n'y a qu'une seule inspection franco-arabe. Les agents des directions de l'éducation à Maradi, à Zinder et à Niamey avaient contesté cette réforme en indiquant qu'ils n'ont pas été associés à son élaboration et qu'elle va aggraver la situation peu reluisante des écoles franco-arabes. Lors des enquêtes au sein des inspections franco-arabes, les responsables ont fait part de dysfonctionnements dû à la nouvelle réforme. Un inspecteur de la ville de Maradi a donné l'exemple d'un directeur d'école qui n'est pas bilingue et qui a été affecté dans une école franco-arabe. La non maîtrise de la langue arabe par ce directeur d'école ne lui permet pas de contrôler le programme de cours dispensés par les enseignants arabisants. La refonte des inspections qui marginalise le secteur franco-arabe a donc des conséquences directes sur la qualité des enseignements dans les médersas.

Notons qu'en 2019, une loi visant à règlementer le culte religieux a été adoptée et est appliquée par le Ministère de l'Intérieur. Les modalités de mise en application de cette loi sont en cours de définition. Cependant on peut penser que cette loi va impacter la gestion et l'organisation des écoles confessionnelles lesquelles sont associées à la pratique du culte musulman.

5.3. La faible implication de l'État dans les écoles coraniques

La faible présence de l'État dans les écoles coraniques a été relevée par plusieurs des maîtres coraniques. Ces derniers indiquent que leurs écoles, qui contribuent pourtant à l'éducation des enfants et qui scolarisent massivement, ne bénéficient d'aucun appui étatique. Pourtant l'appui de l'État devient nécessaire en termes de contrôle des contenus pédagogiques, mais également en raison de l'attrait grandissant des écoles coraniques modernisées dans lesquelles la scolarisation des enfants est souvent exclusive. Dans un contexte d'important chômage des jeunes, de dévalorisation de l'école publique formelle, certains parents privilégient les écoles coraniques modernisées qui sont considérées comme très performantes car elles permettent aux enfants d'acquérir des compétences en arabe et leur offre ainsi la possibilité de poursuivre leur cursus à l'université de Say. Par ailleurs, les écoles coraniques modernisées prennent place dans des structures éducatives aussi modernes que les écoles privées laïques, offrant ainsi de bonnes conditions d'apprentissage à la différence des écoles coraniques traditionnelles souvent critiquées pour la précarité de leurs structures. Les cas d'enfants ayant échoué dans les écoles publiques et qui ont été scolarisés dans les écoles coraniques modernes sont aussi révélateurs de la concurrence qui peut exister entre ces deux types d'institutions à la défaveur de l'école publique.

6. L'IMPLICATION DES ASSOCIATIONS ET ONG DANS L'EDUCATION ARABO-ISLAMIQUE

Avec des deux premiers régimes après l'indépendance, l'islam était régi par une seule association islamique, mise en place par l'État. Cette association nommée « Association Culturelle Islamique du Niger » (ACIN), créé sous le régime du premier président Diori Hamani, était composée de notables coutumiers et religieux (Hassane, 2006). Les activités de cette association étaient organisées depuis le siège à Niamey et diffusées auprès des communautés via les structures régionales et locales. Elle poursuivait plusieurs objectifs parmi lesquels la coordination des actions des différentes structures religieuses, le développement des échanges culturels avec les pays musulmans notamment les pays magrébins et les pays arabes du Golfe.

En 1974, le nouveau régime militaire commandé par le général Seyni Kountché a remplacé cette association par l'Association Islamique du Niger (AIN). Cette association disposait de nombreux cadres ayant un niveau d'instruction élevé. L'AIN avait un rôle de conseil auprès de l'État sur toutes les affaires qui concernent l'aspect religieux. Elle conserve un rôle de coordination et de régulation des actions religieuses, de diplomatie vers les autres pays arabes. L'AIN opère principalement dans une logique de contrôle étatique des mouvements religieux. Ainsi, « par mesure de précaution, tout marabout désireux d'exercer le prêche doit d'abord passer un test à la suite duquel une attestation provisoire pourrait lui être délivrée après une enquête de moralité rigoureusement menée ; mais, elle peut lui être retirée au moindre manquement » (Hassane, Doka et Makama Bawa, 2006, p. 35).

En 1990, lors de l'instauration de la liberté d'association, les associations musulmanes se sont développées et nombre d'entre elles ont été créées à partir de cette période. Au nombre de 105 aujourd'hui, les associations islamiques présentes au Niger appartiennent aux différents courants parmi lesquels les courants dits traditionnels et les courants réformistes.

Le courant sunnite de rite malikite non confrérique est le plus répandu au sein de la population nigérienne. Le second courant est celui des confréries soufies, qui demeure minoritaire au Niger, avec notamment la Qadiriyya, qui est l'une des plus anciennes confréries, principalement présente au nord du Niger et la Tijaniyya qui est la plus répandue des confréries ou encore la Khalwatiyya ou la Sanûsiyya.

Toujours dans les années 1990, des courants réformistes vont apparaître dont notamment le mouvement revivaliste Jama'at Tabligh (Association pour la prédication), provenant du sous-continent indien. Ce mouvement est très peu développé au Niger. Il met en avant une vision littéraliste de l'islam qui se traduit notamment par des signes tels que l'apparence vestimentaire (barbe ou encore pantalon se limitant à mi-mollet). Parmi les mouvements réformistes, celui qui recueille le plus d'adhérents et qui s'est fortement développé au sein de la société nigérienne est le mouvement Izala, d'inspiration wahhabite. Les sympathisants de ce mouvement se regroupent notamment au sein d'une association dénommée Adini-islam. Les adhérents de Izala ont une lecture rigoriste de l'islam qui s'inscrit souvent à contre-courant des celles des marabouts traditionnels des confréries soufies. Les sympathisants du mouvement Izala ont fortement critiqué les chefs religieux de l'association islamique du Niger, seule association reconnue avant 1990. Ils remettent en question les liens de cette association avec le pouvoir et donc leur complicité dans un ordre socio-politique touché de plusieurs maux tels que la corruption. Ces associations appartenant à différents courants interviennent massivement dans la diffusion des savoirs à travers l'organisation des prêches, l'ouverture des écoles coraniques, l'organisation des cours de préparation au pèlerinage, etc.

En plus des associations locales, on note aussi la présence d'une dizaine d'ONG islamiques internationales qui interviennent en soutien à la communauté musulmane. Ces ONG sont très présentes dans le financement des mosquées, des écoles coraniques ou encore des écoles franco-arabes. Elles soutiennent également l'organisation de prêches régionaux en finançant le déplacement des prédicateurs venant par exemple des pays du Golfe. Ces prêches régionaux communément appelés « wa'azi kassa », en Haoussa, sont très appréciés des populations et réunissent souvent une importante foule. Les ONG islamiques internationales mettent aussi en place des activités sociales notamment dans le domaine de la santé : on peut citer la création de plusieurs centres de santé à Niamey et en région par le Croissant rouge iranien. Elles apportent aussi un soutien lors des crises comme ce fut le cas en 2010 où Qatar Charity ou le Croissant-Rouge Qatarien sont intervenues auprès des organismes des Nations-Unies pour mener des actions dans les différentes régions en réponse à la crise alimentaire (Touati, 2011). Plusieurs ONG et associations islamiques interviennent auprès des écoles coraniques pour leur apporter un appui matériel à travers la construction de salles de classe ; l'achat de matériel pédagogique. Par ailleurs, plusieurs maîtres d'écoles coraniques ont indiqué qu'ils ont été enquêtés par des ONG étrangères et ont bénéficié d'un appui matériel. Dans un contexte de crise sécuritaire, plusieurs programmes de formation des acteurs religieux et notamment des maîtres coraniques ont été entrepris notamment par des ONG telles qu'EIRENE Niger.

Enfin dans les différentes régions, il y a des associations des écoles coraniques réunissant plusieurs écoles coraniques membres.

CONCLUSION

L'enseignement arabo-islamique au Niger a longtemps été caractérisé par deux types d'écoles, d'une part, les écoles coraniques traditionnelles qui sont informelles et d'autre part les écoles franco-arabes prises en compte dans l'Éducation nationale. Cependant, dans les années 1990, le secteur a subi d'importantes mutations dans un contexte de croissance des mouvements réformistes parmi lesquels le plus dynamique est le mouvement Izala. Ce mouvement, né au Nigéria, prône un islam orthodoxe qui rejette les innovations « blâmables » et se veut fidèle à la Sunna [Tradition] du Prophète Muhammad. Le mouvement Izala, aujourd'hui très présent dans certaines régions du Niger, a favorisé la démocratisation du savoir islamique à travers l'ouverture d'écoles coraniques modernes et en mettant en œuvre une stratégie d'utilisation intensive des médias. Il a ainsi montré une capacité d'adaptation rapide aux mutations de la société pour être en phase avec cette dernière.

