A large, thick, grey outline map of the Niger country is centered on the page, serving as a background for the title and authors' names.

# Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Niger

Leonardo A. Villalón,  
Abdourahmane Idrissa  
et Mamadou Bodian

Research Report

Avril 2012

06

Copyright: Les auteurs

Publié: Avril 2012

Edité au nom du programme « Afrique: pouvoir et politique » par le Centre pour les Etudes Africaines (CAS) de l'Université de Floride en collaboration avec le Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local (LASDEL) à Niamey et par l'Overseas Development Institute (ODI) à Londres.

Ce rapport est un des produits du groupe de recherche «Préférences parentales et éducation religieuse » du programme APP ([www.institutions-africa.org](http://www.institutions-africa.org)) qui comprend des études de recherche dans trois pays africains: Sénégal, Niger et Mali. Il recueille des résultats préliminaires obtenus à partir d'études de recherche de terrain entreprises en 2009 et en 2010.

Afrique: pouvoir et politique est un programme de recherche dirigé par un consortium d'organisations. Le programme est financé par le Ministère britannique du développement international (DFID) et par Irish Aid pour le bénéfice des pays en voie de développement. Les opinions de ce document sont formulées sous la responsabilité de ses auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement le point de vue officiel de DFID, Irish Aid ou des institutions partenaires.

# Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Niger

## Quand l'Etat redynamise l'école franco-arabe, réorganise les écoles « Islamiyya », et essaie de capturer les écoles coraniques

**Leonardo A. Villalón, Abdourahmane Idrissa et Mamadou Bodian\***

*Dans beaucoup de pays de l'Afrique sub-Saharienne, l'éducation – comme bien public – a été mal délivrée, et sa qualité a décliné de manière parfois remarquable durant la période postcoloniale. Cette situation s'explique en partie par le fait que dans plusieurs pays du continent – et peut être surtout en Afrique Francophone – les structures institutionnelles du système éducatif héritées de la colonisation s'accommodaient difficilement à la demande sociale et aux réalités culturelles. C'est peut-être ce qui explique que les politiques éducatives ne semblent pas contribuer au développement.*

*Dans les pays à majorité musulmane du Sahel, une des réponses de la société à la mauvaise « articulation » entre l'offre éducative publique et la demande sociale a été le développement d'un vaste système parallèle d'éducation informelle alimenté par la religion. Ce système a évolué en dehors des cadres éducatifs officiels et a constitué une réponse explicite aux déficits de l'offre éducative formelle de l'État. Ces écoles non-officielles, "informelles", ou "parallèles" se sont développées sous des formes et à des niveaux très variés, allant des écoles coraniques simples aux "écoles franco-arabes" assez bien sophistiquées. En les voyant comme des concurrentes du système éducatif officiel, les Etats ont tenté de confiner, contrôler, ou bien parfois d'ignorer ces instances éducatives alternatives au cours des trois premières décennies des indépendances. Il est vrai que les politiques éducatives ont joué différemment dans chaque pays couvert par cette présente étude. Mais partout, des histoires abondent sur les efforts du gouvernement visant à forcer les enfants à fréquenter les écoles officielles de l'État, et sur les stratégies et ruses déployées par les parents pour résister. Comme l'a si bien noté Louis Brenner dans ses enquêtes sur la politique éducative du Mali il y a vingt ans, le thème sous-jacent de l'histoire racontée est celui d'un « conflit acharné entre la politique du gouvernement et une opposition à cette politique exprimée par la voie de l'éducation islamique » (Brenner 1991, 84).*

*Toutefois, suite aux modifications graduelles mais significatives du contexte de la gouvernance aussi bien au niveau domestique qu'international qui ont marqué les deux dernières décennies, un certain nombre de facteurs ont poussé un large éventail de pays Africains à se lancer dans des expériences de réforme de l'éducation. Ces évolutions ont suscité une attention renouvelée de la communauté internationale sur l'éducation en tant que facteur clé de développement. Dans le contexte des pays francophones et musulmane du Sahel, l'un des aspects frappants du processus de réforme a été les tentatives d'amener l'éducation religieuse informelle et semi-formelle dans le giron du système étatique formel, ou – à défaut – de réformer le système formel en y incorporant des caractéristiques propres à l'éducation informelle. C'est par exemple le cas avec l'introduction de l'enseignement religieux dans les écoles publiques dans certains pays à majorité musulmane du Sahel.*