Les écoles coraniques modernes promues par ce mouvement sont pour la plupart financées par des riches commerçants et reflètent le dynamisme des acteurs privés dans les évolutions qui affectent l'enseignement arabo-islamique au Niger. Ces écoles dont les caractéristiques sont proches des écoles privées, se sont largement diffusées dans les régions frontalières au Nigéria notamment à Maradi et Zinder faisant perdre du terrain aux écoles coraniques traditionnelles itinérantes. Le développement de ce nouveau type d'école coranique a par ailleurs forcé les écoles coraniques traditionnelles à se moderniser.

Les évolutions de l'offre sont aussi caractérisées par l'enseignement franco-arabe public qui demeure un des parents pauvres de l'Éducation nationale comme en témoignent la faiblesse des moyens lui sont affectés, le faible niveau de formation des enseignants, le matériel pédagogique inadapté, etc. Toutefois, si les cycles primaire et secondaire de l'enseignement franco-arabe public formel semblent être en crise, le niveau supérieur, quant à lui, est en plein essor avec la création de plusieurs universités privées franco-arabes en moins de dix ans. Ces universités qui offrent pour la plupart des enseignements religieux et profanes ont augmenté les perspectives d'études supérieures pour les élèves issus des médersas. Toutefois, leur fonctionnement est confronté à plusieurs enjeux comme la vérification des diplômes des étudiants étrangers.

Ces évolutions de l'offre s'accompagnent d'une croissance de la demande de savoirs arabo-islamiques qui sont de plus en plus valorisés dans un contexte de « réislamisation » de la société. Certains parents optent pour une éducation exclusive au sein des écoles coraniques modernisées lesquelles sont parfois devenues une alternative à une école publique laïque en crise. Toutefois, les stratégies de scolarisation des familles urbaines montrent qu'une majorité d'entre elles choisissent d'allier le système arabo-islamique au système laïc. Les parents misent sur ces deux types d'école pour assurer l'avenir de leurs enfants dans l'au-delà et dans l'économie formelle. Dans le même temps, on note une forte présence féminine dans les institutions éducatives arabo-islamiques révélant que pour leurs filles particulièrement les parents privilégient un enseignement religieux.

Les perspectives d'insertion des sortants des institutions coraniques traditionnelles et modernisées et celles des étudiants des filières sciences islamiques et langue arabe sont peu nombreuses et se circonscrivent au domaine religieux et/ou à l'enseignement. Les apprenants des écoles coraniques ne peuvent s'insérer que dans le domaine religieux et embrasser à leur tour des carrières d'enseignants dans des écoles coraniques car ils ne disposent que de connaissances religieuses. Les apprenants des écoles coraniques modernisées, quant à eux, parviennent à intégrer l'enseignement formel, notamment dans les écoles franco-arabes privées ou publiques grâce à leur maîtrise de la langue arabe. De même, les étudiants des universités franco-arabes qui suivent les parcours en langue arabe et sciences islamiques peuvent s'insérer dans le domaine de l'enseignement formel. Seule l'école franco-arabe, grâce aux matières séculières qui y sont enseignées, permet à ses élèves d'intégrer toutes les branches de l'administration publique ou de l'emploi privé.

L'analyse des politiques publiques révèle que les tentatives de mise en œuvre de passerelles entre les écoles coraniques informelles et le système formel ont été peu nombreuses. Le programme initié en ce sens à travers les écoles coraniques rénovées a eu un succès mitigé et n'a pas été poursuivi. Aussi, à l'heure où la demande d'éducation arabo-islamique est en pleine expansion et où les écoles coraniques semblent se reformer et attirer de plus en plus, le secteur franco-arabe peine à mettre en place des réformes et pourrait perdre des élèves au profit des écoles coraniques modernisées.

BIBLIOGRAPHIE

- Alidou O.D., 2005, *Engaging modernity: Muslim women and the politics of agency in postcolonial Niger*, University of Wisconsin Press.
- Amadou Ali I., Tiné Y., Souley A., 1998, « Le refus de l'école », dans *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger déscolarisation et formations alternatives*, ORSTOM (Centre de Niamey), Université Abdou Moumouni de Niamey, Niamey, p. 9-45.
- Cissé S., 1992, *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan.
- COLONNA. F., 1984, « Le kuttab (école coranique) : prime éducation islamique et diversification du champ éducatif », *Rapport d'un séminaire IIPE, IIPE, Paris*.
- Dia H., Hugon C., Aiglepierre R. d', 2016, *États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique*, De Boeck Supérieur, France (Afrique contemporaine), 178 p.
- Gandolfi S., 2003, « L'enseignement islamique en Afrique noire », *Cahiers d'études africaines*, 43, 169-170, p. 261-277.
- Grégoire E., 1986, *Les Alhazai de Maradi (Niger) : histoire d'un groupe de riches marchands sahéliens*, IRD Editions.
- Hassane, M., Doka M., Makama Bawa, O., 2006, « Etudes sur les pratiques de l'islam au Niger », Niamey, DANIDA.
- Hassane M., 2006, « Contribution des associations islamiques à la dynamique de l'islam au Niger », Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Working paper no. 72.
- Hassane M., 2016, « aézsx », Niamey, Niger, EIRENE.
- Hassane M., Bayard I., Doka M., 2013, « Islam au Niger : évolutions des pratiques (rapport provisoire) », Niamey, Niger
- Kavas A., 2003, « L'enseignement islamique en Afrique francophone : les medersas de la république du Mali », Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamiques, Sources et études sur l'islam en Afrique 2.
- Malam Sani M.M., 2016, *État et acteurs islamiques face aux enjeux de l'éducation au Niger : fait religieux et changement social*, Thèse de doctorat, Université Artois.
- Malam Sani M.M., 2017, « Recompositions et dynamiques de l'enseignement arabo-islamique au Niger : le cas de Zinder », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 5, p. 75-99.
- Meunier O., 1995, « Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa : le cas de la ville de Maradi (Niger) » Lange M.-F., Martin J.-Y. (dirs.), *Cahiers des Sciences Humaines*, 31, 3, p. 617-634.
- Meunier O., 1997a, *Dynamique de l'enseignement islamique au Niger : le cas de la ville de Maradi*, L'harmattan, Paris.
- Meunier O., 1997 b, *Les routes de l'islam : anthropologie politique de l'islamisation de l'Afrique de l'Ouest en général et du pays hawsa en particulier du VIIIe au XIXe siècle*, Paris, L'Harmattan (Etudes africaines).
- Meunier O., 2000, *Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger*, Paris, France, L'Harmattan, 314 p.
- Ministère de l'Intérieur, de la Sécurité Publique, de la, Décentralisation et des Affaires Coutumières et Religieuses, 2017, « Forum National sur la Prévention de la Radicalisation et de l'Extrémisme Religieux Violent à travers la Définition des Normes d'Encadrement de la Pratique de la Religion Musulmane au Niger », Niamey, Niger.
- MOUNIER P., 1999, « La dynamique des interrelations politiques : le cas du sultanat de Zinder (Niger) », *Cahiers d'études africaines*, vol. 39, n°154, pp. 367-386.

Moussa L.M., 2006, « La violence à l'école coranique », Colloque international Éducation, Violences, Conflit et Perspectives de Paix en Afrique. Yaoundé, p. 16 p.

Niandou Souley A., 1993, « Les licenciés du Caire et l'État au Niger », dans Le radicalisme islamique au sud du Sahara : da'wa, arabisation et critique de l'Occident, Karthala, Paris, p. 213-227.

Roy É., Humeau P., 2018, « État des lieux sur l'offre et les mécanismes institutionnels relatifs à l'éducation coranique et à l'enseignement islamique dans les pays d'Afrique de l'Ouest et du Centre », Dakar, Sénégal, UNICEF, Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre.

Sanankoua B., Brenner L., 1991, « L'enseignement islamique au Mali », Bamako, Jamana.

Sani B.M., Rabiou R., 2009, « Modernisation des écoles coraniques au Niger : Bilan et perspectives », Benin, ROCARE.