---

\* Leonardo A. Villalón (villalon@UFL.EDU) est Professeur au Centre d'Etudes Africaines de l'Université de la Floride et co-directeur du volet 'Préférences parentales et éducation religieuse' du programme APP. Abdourahmane Idrissa est Chercheur au LASDEL, Niger et Mamadou Bodian (mbodian79@ufl.edu) est Doctorant à l'Université de la Floride et assistant de recherche pour l'APP.

*Il y a un débat ancien sur la relation entre la religion et les politiques éducatives dans la sous-région, tout comme il y a des débats parallèles en cours ailleurs dans les pays du monde Musulman. Mais compte tenu de l'attachement persistant des Etats postcoloniaux du Sahel à l'éducation francophone à caractère laïc, ces efforts de réforme actuels sont sans précédent. Bien qu'elles soient encore en développement, et même si leur impact à long terme n'est pas encore tout à fait observable, le fait seulement d'entreprendre ces réformes marque une rupture importante par rapport à la politique éducative historique dans la sous-région. Le secteur de l'éducation est donc un exemple clé de la façon dont l'intersection entre la libéralisation politique au nom de la démocratie et les contextes sociaux changeants au cours des deux dernières décennies ont permis— et parfois motivé — des changements politiques visant la réforme des institutions et l'ajustement des politiques à la demande sociale (Villalón, 2010).*

*Le projet "Religion, demande sociale, et réforme éducative au Sahel" du programme Afrique Pouvoir et Politique (APPP) a permis d'entreprendre une recherche comparative sur les politiques de réforme de l'éducation dans trois pays du Sahel – Niger, Mali et Sénégal – qui sont tous assez bien avancés dans la mise en œuvre de ces réformes éducatives. Dans chacun de ces trois pays, la justification courante de la réforme est l'argument selon lequel rendre les établissements d'enseignement plus en phase avec les réalités locales et les attentes sociales—et non à leur encontre— est essentiel pour corriger la tendance au déclin de l'éducation. Dans la terminologie des hypothèses de l'APPP, ces efforts de réforme constituent des changements institutionnels délibérément façonnés "to go with the grain" (pour aller dans le courant) des réalités sociales africaines (Booth, 2011). En d'autres termes, les réformes permettent d'ajuster les politiques éducatives aux préférences très manifestes et aux normes culturelles très dominantes des parents dans les pays musulmans du Sahel.*

*Dans tous les trois pays, les projets de réforme menés par l'Etat ont tenté d'intégrer ou de «capturer» les systèmes éducatifs qui florissaient dans l'informel, tout en essayant de leur imposer un certain degré de formalisation. Une telle approche a conduit ainsi à la création de ce qui pourrait être considéré comme de nouveaux systèmes "hybrides." Ces réformes ont été eux-mêmes rendus possibles grâce aux changements dans la nature de l'Etat et de la relation État-société en cours depuis les années 1990. A bien des égards, les arguments avancés pour conduire la réforme dans ces pays étaient impensables au cours des décennies précédentes. Ces nouvelles initiatives ont été rendues possibles et promues par des acteurs clés qui ont saisi l'opportunité offerte par les changements du cadre de la gouvernance, lesquels changements sont eux-mêmes le résultat des transformations sociétales graduelles et progressives mis en marche au cours de la phase de libéralisation politique des années 1990. Ce présent projet de recherche visait à examiner de près à la fois les dynamiques parallèles et les similitudes dans le processus de réforme dans les cas précités, tout en mettant en exergue les variations et les spécificités propres à chaque pays.*