Santerre, R. (1973). Pédagogie musulmane d'Afrique noire : l'école coranique peule du Cameroun. Presse de l'université de Montréal.

Sounaye A., 2009, « Islam, État et société : à la recherche d'une éthique publique au Niger », Islam, État et Société, p. 327-351.

Sounaye A., 2011a, « la "discothèque" islamique : CD et DVD au cœur de la réislamisation nigérienne », Ethnographiques.org, 22-mai 2011 Les outils d'un islam en mutation. Réislamisation et moralisation au sud du Sahara.

SounayE A., 2011b, « L'Islam au Niger : éviter l'amalgame », Humanitaire. Enjeux, pratiques, débats, n° 28, avril 2011. <http://humanitaire.revues.org/1023>.

Sounaye A., 2011c, « "Go Find the Second Half of Your Faith With These Women!" Women Fashioning Islam in Contemporary Niger: Go Find the Second Half of Your Faith With These Women! », The Muslim World, 101, 3, p. 539-554.

Sounaye A., 2012, « 5. Les Clubs des Jeunes Musulmans du Niger. Un cadre de formation et un espace intergénérationnel », dans L'Afrique des générations, Editions Karthala, p. 217-258.

Touati S., 2011, « L'Islam et les ONG islamiques au Niger », Les carnets du CAP, 15, p. 137-164.

Université Islamique du Niger, 2015, « Plan de travail décennal de l'Université islamique au Niger 2015-2025 », Organisation de Coopération Islamique et université islamique du Niger.

Villalón L.A., Idrissa A., Bodian M., 2012, « Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Niger », Miami, Niamey, London : University of Florida, Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local, Overseas Development Institute.

ANNEXES

ANNEXE 1. INVENTAIRES DES RECHERCHES EN EDUCATION

➤ OUVRAGES

1. MEUNIER O., 1997, DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT ISLAMIQUE EN PAYS HAOUSSA (LE) : LE CAS DE LA VILLE DE MARADI (NIGER), L'HARMATTAN, PARIS.
2. SOUNAYE A., 2005, LES POLITIQUES DE L'ISLAM AU NIGER DANS L'ERE DE LA DEMOCRATISATION DE 1991 A 2002. L'ISLAM POLITIQUE AU SUD DU SAHARA: IDENTITE, DISCOURS ET ENJEUX. MURIEL GOMEZ-PEREZ (ED). PARIS: KARTHALA,

➤ ARTICLES

1. LAOUAN MAHAMAN I., GOZA N-A, 2015, « QUALITE DE L'EDUCATION ET RENDEMENTS SCOLAIRES DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANCO-ARABE AU NIGER », MU KARA SANI, VOL.23
2. MALAM SANI M.M., 2017, « RECOMPOSITIONS ET DYNAMIQUES DE L'ENSEIGNEMENT ARABO-ISLAMIQUE AU NIGER : LE CAS DE ZINDER », CAHIERS DE LA RECHERCHE SUR L'EDUCATION ET LES SAVOIRS, HORS-SERIE N° 5, P. 75-99.
3. MEUNIER O., 2008, « ÉCOLE D'AUJOURD'HUI ET SAVOIRS TRADITIONNELS (NIGER, REUNION, BRESIL) », CAHIERS INTERNATIONAUX DE SOCIOLOGIE, 2(2), 307-329. [HTTPS://DOI.ORG/10.3917/CIS.125.0307](https://doi.org/10.3917/cis.125.0307)
4. MOUSSA L.M., 2006, « LA VIOLENCE A L'ÉCOLE CORANIQUE », COLLOQUE INTERNATIONAL ÉDUCATION, VIOLENCES, CONFLIT ET PERSPECTIVES DE PAIX EN AFRIQUE. YAOUNDE, P. 16 P.
5. NIANDOU SOULEY A., 1993, « LES LICENCIES DU CAIRE ET L'ÉTAT AU NIGER », DANS LE RADICALISME ISLAMIQUE AU SUD DU SAHARA : DA'WA, ARABISATION ET CRITIQUE DE L'OCCIDENT, KARTHALA, PARIS, P. 213-227.
6. SOUNAYE A., 2009, ISLAM, ÉTAT ET SOCIÉTÉ: A LA RECHERCHE D'UNE ÉTHIQUE PUBLIQUE AU NIGER. ISLAM, ÉTAT ET SOCIÉTÉ, 327-351.
7. SOUNAYE A., 2011. « LA « DISCOTHEQUE » ISLAMIQUE : CD ET DVD AU CŒUR DE LA REISLAMISATION NIGÉRIENNE », ETHNOGRAPHIQUES.ORG, NUMERO 22
8. SOUNAYE A., 2012, « 5. LES CLUBS DES JEUNES MUSULMANS DU NIGER. UN CADRE DE FORMATION ET UN ESPACE INTER-GENERATIONNEL », MURIEL GOMEZ-PEREZ ED., L'AFRIQUE DES GENERATIONS. ENTRE TENSIONS ET NEGOCIATIONS. KARTHALA, PP. 217-258.
9. SOUNAYE A., 2016, WALKING TO THE MAKARANTA: PRODUCTION, CIRCULATION, AND TRANSMISSION OF ISLAMIC LEARNING IN URBAN NIGER. ISLAMIC EDUCATION IN AFRICA, P. 234-252.
10. SOUNAYE A., 2017, SALAFI YOUTH ON CAMPUS IN NIAMEY, NIGER: MORAL MOTIVES, POLITICAL ENDS. IN : WHAT POLITICS?. BRILL, P. 209-229.
11. SOUNAYE A., 2018, RELIGION, MORALITY AND BOKO: STUDENTS TRAINING FOR A GOOD LIFE. UFHAMU: JOURNAL OF THE AFRICAN ACTIVIST ASSOCIATION (ONLINE), VOL. 40, NO 2, P. 169-VII.
12. VILLALON L.A., IDRISSE A., BODIAN M., 2012, « RELIGION, DEMANDE SOCIALE, ET REFORMES EDUCATIVES AU NIGER », MIAMI, NIAMEY, LONDON : UNIVERSITY OF FLORIDA, LABORATOIRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES DYNAMIQUES SOCIALES ET LE DEVELOPPEMENT LOCAL, OVERSEAS DEVELOPMENT INSTITUTE.

➤ **RAPPORTS**

13. HASSANE, M., DOKA M., MAKAMA BAWA, O., 2006, « Etudes sur les pratiques de l'islam au Niger », Niamey, DANIDA.
14. HASSANE M., 2006, « Contribution des associations islamiques à la dynamique de l'islam au Niger », *Institut für Ethnologie und Afrikastudien*, Working paper no. 72.
15. HASSANE M., 2016, « Réalisation d'un recensement des écoles coraniques dans les régions de Diffa, Maradi, Tillabery et Zinder », Niamey, Niger, EIRENE.
16. HASSANE M., BAYARD I., DOKA M., 2013, « Islam au Niger : évolutions des pratiques (rapport provisoire) », Niamey, Niger.

➤ **THESES**

1. DIAKITÉ M., 2010, L'INFLUENCE DE L'ISLAM SUR L'ENSEIGNEMENT AU NIGER. LE CAS DE LA VILLE DE MARADI, THESE DE DOCTORAT, UNIVERSITE BORDEAUX 3, 324P
2. IDI ISSOUFOU, 2014, LE TADJWID, SOLUTION AUX DEFAUTS DE LECTURE DU SAINT CORAN : MISE EN EVIDENCE DES PHENOMENES LINGUISTIQUES DANS LE SAINT CORAN, THESE DE DOCTORAT, UNIVERSITE ABDOU MOUMOUNI, 105 P.
3. MALAM SANI M.M., 2016, ÉTAT ET ACTEURS ISLAMISQUES FACE AUX ENJEUX DE L'ÉDUCATION AU NIGER : FAIT RELIGIEUX ET CHANGEMENT SOCIAL, THESE DE DOCTORAT, UNIVERSITE ARTOIS.

➤ **MEMOIRES**

1. MAHAMAN RABIOU ABDOU DAOUA, 2020, DIFFICULTES DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE EN ARABE AU CM2 DANS LES ECOLES FRANCO-ARABES DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE COMMUNALE (IEPC) DE ZINDER 6, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, ENS, NIAMEY NIGER
2. MAMAN MOURTALA MAMAN, 2020, CAUSES DE LA FAIBLE PERFORMANCE DES ELEVES DU CP EN LECTURE ARABE DANS LES ECOLES PRIMAIRES FRANCO-ARABES: CAS DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE COMMUNALE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, ENS, NIAMEY, NIGER.
3. NABINTA RABIOU, 2020, L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMETIQUE DANS LES ECOLES FRANCO - ARABE DE L'INSPECTION COMMUNALE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE TCHIROZERINE 2 :ANALYSE DE PERCEPTION DES ACTEURS DE L'ECOLE, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D' INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE OPTION : ENSEIGNEMENT FRANCO – ARABE, ENS, NIAMEY, NIGER.
4. ABAGANA ALI, 2020, PROBLEMATIQUE DE NIVEAU SCOLAIRE DES ELEVES EN LECTURE ARABE DANS LES COLLEGES FRANCO - ARABE DU NIGER CAS DE COMMUNAUTE URBAINE DE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L' OBTENTION DU DIPLOME D' INSPECTEUR PRINCIPALE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OPTION : FRANCO – ARABE, ENS, NIAMEY, NIGER.
5. SAHABI ALI ALI, 2020, REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS ET DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES DE L'APPORT DE LA CELLULE D'ANIMATION PEDAGOGIQUE SUR LES PRATIQUES DE CLASSE DANS LES ECOLES FRANCO-ARABES DE L'IECP/TIBIRI- GORIBIR 1, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS, NIAMEY, NIGER
6. AMADOU ISSAKA BOUBACAR, 2020, ATOUTS ET FAIBLESSES DANS L'ORGANISATION DU STAGE EN RESPONSABILITE DANS LES ECOLES NORMALE. CAS DE L'ECOLE NORMALE KAOCEN DE TAHOUA, MEMOIRE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE CYCLE PRIMAIRE FRANCO-ARABE, ENS, NIAMEY NIGER.
7. ABDOURHAMANE RAMATOU, 2020, ÉTAT DES LIEUX DE L'APPLICATION DES NORMES ENVIRONNEMENTALES, TECHNIQUE ET PEDAGOGIQUES DANS LES ECOLES DU SECTEUR HANTIGOUSSOU DE L'INSPECTION COMMUNALE DE L'ENSEIGNEMENT DE

CYCLE PRIMAIRE NIAMEY 3, MEMOIRE SE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE OPTION : FRANCO - ARABE, ENS NIAMEY NIGER.

8. ISSA MALAM HABOUBACAR, 2019, ANALYSE DE L'APPLICATION DES NORMES DE PLANIFICATION ENVIRONNEMENTALES ET TECHNIQUES LORS DE LA CREATION ET DE L'IMPLANTATION DES ECOLES PRIMAIRES FRANCO-ARABE A TANOUT, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ; OPTION : ENSEIGNEMENT FRANCO-ARABE, ENS, NIAMEY, NIGER
9. IBRAHIM NOMA, 2019, CAUSES DE L'ABSENTEISME DES ELEVES DES ECOLES FRANCO-ARABES DANS LES ZONES RURALES : CAS DE L'INSPECTION D'ALLELA, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE FRANCO-ARABE, ENS, NIAMEY, NIGER.
10. BOUREIMA HARANDE HAMADOU, 2019, CONTRIBUTION DES UNITES PEDAGOGIQUES DANS LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE COLLEGE AU NIGER : CAS DE COLLEGES FRANCO-ARABE DE LA VILLE DE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR PRINCIPAL DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, ENS, NIAMEY, NIGER.
11. ISSA ELHADJ SANI, 2019, DISPARITES DE GENRE DANS LES RESULTATS DES EVALUATIONS DES ELEVES DES CM2 DES ECOLES PRIMAIRE FRANCO-ARABES DE LA COMMUNE URBAINE DE TESSAOUA, MEMOIRE DE FIN D'ETUDE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE-OPTION FRANCO-ARABE, ENS, NIAMEY, NIGER.
12. ABDOULAYE ABOUBACAR, 2019, PROBLEMATIQUE DES ACTIVITES DE REMEDIATION EN ARABE DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MISE A NIVEAU, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE 1; OPTION-FRANCO-ARABE, ENS, NIAMEY, NIGER.
13. IBRAHIM ZABAÏ, 2019, ANALYSE DE LA FAIBLE PERFORMANCE DES ELEVES EN LECTURE ARABE AU COURS MOYEN DEUXIEME ANNEE DANS L'IEP/FA NIAMEY 2 : CAS DU SECTEUR PEDAGOGIQUE DE ROUTE FILLINGUE, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ; OPTION : ENSEIGNEMENT FRANCO-ARABE, ENS, NIAMEY, NIGER.
14. MAHAMAN HADI HAMISSOU, 2019, CONTENU DU PROGRAMME D'ARABE DU LYCEE D'ENSEIGNEMENT GENERAL AU NIGER, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR PRINCIPAL DU LYCEE D'ENSEIGNEMENT GENERAL OPTION : ARABE, ENS, NIAMEY, NIGER
15. ABDOURAHMANE AMA, 2019, LE NOUVEAU PROGRAMME DE LA LANGUE ARABE DANS LES LYCEES ET CES/FA DU NIGER (ETUDE DESCRIPTIVE, ANALYTIQUE, EVALUATIVE) : CAS DE 9 ETABLISSEMENTS DE LA VILLE DE NIAMEY ET CES/FA DE SAY : MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR PRINCIPAL DES LYCEES D'ENSEIGNEMENT GENERAL, ENS, NIAMEY, NIGER
16. ABOUBACAR SANDA NIANDOU, 2019, ANALYSE DE LA PERTINENCE DES STRATEGIES QUI ONT RECOURS A LA L1 POUR FACILITE L'APPRENTISSAGE DE LA L2, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ; OPTION : ENSEIGNEMENT FRANCO-ARABE, ENS NIGER
17. HAMZA YAHAYA, 2019, LES CAUSES FONDAMENTALES DE LA NEGLIGENCE DE LA MATIERE DES ETUDES ISLAMISQUES PAR LES ELEVES DE LA TERMINALE DANS LES ETABLISSEMENTS FRANCO ARABE AU NIGER CAS DE L'INSPECTION FRANCO ARABE DE KONNI DE 2016 A 2018, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, ENS NIGER, NIAMEY.
18. ISSOUFOU ISSAKA, 2019, CONTRIBUTION DES CELLULES D'ANIMATION PEDAGOGIQUES (CAPED) AU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE DE L'ICEP DE NIAMEY II, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE; OPTION:FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
19. ABDOUL KADER HOUSSEINI, 2019, LES CONTRIBUTIONS DES CGDES DANS L'AMELIORATION DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ; CAS DES ECOLES DE L'IEP DE COMMUNE DE KIOTA, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE; OPTION:FRANCO- ARABE, ENS NIGER.

20. ABDOURAHMANE ASSADECK, 2019, LES DIFFICULTES LIEES A L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN ARABE AU CM DANS LES ECOLES DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO-ARABE D'AGADEZ COMMUNE : MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
21. BOUBACAR OUMAROU HAMADI, 2019, LES DETERMINATIONS DU DECROCHAGE SCOLAIRE DES ELEVES DE CM2 A L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO-ARABE DE DOGONDOUTCHI : MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ; OPTION:ENSEIGNEMENT FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER
22. AMADOU DJIBO, 2019, PERCEPTION DES AGENTS DE L'ETAT DE BIRNI'GAOURE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO-ARABE : MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU CYCLE PRIMAIRE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
23. ABDOULAYE ABOUBACAR, 2019, PROBLEMATIQUE DES ACTIVITES DE REMEDIATION EN ARABE DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MISE A NIVEAU : MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE 1 ; OPTION:FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
24. ABOUDOURAHAMANE MOUSSA, 2019, PROFIL DES ENSEIGNEMENTS D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE ET PERFORMANCE DES ELEVES DE 3E DES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES FRANCO-ARABES, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR PRINCIPAL DES LYCEES D'ENSEIGNEMENT GENERAL, ENS NIAMEY NIGER.
25. SAHOUMOUNOU MOUSSA, 2019, ROLE DE L'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DANS L'AMELIORATION DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT : CAS DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO ARABE NIAMEY II, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
26. HAMADOU HASSIMIOU, 2018, CAUSES DE L'ABSENTEISME SCOLAIRE DANS LES ECOLES PRIMAIRES FRANCO ARABE : CAS DE L'INSPECTION FRANCO ARABE DE BIRNI N'KONNI, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY, NIGER.
27. MAHAMAN GARBA, 2018, DEPERDITION SCOLAIRE DES ELEVES FRANCO-ARABE AU NIGER: CAS DES ELEVES DE COLLEGE FRANCO-ARABE D'AGUIE : MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DE DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIGER.
28. ISSIAKA AHMADOU, 2018, DIFFICULTES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE EN CLASSE DE SIXIEME DANS LES COLLEGES FRANCO-ARABES DU NIGER : CAS DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANCO-ARABE DE ZINDER, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ; OPTION : ETUDES ISLAMIQUES, ENS NIGER
29. ABDOULAYE MOUSSA BOUKARY, 2018, LA DISPONIBILITE DES MANUELS SCOLAIRES EN ARABE AU COURS ELEMENTAIRE PREMIERE ANNEE (CE1) ET LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE AU NIGER. CAS DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO-ARABE DE ZINDER COMMUNE, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
30. BALLA NAZIR MAMAN, 2018, LES DIFFICULTES DE L'EXPRESSION ORALE PAR LES ELEVES DE LA TERMINALE DANS LES ECOLES FRANCO ARABE DU NIGER : CAS DE ZINDER, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DU SECOND CYCLE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
31. SANI AHOUMAT, 2018, CONTRIBUTION DE L'ENSEIGNEMENT FRANCO - ARABE A L'AMELIORATION DE LA QUALITE DE L'ENSEIGNEMENT DANS LES ECOLES CORANIQUE DE LA COMMUNE URBAINE D'AGADEZ, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIGER.