*Le projet est le fruit d'une collaboration entre le Centre d'Etudes Africaines de l'Université de la Floride et le Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local (LASDEL) à Niamey. Il est codirigé par Leonardo A. Villalón et Mahamane Tidjani Alou. L'idée du projet est née d'une première série d'entretiens réalisés dans les trois pays par Villalón en 2008. Ce travail exploratoire a permis d'apprécier la grande pertinence de ces réformes éducatives pour les préoccupations théoriques de APPP. Sur cette base, une réunion initiale s'est tenue en Juin 2009 au LASDEL, entre les codirecteurs et Abdourahmane Idrissa (qui devait coordonner la recherche) pour planifier le travail de terrain. Une équipe de recherche composée d'assistants de terrain dans chaque pays (Mamadou Bodian pour le Sénégal; Issa Fofana pour le Mali, et Ibrahim Yahya Ibrahim pour le Niger) a travaillé avec Villalón et Idrissa pour conduire à la fois des entretiens avec les acteurs clés et faire des observations ethnographiques sur un échantillon d'écoles dans chaque pays en 2009-2010. Au Niger, d'autres études ethnographiques ont été réalisées dans différentes écoles par Ali Bako, Issa Tahirou, et Mokhtar Abdourahmane, sous la direction de Tidjani Alou. En Juin 2010, toute l'équipe de recherche s'est réunie à LASDEL pour un séminaire de trois jours, afin d'étudier les résultats empiriques de la recherche, dans le but de préparer la rédaction des rapports. Ainsi, les expériences du projet de réforme dans chacun des trois pays sont examinées dans trois rapports séparés, dont ce présent rapport. En outre, un aperçu*

*global de la question dans les trois pays est à paraître (Villalón, 2012). Nous envisageons une analyse comparative plus approfondie des implications des trois expériences de réforme éducative en rapport avec les préoccupations plus larges du projet APPP dans le travail à venir.*

*Le présent rapport explore le processus de réforme pour le cas du Niger en situant cette réforme dans l'évolution du contexte social et politique du pays. Il décrit la marginalisation historique du secteur franco-arabe, officiellement reconnu (à la différence avec les autres pays) mais qui a toujours été le « le parent pauvre » du système éducatif. Longtemps tenaillées la laïcité d'État et une forte demande en éducation religieuses, le rapport examine en particulier comment les franco-arabes ont pu être réhabilités, à partir des années 1990, comme alternative éducation. Ce changement est impulsé par une démocratie naissante, de fortes pressions des populations fortement Islamisées, et des réformes éducatives respectives de 1994 et 1998. Le rapport examine ensuite les mesures de réforme spécifiques qui ont été adoptées, et les tendances sociales observables de ces réformes. Il examine aussi les différents problèmes rencontrés dans la mise en œuvre de la réforme.*

## Sommaire

---

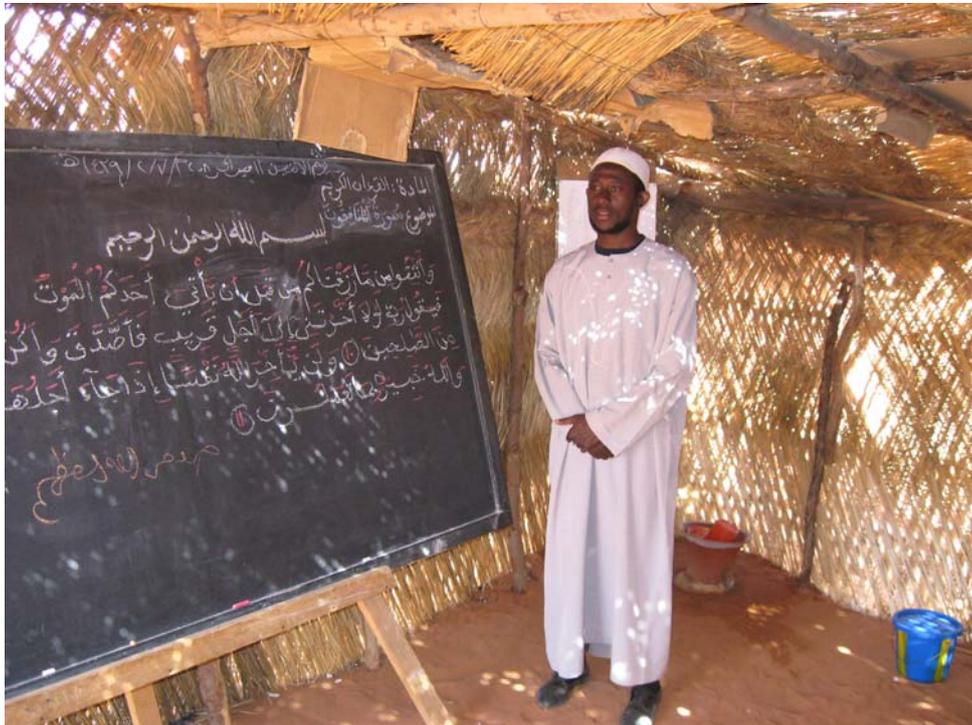
|   |    |
|---|----|
| 1. Introduction: Vers une redynamisation de l'école franco-arabe                          | 1  |
| 2. Terreau historique de l'éducation islamique au Niger                                   | 5  |
| 3. Le système éducatif au Niger   | 10 |
| 3.1 <i>Evolution du système éducatif</i>  | 10 |
| 3.2 <i>Structure du système éducatif</i>  | 11 |
| 3.3 <i>La tutelle de l'éducation au Niger</i>   | 14 |
| 3.4 <i>Le développement de l'éducation suivant les régimes politiques</i>                 | 15 |
| <i>L'éducation sous le gouvernement Diori</i>   | 15 |
| <i>L'éducation sous le gouvernement Kountché</i>  | 16 |
| <i>L'éducation dans la période de démocratisation</i>                                     | 19 |
| 4. La nécessité de la réforme de l'enseignement arabo-islamique                           | 21 |
| 4.1 <i>La crise économique de l'Etat et l'appui des bailleurs de fond</i>                 | 21 |
| 4.2 <i>L'avènement de la démocratie et le développement de la sphère islamique</i>        | 24 |
| 5. La réforme de l'enseignement arabo-islamique.  | 26 |
| 5.1 <i>La nécessité d'ajuster l'offre à la demande éducative</i>                          | 26 |
| 5.2 <i>La nature et contenu de la réforme</i>   | 27 |
| 5.3 <i>Structure institutionnelle et juridique d'une réforme par le haut</i>              | 29 |
| 5.4 <i>Les acteurs, les tensions et les négociations vers une modèle éducatif hybride</i> | 30 |
| <i>Tensions/négociation autour du statut des écoles franco-arabes et du</i>               |    |
| <i>bilinguisme franco-arabe</i>   | 31 |
| <i>Tensions/négociations autour du fonctionnement de l'école franco-arabe</i>             | 32 |
| <i>Tension liée à la réforme des écoles de type « Islamiyya »</i>                         | 35 |
| 5.5 <i>Les paramètres de la réforme</i>   | 37 |
| 6. La demande et l'ancrage social de la réforme   | 38 |
| 6.1 <i>Une offre et une demande éducative croissante</i>                                  | 38 |
| 6.2 <i>Les motivations et attentes des parents</i>  | 39 |
| 7. Les défis de la réforme  | 42 |
| 7.1 <i>Les ambivalences du cadre du processus de réforme</i>                              | 42 |
| 7.2 <i>L'effondrement de la qualité de l'enseignement</i>                                 | 43 |
| 7.3 <i>L'inadaptation de l'offre à la demande éducative</i>                               | 44 |
| 7.4 <i>L'émergence d'une hégémonie islamique au sein de la société nigérienne</i>         | 45 |
| 8. Conclusion   | 47 |
| Bibliographie générale  | 49 |