32. IBRAHIM MOUSSA, 2018, LES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ETUDE ISLAMIQUE DANS LES ECOLES FRANCO-ARABE (CAS DE NIAMEY), MEMOIRE PRESENTE A L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE POUR L'OBTENTION DU GRADE DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE, ENS NIAMEY NIGER.
33. ALI SIDIKOU, 2018, ECHEC SCOLAIRE DES ELEVES DE COLLEGES FRANCO-ARABE DE NIAMEY : CAS DE LA RIVE DROITE, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DU SECOND CYCLE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
34. NASSIROU WAYSSOU, 2018, L'ENSEIGNEMENT DES ACTIVITES PRATIQUES ET PRODUCTIVES (A.P.P) A L'ECOLE PRIMAIRE : CAS DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DE WACHA, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
35. MOUMOUNI ALI, 2018, ETUDE COMPARATIVE SUR LES CAUSES DE LA FAIBLE PERFORMANCE EN FRANÇAIS ECRIT DES CLASSES DE TROISIEME FRANCO-ARABE (CAS DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANCO ARABE, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
36. ISSOUFOU ABOUBACAR, 2018, LES PRATIQUES D'HYGIENE EN MILIEU SCOLAIRE AU NIGER. CAS DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE NIAMEY 8, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, OPTION : ENSEIGNEMENT FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
37. ABDOULAYE MOHAMED LAMINE, 2018, OBJECTIFS DES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE ARABE AU NIVEAU SECONDAIRE (SERIE LITTERAIRE) DANS LES ETABLISSEMENTS FRANCO-ARABE DU NIGER : ETUDE DESCRIPTIVE EVALUATIVE (CAS DE LA VILLE DE NIAMEY), MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ; OPTION : LANGUE ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
38. ACHIROU ELHADJI LAWAN, 2018, LE PHENOMENE DE LA DEPRAVATION DES MŒURS CHEZ LES ELEVES DES ECOLES FRANCO-ARABE DE LA VILLE DE ZINDER : CAS DE CES/FA ZENGOU, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ; OPTION : ETUDES ISLAMQUES, ENS NIAMEY NIGER.
39. HAMIDOU SOUMAILA, 2018, PROBLEMES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE ARABE DANS LES ECOLES PRIMAIRES DU NIGER : CAS DE SECTEUR PEDAGOGIQUE FRANCO-ARABE DE GOTHEYE, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ; OPTION FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
40. MARWANE TOURE AGUISSA, 2018, ROLE DU COMPLEXE SCOLAIRE SOLIDARITE ISLAMIQUE DANS LA LUTTE CONTRE L'ANALPHABETISME DES VILLAGES ENVIRONNANTS DE L'UNIVERSITE ISLAMIQUE DE SAY AU NIGER, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DU SECOND CYCLE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
41. OUSMANE MOUSSA, 2018, LE ROLE DES ETABLISSEMENTS PRIVES D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANCO-ARABE DANS LE DEVELOPPEMENT DU SYSTEME EDUCATIF AU NIGER : CAS DE LA COMMUNAUTE URBAINE DE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN D'ETUDE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
42. BINIA HAMZA, 2018, LES PROBLEMES QUE L'ENSEIGNANT D'ARABE RENCONTRE, LORS D'EVALUATION DE PERFORMANCE LINGUISTIQUE DES ELEVES DU 2ND CYCLE, DANS LES ETABLISSEMENTS FRANCO-ARABE DU NIGER (CAS DE LA REGION DE NIAMEY), MEMOIRE DE FIN D'ETUDE EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DU 2ND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE; OPTION : LANGUE ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
43. OUSSEINI ALMOUSTAPHA, 2017, APPORT DES VISITES DE CLASSE DANS L'AMELIORATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES A L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO-ARABE DE TANOUT, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, OPTION:ENSEIGNEMENT FRANCO- ARABE, ENS NIGER.

44. BOUKAR OUSSEINI, 2017, ANALYSE DES FACTEURS DE LA MARGINALISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'EPS DANS LES ECOLES MEDERSA DU SECTEUR PEDAGOGIQUE FRANCO-ARABE DE BIRNI/ZINDER, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.OPTION: FRANCO-ARABE, ENS, NIAMEY, NIGER.
45. ADAMOU IBRAHIM, 2017, LES COMITES DE GESTION DECENTRALISEE DES ECOLES MEDERSAS: CAS DU SECTEUR PEDAGOGIQUE FRANCO-ARABE DE BIRNI ZINDER, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.OPTION:FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
46. OUSSEINI ADA, 2017, CONTRIBUTION DES CGDES DANS L'AMELIORATION DE LA SCOLARISATION DE LA JEUNE FILLE CAS DU SECTEUR PEDAGOGIQUE FRANCO-ARABE DE DAKORO, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.OPTION:FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
47. TANKARI FODI, 2017, CONTRIBUTION DES COMITES DE GESTION DECENTRALISEE DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES (CGDES) DANS LE CADRE DE L'AMELIORATION DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE : CAS DE L'INSPECTION FRANCO-ARABE DE BOBOYE, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE 1 ; OPTION : EDUCATION PRESCOLAIRE, ENS NIAMEY NIGER.
48. RAZAKOU ELH MOUSSA, 2017, LA DIVERSITE DES MANUELS DE LECTURE ARABE: ANALYSE DES CAUSES DE LA FAIBLE PERFORMANCE DES ELEVES DU CM1 DES MEDERSAS DU SECTEUR PEDAGOGIQUE DE TANOUT , MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.OPTION:FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
49. MAHAMANE MALLAM ILLIA, 2017, L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO-ARABE AU NIGER : LES DISPARITES EN DEFAVEUR DU FRANÇAIS DANS LES RESULTATS DES EVALUATIONS DES APPRENANTS DU SECTEUR PEDAGOGIQUE FRANCO-ARABE DE KEITA, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ;OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
50. SALISSOU, IBRAHIM, 2017, L'EDUCATION INCLUSIVE: LES REALITES DU TERRAIN ET LES OBLIGATIONS INSTITUTIONNELLES. CAS DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO-ARABE NY 3, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
51. ARMA MALAM BOUKARY, 2017, IMPACT DE LA FORTE PRESENCE NUMERIQUE DES FEMMES SUR LA PRATIQUE DE L'EPS DANS LES ETABLISSEMENTS PRIMAIRE FRANCO-ARABES : CAS DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO-ARABE DE KOLLO, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.OPTION:FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
52. ABDOULKASSOUM MAHAMADOU, 2017, CONTRIBUTION DES VISITES DE CLASSES DANS L'AMELIORATION DE LA QUALITE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES: CAS DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO-ARABE D'AGADEZ, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE. OPTION:FRANCO-ARABE, ENS NIGER.
53. ABDOUL MALIK BASSO, 2017, L'IMPACT DES ACTIVITES DES CAPED POUR UNE AMELIORATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LE SECTEUR PEDAGOGIQUE FRANCO-ARABE DE DOGONDOUTCHI (IEP/FA DE DOGONDOUTCHI), MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.OPTION:ENSEIGNEMENT FRANCO- ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
54. ABDOURAHAMANE YAYE ALI, 2017, IMPACT DE LA REDUCTION DU TEMPS D'ENSEIGNEMENT SUR LE RENDEMENT PEDAGOGIQUE DES ELEVES DU CM2 EN SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE DES ECOLES FRANCO-ARABES, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE1 ; OPTION FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
55. ABOUBACAR AHAMADA, 2017, PROBLEMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT EN ARABE DANS LES ECOLES PRIMAIRES FRANCO-ARABE AU NIGER: CAS DES ECOLES PRIMAIRES FRANCO-ARABES DE LA COMMUNE URBAINE D'AGADEZ, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, ENS NIAMEY NIGER.