**Madrassatou Nouroul Houda, école Franco-Arabe reformée à Niamey**



*Photos par Leonardo A. Villalón*

Ecole coranique reformée, projet pilote du PAEFAN



Photos par Leonardo A. Villalón

# 1 Introduction : Vers une redynamisation de l'école franco-arabe

La réforme du secteur *médersa* au Niger, officiellement lancée en 1998 avec l'élaboration de la Loi d'Orientation du Système Educatif Nigérien (LOSEN), est le résultat d'un long processus alimenté par l'effet de trois péripéties intimement liées : l'existence d'un secteur franco-arabe promu par l'Etat dès les indépendances; l'émergence et le dynamisme, dans les années 1970, d'un secteur arabo-islamique devenu encore plus vivace avec l'érection de la demande d'une démocratisation de l'éducation dans les années 1990 ; et la multiplication, au sein du système éducatif, de contraintes associées à la priorité donnée par l'Etat au secteur « traditionnel. »<sup>2</sup> La réforme du secteur *médersa* devrait alors permettre de concilier une stimulation constante de la demande éducative avec une intervention accrue de l'Etat, à travers la mise en place de programmes et de projets financés par des crédits acquis auprès de bailleurs de fonds proactifs – en particulier l'Organisation de la Conférence Islamique (OCI) pour les différents projets de réforme de l'éducation franco-arabe. Ceux-ci ont démarrés en 1998 et étaient reliés de façon marginale au Programme Décennal de Développement de l'Education (PDDE), financé par l'Union Européenne à partir de 2001. Mais c'est surtout le crédit négocié par l'Etat en 2007 auprès de la BID qui a permis de lancer une réforme encore plus ambitieuse. Ainsi, les deux Projets de Développement de l'Enseignement Franco-Arabe (PRODEFA I et II), qui constituent aujourd'hui l'axe central du processus de réforme du secteur *médersa*, sont de plus grande ampleur. Lancés en 2007, ils n'ont véritablement commencé à être mis en œuvre qu'à partir de 2009. Ils visent à améliorer plus généralement les conditions d'enseignement dans le secteur *médersa*, à formaliser certains apprentissages de l'Islam et de la langue arabe en usage au Niger, et à offrir de nouveaux apprentissages, le tout dans la perspective de la politique éducative formulée par la LOSEN et certains aspects du PDDE.

Au Niger, contrairement au Sénégal et au Mali, les médersas sont majoritairement de type franco-arabe créées et promues au départ par l'Etat (tout comme les écoles traditionnelles). A la différence des écoles traditionnelles, elles sont conçues pour prendre en charge le fait social spécifique que l'Islam est la religion majoritaire des Nigériens, malgré le fait que l'Etat au Niger adhère au principe de la laïcité. Déjà à la veille des indépendances, le gouvernement de Djibo Bakary, formé au lendemain des élections législatives du territoire en 1957, a mis en place la médersa de Say qui était placée sous contrôle du Ministère de l'intérieur. Il s'agissait alors clairement de concevoir une école confessionnelle islamique placée sous l'autorité du gouvernement et dont la seule mission était de dispenser un enseignement arabo-islamique qui faisait défaut dans les écoles traditionnelles. La suite logique est l'émergence, dans le secteur *médersa*, d'une école franco-arabe publique complètement intégrée dans le système éducatif national au lendemain des indépendances. En effet, dès 1965, cette école passe par décret sous tutelle du ministère de l'éducation nationale qui lui assigne une mission de contribution au progrès économique et social du pays – mission similaire à celle des écoles dites traditionnelles.