56. YAHAYA BOUBACAR, 2016, IMPACT DES ECOLES CORANIQUES SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ARABISANTS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO-ARABE (CAS DU SECTEUR PEDAGOGIQUE /FA D'ABALAK), MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
57. IBRAHIM ABDOULAYE SIDIKOU, 2016, LES DIFFICULTES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU CM2 DANS LES ECOLES FRANCO-ARABES : CAS DE L'IEP/FA/NY1, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE 1'OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
58. BACHIR MALAM ALI, 2015, L'ENSEIGNEMENT DE L'EDUCATION SANITAIRE A L'ECOLE PRIMAIRE : CAS DES MEDERSAS DE LA COMMUNE DE MATAMEYE, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE L'INSPECTORAT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCO- ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
59. ISSOUFOU LAOULI, 2014, L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS LES ETABLISSEMENTS PRIMAIRES FRANCO-ARABES AU NIGER, MEMOIRE, ENS NIAMEY NIGER.
60. SEYNI BADJO IDRISSE, 2013, ANALYSE DE L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA MATHÉMATIQUE AU CM2 DANS LES MEDERSAS: CAS DE L'INSPECTION FRANCO-ARABE DU PREMIER ARRONDISSEMENT DE LA VILLE DE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE FRANCO-ARABE, ENS NIGER.
61. DOULLA ABOUBACAR, 2013, ECHEC SCOLAIRE DES ELEVES DES CLASSES DE SIXIEME DES COLLEGES FRANCO-ARABES AU NIGER: CAS DE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: OPTION FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
62. ABDOURAHMANE AMA, 2013, LES ERREURS ORTHOGRAPHIQUES LES PLUS REPANDUES DANS LES CEG/FA DU NIGER: LE CAS DE HAMZA, DE DEUX "t{83}" ET DU ALIF WAL LAAM DANS 4 CEG/FA DE LA C.U. DE NIAMEY ET AU CEG/FA DE LIBORE, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY, NIGER.
63. HAMANI MOHAMADOU, 2013, ÉTUDE DES EPREUVES DE LANGUE ARABE AUX EXAMENS DU BEPC DES SESSIONS 2009 A 2012, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : OPTION FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
64. ISSA, OUSMANE, 2013, LES EVALUATIONS CONTINUES DANS LES COLLEGES FRANCO-ARABES, OUTILS ET IMPACT SUR LE RENDEMENT SCOLAIRE: CAS DE LA VILLE DE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: OPTION FRANCO-ARABE
65. YAHAYA MAHAMADOU, 2013, LES FAIBLES PERFORMANCES EN EXPRESSION ECRITE EN LANGUE ARABE DES ELEVES DE TROISIEME DES COLLEGES D'ENSEIGNEMENT GENERAL FRANCO-ARABE AU NIGER, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, ENS NIAMEY NIGER.
66. BOUREÏMA, HAMADOU HARANDE, 2013, FONCTIONNEMENT DES UNITES PEDAGOGIQUES DES DISCIPLINES DE LANGUE ARABE DANS LES COLLEGES D'ENSEIGNEMENT GENERAL FRANCO-ARABE CAS DE NIAMEY, MEMOIRE DE D'ETUDE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
67. DJIBRILLA FITI HASSANE, 2013, IMPACT DU MANUEL SCOLAIRE EN ARABE SUR LES PERFORMANCES EN LECTURE DANS LES CLASSES DE CE2 DES MEDERSAS AU NIGER: CAS DU SECTEUR PEDAGOGIQUE DE YANTALA DE L'INSPECTION FRANCO-ARABE NIAMEY 1, ENS NIAMEY NIGER.
68. ABDOU MAMANE, 2013, IMPACT DE LA REALISATION DU PROGRAMME D'ELECTRICITE DE LA CLASSE DE 4EME SUR LA REUSITE DES ELEVES DE 3EME AU BEPC : CAS DE LA DDES DU 5E ARRONDISSEMENT ET DE L'IES FRANCO-ARABE DE NIAMEY, ENS NIAMEY NIGER.

69. MOUSSA M. MOUSTAPHA, 2013, LES OBSTACLES LIES A L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET GEOGRAPHIE EN ARABE: NIVEAU LYCEE: CAS DES LYCEES DE LA COMMUNAUTE URBAINE DE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTORAT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: OPTION FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
70. ABDOHAYE GARABA, 2013, L'ORGANISATION HORIZONTALE ET VERTICALE DANS LA DISCIPLINE DES ETUDES ISLAMIQUE ET SON ROLE DANS LA FORMATION DES ELEVES DES COLLEGES D'ENSEIGNEMENT GENERAL FRANCO-ARABE CEG/FA AU NIGER CAS DE NIAMEY, MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
71. MOUHAMADOU OUMAROU H. 2013, LES PROBLEMES LIES A L'ADMINISTRATION SCOLAIRE DANS LES COLLEGES FRANCO-ARABES PUBLICS DE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: OPTION FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
72. CHAIBOU SALIFOU, 2013, LES REPRESENTATIONS DE L'EXPRESSION ORALE ET SON ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE PAR LES PROFESSEURS DE FRANÇAIS EN CLASSE DE 6EME, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE FRANÇAIS DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE, ENS NIAMEY NIGER.
73. AHMID HAMAD GALI, 2013, TECHNIQUES DES EVALUATIONS DES APPRENTISSAGES EN LANGUE ARABE DANS LES CLASSES DE 6EME DES COLLEGES D'ENSEIGNEMENT GENERAL FRANCO-ARABE DU NIGER: CAS DE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE OPTION FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
74. TOULA HAROUNA OUMAROU, 2012, LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE : CAS DE L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT FRANCO-ARABE DE TAHOUA COMMUNE: MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE 1: OPTION FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
75. ICHAOU LAOUAN MAHAMAN, 2012, EFFETS DE LA QUALITE DE L'EDUCATION SUR LE RENDEMENT DES COLLEGES D'ENSEIGNEMENT GENERAL FRANCO-ARABE AU BREVET D'ETUDES DU PREMIER CYCLE AU NIGER, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES EN VUE DE L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE :OPTION FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
76. MOROU, BOUBACAR, 2012, ANALYSE ET EVALUATION DES PROGRAMMES DE LA LANGUE ARABE DANS LES COLLEGES D'ENSEIGNEMENT GENERAL FRANCO-ARABE AU NIGER, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : OPTION : FRANCO-ARABE ENS NIGER.
77. ABOUBACAR MAMANE, 2012, L'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE 1 FRANCO-ARABE ET SON ROLE DANS LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS AU NIGER: CAS DE LA VILLE DE NIAMEY I, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE 1 FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
78. AMADOU ILLA, 2012, PERFORMANCE EN FRANÇAIS ECRIT DES ELEVES DES CEG TRADITIONNELS ET DES ELEVES DES CEG FRANCO-ARABES A NIAMEY, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE CYCLE DE BASE II: OPTION: FRANÇAIS, ENS NIAMEY NIGER.
79. ABDOULAYE SALEY, 2012, PROBLEMATIQUE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ARABE DANS LES ECOLES FRANCO-ARABES DU DEPARTEMENT DE TILLABERY, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE 1: OPTION FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
80. OUSMANE GARBA, 2011, ANALYSE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA REDACTION EN ARABE DANS LES CLASSES DE QUATRIEME DES COLLEGES FRANCO ARABES DE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE, ENS, NIGER.
81. BOUBACAR NASSIROU, 2011, ANALYSE DE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN FRANÇAIS DANS LES MEDERSAS: CAS DE L'IEFA DE KONNI, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES A L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE : OPTION: DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT FRANCO-ARABE, ENS NIGER

82. AMADOU HAMISSOU, 2011, CONTRIBUTION DU PROJET PAEFAN AU DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION AU NIGER EN GENERAL ET DANS L'IEB/FA/NYI EN PARTICULIER, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE I: OPTION: FRANCO-ARABE, ENS NIGER.
83. MAMAN BOUKARY, 2011, FORMATION DES ENSEIGNANTS FRANCO-ARABES DANS LES ENI: CONTRAINTES ET PROPOSITIONS D'AMELIORATION, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE: OPTION: FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
84. ABDOULMADJIB, MAHAMANE SANI, 2011, IMPACT DE L'ECOLE CORANIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT POST-BAC ARABE AU NIGER, MEMOIRE DE FIN D'ETUDES POUR L'OBTENTION DU DIPLOME D'INSPECTEUR DU SECONDAIRE : OPTION FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
85. AMINOU MAMOUDOU, IMPACT DE LA TELEVISION NATIONALE NIGERIENNE SUR LES ELEVES DE LA CLASSE DE 4E DES COLLEGES FRANCO-ARABE AU NIGER : CAS DE NIAMEY, MEMOIRE DE FIN DE CYCLE POUR L'OBTENTION DE DIPLOME DE CONSEILLER PEDAGOGIQUE D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ; OPTION : FRANCO-ARABE, ENS NIAMEY NIGER.
86. DJIBRIL HAOUA HAMZA, 2007, RAPPORT DE STAGE A L'INSPECTION DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE FRANCO ARABE NIAMEY I IEB/FA/NYI, ENS NIAMEY NIGER.

➤ **DOCUMENTS DU MINISTERE**

1. MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2004, Diagnostic de l'enseignement franco-arabe, Niamey, Niger
2. MINISTERE DE L'INTERIEUR, DE LA SECURITE PUBLIQUE, DE LA, DECENTRALISATION ET DES AFFAIRES COUTUMIERES ET RELIGIEUSES, 2017, « Forum National sur la Prévention de la Radicalisation et de l'Extrémisme Religieux Violent à travers la Définition des Normes d'Encadrement de la Pratique de la Religion Musulmane au Niger », Niamey, Niger.
3. 2013, Rapport du forum national sur les écoles coraniques.

ANNEXE 2 : EFFECTIFS ENQUETES PAR REGION

| Région | Type d'école | Nombre d'écoles enquêtées | Nombre de directeur interrogés | Nombre d'enseignant interrogés | Nombre d'apprenants interrogés | Nombre de parents d'apprenants interrogés | Total des personnes interrogées |
|--------------|--------------------------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|---|---------------------------------|
| Niamey | Franco-arabe | 5 | 5 | 8 | 10 | 5 | 28 |
| | école coranique modernisées | 0 | | | | | 0 |
| | école coranique traditionnelle | 10 | 10 | 10 | 11 | 12 | 43 |
| | école coranique pour femme | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 8 |
| | Université franco-arabe | 3 | 3 | 8 | 6 | 4 | 21 |
| Maradi | Franco-arabe | 2 | 2 | 2 | 5 | 0 | 9 |
| | école coranique modernisées | 2 | 1 | 3 | 1 | | 5 |
| | école coranique traditionnelle | 3 | 2 | 2 | 5 | 0 | 9 |
| | Université franco-arabe | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Zinder | Franco-arabe | | | | | | 0 |
| | école coranique modernisées | 7 | 6 | 3 | 1 | 0 | 10 |
| | école coranique traditionnelle | 11 | 12 | 7 | 3 | 0 | 22 |
| | école coranique pour femme | 1 | 1 | | | | 1 |
| Total | | 49 | 46 | 46 | 43 | 23 | 158 |

ANNEXE 3 : OUTILS D'ENQUETE

Guide directeur d'école Makkaranta

Etablissements d'enseignement coranique

| Thèmes | Questions |
|--|---|
| <i>Historique, organisation et indication du siège de la structure, des contacts, du site internet (à mentionner dans le journal de terrain)</i> | <ol style="list-style-type: none"> 1. <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler de l'histoire de l'établissement ? Quand est ce que l'établissement a été créé ? Par qui ? • Quelles sont les raisons qui ont motivé son fondateur ? • Pouvez-vous me décrire le fonctionnement de votre établissement ? • Comment se passe le processus d'inscription ? Quel est le coût de la formation pour les élèves ? • Quelles sont ses sources de financement ? • La structure est-elle reconnue par l'Etat ? Bénéficie-t-elle d'appuis, de subventions ? • Quelle est la période de fonctionnement sur l'année ? • Travaillez-vous avec des partenaires (États, ONG, fondations...) |
| <i>Contenu pédagogique</i> | <ol style="list-style-type: none"> 2. 3. <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me décrire le type d'enseignement que vous proposez ici ? • Pouvez-vous me décrire le cursus de formation proposé par votre établissement ? • Quelles sont les matières enseignées ? • Disposez-vous de supports pédagogiques ? Sous quelles formes ? Comment vous les procurez-vous ? • Quelles sont les langues d'enseignement ? • Quelles sont les langues utilisées au quotidien dans l'établissement ? • Comment se fait l'évaluation des apprenants ? |
| <i>Caractéristiques des apprenants</i> | <ol style="list-style-type: none"> 4. <ul style="list-style-type: none"> • Combien d'apprenants l'établissement compte-t-il ? Leur âge ? L'établissement est-il mixte ? À partir de quel âge les apprenants sont-ils accueillis ? • Quels sont les effectifs des filles et des garçons ? • Quel est le profil des familles qui inscrivent leurs enfants (métier des parents) ? • Est-ce que vous savez quels sont les motivations des parents qui inscrivent leurs enfants dans votre établissement ? • Quels sont les débouchés pour les apprenants au sortir de leur formation dans l'établissement (poursuite d'études, travail, formation professionnelle...)? |
| <i>Caractéristiques des enseignants</i> | <ul style="list-style-type: none"> • Combien d'enseignants compte l'établissement ? • Ont-ils reçus une formation spécifique à la (aux) matière(s) qu'ils enseignent ? Si oui sous quelle forme ? • Comment se fait le recrutement de vos enseignants ? Sur quels critères ? Y a-t-il des exigences de diplômes, de qualifications... ? • Comment se fait l'évaluation des apprentissages (devoirs sur table, contrôles continus, récital, examens...) • Y a-t-il un système d'évaluation des enseignants, du contenu et de la méthode de leur enseignement ? |

Guide Etablissements d'enseignement

Directeur d'école franco-arabe / médersas

| Thèmes | Questions |
|--|--|
| <i>Historique, organisation et indication du siège de la structure, des contacts, du site internet (à mentionner dans le journal de terrain)</i> | <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none">• Pouvez-vous me parler de l'histoire de l'établissement ? Quand est ce que l'établissement a été créé ? Par qui ?• Quelles sont les raisons qui ont motivé son fondateur ?• Pouvez-vous me décrire le fonctionnement de votre établissement ?• Comment se passe le processus d'inscription ? Quel est le coût de la formation pour les élèves ?• Quelles sont ses sources de financement ?• La structure est-elle reconnue par l'Etat ? Bénéficie-t-elle d'appuis, de subventions ?• Quelle est la période de fonctionnement sur l'année ?• Travaillez-vous avec des partenaires (états, ONG, fondations...) ? Si oui quels sont ces partenaires ? |
| <i>Contenu pédagogique</i> | <p>6.</p> <p>7.</p> <ul style="list-style-type: none">• Pouvez-vous me décrire le type d'enseignement que vous proposez ici ?• Pouvez-vous me décrire le cursus de formation proposé par votre établissement ?• Quelles sont les matières enseignées ?• Comment s'est fait le choix de ces matières ?• Disposez-vous de supports pédagogiques ? Sous quelles formes ? Comment vous les procurez-vous ?• Quelles sont les langues d'enseignement ?• Quelles sont les langues utilisées au quotidien dans l'établissement ?• Comment se fait l'évaluation des apprenants ? |
| <i>Caractéristiques des apprenants</i> | <p>8.</p> <ul style="list-style-type: none">• Combien d'apprenants l'établissement compte-t-il ? Leur âge ? L'établissement est-il mixte ? À partir de quel âge les apprenants sont-ils accueillis ?• Quels sont les effectifs des filles et des garçons ?• Quel est le profil des familles qui inscrivent leurs enfants (métier des parents) ?• Est-ce que vous savez quels sont les motivations des parents qui inscrivent leurs enfants dans votre établissement ?• Quels sont les débouchés pour les apprenants au sortir de leur formation dans l'établissement (poursuite d'études, travail, formation professionnelle...)? |

Guide d'entretien

Enseignants

| Thèmes | Questions |
|--|---|
| <i>Présentation, parcours et formation</i> | <ul style="list-style-type: none">• Parlez-moi de votre cursus de formation ? (Établissement, nature et durée de la formation, disciplines, spécialisations, qualifications)• Comment s'est fait pour vous le choix de ce modèle éducatif ?• Diplômes, attestations, titre (ex : <i>hafiz</i>) obtenus ? |
| <i>A propos de l'activité d'enseignement</i> | <ul style="list-style-type: none">• Comment êtes-vous venu à l'enseignement ?• Quelles disciplines enseignez-vous ?• Quelles sont vos méthodes d'enseignement ?• Quels sont les types d'établissement dans lesquels vous enseignez ?• Avez-vous d'autres activités en plus de l'enseignement ?• Est-ce que vous faites des cours du soir ? Si oui, quel est le public de ces cours du soir ? |
| <i>A propos de l'éducation arabo-islamique</i> | <ul style="list-style-type: none">• Quelle place occupe selon vous l'éducation arabo-islamique dans le pays ?• Comment voyez-vous l'évolution de l'éducation arabo-islamique dans le pays ?• Avez-vous connaissance de projets et réformes mis en œuvre autour de l'enseignement arabo-islamique ? Si oui quels sont les projets et les réformes que vous connaissez ? • Que pensez-vous de ces projets et réformes ? • Etes-vous impliqué dans ces projets ou réformes ? Si oui, de quelles manières ? |
| <i>Représentation de l'éducation arabo-islamique</i> | <ul style="list-style-type: none">• Qu'est pour vous une éducation arabo-islamique ?• Quelles sont selon vous les finalités d'une éducation fondée sur la religion ? |

Guide d'entretien

Apprenants et anciens apprenants

| Thèmes | Questions |
|--|---|
| <i>Présentation, parcours et formation</i> | <ul style="list-style-type: none">• Depuis quand suivez-vous (Durant combien de temps avez-vous suivi) une éducation arabo-islamique ?• Quels types d'établissement avez-vous fréquenté tout au long de votre parcours éducatif ?• Quelles sont (étaient) les conditions d'apprentissage (rythme, organisation, discipline, matières...)• Comment s'est fait pour vous le choix de ce modèle éducatif ?• Diplômes, attestation, titre (ex : <i>hafiz</i>) obtenus ? |
| <i>Projet/ devenir professionnel</i> | <ul style="list-style-type: none">• Quel métier envisagez-vous de faire après vos études ?• Quelle est votre activité actuelle (pour les anciens apprenants) ?• Suivez-vous ou avez-vous suivi un autre type d'enseignement ou de formation en plus de l'enseignement arabo-islamique ? |
| <i>Représentation de l'éducation arabo-islamique</i> | <ul style="list-style-type: none">• Qu'est pour vous une éducation arabo-islamique ?• Quelles sont selon vous les finalités d'une éducation fondée sur la religion ? |

Guide d'entretien

Parents et familles

| Thèmes | Questions |
|--|---|
| <i>Présentation</i> | <ul style="list-style-type: none">• Avez-vous suivi des études, une formation, dans un établissement d'enseignement arabo-islamique ou reçu un enseignement religieux ?• Sous-quelle forme, dans quel type d'établissement ?• De manière générale, quel est votre parcours éducatif ? |
| <i>Choix éducatif pour les enfants</i> | <p>Combien de vos enfants qui sont (ont été) scolarisés dans un établissement d'enseignement arabo-islamique ? Leur âge ?</p> <ul style="list-style-type: none">• Comment avez-vous fait le choix de cette offre éducative pour vos enfants ?• Quelles sont (étaient) vos attentes vis-à-vis de ce modèle ?• Sont-elles satisfaites ?• Dans quel type d'établissement sont-ils scolarisés (école coranique, franco-arabe (medersa),...) ?• Comment s'est fait le choix de cet établissement en particulier ?• Quel est le coût de cette formation ?• Avez-vous des enfants scolarisés à l'école laïque ? Leur âge ? |
| <i>Représentation de l'éducation arabo-islamique</i> | <ul style="list-style-type: none">• Quelles sont selon vous les finalités d'une éducation fondée sur la religion ? |

ANNEXE 4 : LISTE DES UNIVERSITES FRANCO-ARABES

1. Université Mahamou Ka'at de Niamey
2. Université Attadamoun de Niamey
3. Université Entente de Niamey
4. Université Al-Moustapha de Niamey
5. Université Addar de Niamey
6. Université Annahda de Niamey
7. Université Al-Maghili de Niamey
8. Université Al-Bara Ben Malil de Niamey
9. Université Al-Houda de Niamey
10. Université Annahda de Maradi
11. Université Aboubacar Ibrahim de Maradi
12. Université Ar-Rahma de Maradi
13. Université Mahmoud ka'at de Zinder
14. Université Al-Anwar Zinder de Zinder

Pour un monde en commun

Le groupe AFD contribue à mettre en œuvre la politique de la France en matière de développement et de solidarité internationale. Composé de l'Agence française de développement (AFD), en charge du financement du secteur public et des ONG, de la recherche et de la formation sur le développement durable, de sa filiale Proparco, dédiée au financement du secteur privé, et bientôt d'Expertise France, agence de coopération technique, le Groupe finance, accompagne et accélère les transitions vers un monde plus juste et résilient.

Nous construisons avec nos partenaires des solutions partagées, avec et pour les populations du Sud. Nos équipes sont engagées dans plus de 4 000 projets sur le terrain, dans les Outre-mer, dans 115 pays et dans les territoires en crise, pour les biens communs – le climat, la biodiversité, la paix, l'égalité femmes-hommes, l'éducation ou encore la santé. Nous contribuons ainsi à l'engagement de la France et des Français en faveur des Objectifs de développement durable (ODD). Pour un monde en commun.



5 rue Roland Barthes, 75 598 CEDEX 12 France / Département
Diagnostics économiques et politiques publiques

www.afd.fr Twitter : @afd_france (ou l'adresse anglaise) -
Instagram : afd_france

PASAS

PLATEFORME D'ANALYSE,
DE SUIVI ET D'APPRENTISSAGE
AU SAHEL



PORTÉ PAR



pasas-minka.fr

Ce rapport a été élaboré dans le cadre d'un financement du Fonds Paix et Résilience Minka.

Le Fonds Minka, mis en œuvre par le groupe AFD, est la réponse opérationnelle de la France à l'enjeu de lutte contre la fragilisation des États et des sociétés. Lancé en 2017, Minka finance des projets dans des zones affectées par un conflit violent, avec un objectif : la consolidation de la paix. Il appuie ainsi quatre bassins de crise via quatre initiatives : l'Initiative Minka Sahel, l'Initiative Minka Lac Tchad, l'Initiative Minka RCA et l'Initiative Minka Moyen-Orient.

La Plateforme d'Analyse, de Suivi et d'Apprentissage au Sahel (PASAS) est financée par le Fonds Paix et Résilience Minka. Elle vise à éclairer les choix stratégiques et opérationnels des acteurs de développement locaux et internationaux, en lien avec les situations de crises et de fragilités au Sahel et dans le bassin du Lac Tchad. La PASAS se met en œuvre à travers d'un accord-cadre avec le groupement IRD-ICE après appel d'offres international dont le rôle est double : (i) produire des connaissances en réponse à nos enjeux opérationnels de consolidation de la paix au Sahel et (ii) valoriser ces connaissances à travers deux outils principaux : une plateforme numérique, accessible à l'extern-qui accueillera toutes les productions et des

Conférences d'échange autour des résultats des études. La plateforme soutient ainsi la production et le partage de connaissances, en rassemblant des analyses robustes sur les contextes sahéliens et du pourtour du Lac Tchad.

Nous encourageons les lecteurs à reproduire les informations contenues dans les rapports PASAS pour leurs propres publications, tant qu'elles ne sont pas vendues à des fins commerciales. En tant que titulaire des droits d'auteur, le projet PASAS et l'IRD demande à être explicitement mentionné et à recevoir une copie de la publication. Pour une utilisation en ligne, nous demandons aux lecteurs de créer un lien vers la ressource originale sur le site Web de PASAS, <https://pasas-minka.fr>.