Il est possible d'attribuer la centralité de l'Etat dans la maîtrise relative et l'organisation du secteur *médersa* à deux facteurs : la nature de la laïcité, et la structure religieuse au Niger. D'une part, si au Sénégal la République et son école sont restées fondamentalement laïques depuis la période coloniale, au Niger seule l'Etat l'est resté.<sup>3</sup> L'école nigérienne opérait, jusqu'en 1998, sous la couverture juridique de textes coloniaux qui ne contenaient aucune disposition relative à « la laïcité de l'école, la laïcité des programmes et la laïcité du personnel de l'Education nationale » (Galy, 2001 : 129). D'autre part, l'Islam est la religion fortement dominante au Niger. Au moins 90% de la population estimée aujourd'hui à 13

---

<sup>2</sup> Au Niger l'école francophone officielle issue du modèle colonial est communément appelée « école traditionnelle, » par opposition aux écoles islamiques et non formelles aussi bien qu'aux médersas.

<sup>3</sup> Signalons, néanmoins, que le mot "laïc" est disparu de la constitution de la troisième république du Niger (1992), en faveur d'une formule notant la nature "non-confessionnelle" de l'État, et qu'il n'est pas revenu dans les quatre constitutions qui ont suivi.

millions d'habitants est de confession musulmane. Mais dans la mesure où l'Islam est peu organisé en dehors des cadres locaux, la main haute de l'Etat en matière de définition et de mise en œuvre des politiques éducatives a très tôt favorisé le développement subséquent d'un secteur *médersa* public. Si au cours des années 1960 les *médersas* au Niger existaient uniquement au niveau du cycle primaire, des collèges et des lycées firent progressivement leur apparition au cours des décennies 1970-1980. Dès 1974, l'Organisation de la Conférence Islamique (OCI) prévoyait l'ouverture d'une université islamique au Niger, en l'occurrence l'Université islamique de Say ouverte en 1986. Lorsque les premières *médersas* privées sont apparues au cours des années 1970, elles ont été fortement influencées par le modèle de la *médersa* publique, et se sont trouvées aussi immédiatement placées sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale qui possède la prérogative d'autoriser leur ouverture. Pourtant, et en dépit de leur développement, les écoles franco-arabes publiques comme privées n'étaient pas en nombre assez suffisant pour servir d'alternative viable à la scolarisation traditionnelle. Il s'y ajoute que l'existence d'un contrôle strict sur l'expression religieuse exercé en particulier à partir de 1974 par l'Etat a limité le dynamisme du secteur privé des *médersas* – même si, d'une manière générale, le secteur éducatif public avait plus de succès que le secteur privé avant les années 1990.

Toutefois, la situation s'inverse à partir des années 1990, créant en particulier de nouveaux problèmes et de nouveaux enjeux pour le secteur des *médersas*. Dans un contexte où la démocratisation politique faisait le lit d'un projet d'islamisation de la société porté particulièrement par un mouvement Islamique réformiste, la politique de contrôle et de développement graduel du secteur établi en 1966 est remise en question. Le résultat fut que les écoles de type « Islamiyya » qui ont commencé à se développer au cours des années 1970 se multiplièrent, devenant encore plus nombreuses dans la région de Maradi et commençant à apparaître dans d'autres régions du pays. Elles viennent renforcer le secteur *médersa* déjà peuplé par les *makarantas* ou écoles coraniques qui, à l'image des *daara* au Sénégal, florissaient dans l'informel. Structurellement et fonctionnellement moins élaborée que les écoles « Islamiyya », les écoles coraniques sont des écoles de masse accueillant des enfants généralement d'âge préscolaire. Le fait d'être créées de façon informelle et de dispenser une éducation purement confessionnelle, permettait à ces deux types d'écoles de s'adapter au rythme de vie locale et, par conséquent, de s'imposer à la crédibilité et à l'acceptation légitime des populations fortement islamisées. En tant que sous-secteurs dynamiques du secteur *médersa* et comptant en leur sein une bonne partie de la population scolarisable, les écoles coraniques et surtout les écoles de type « Islamiyya » vont alors devenir les cibles privilégiées de la réforme. En effet, elles furent très vite remarquées par l'Etat qui, à travers ses Inspections d'enseignement, commença à exercer sur elles des pressions pour qu'elles se conforment à l'organisation de l'enseignement national. Cette pression va d'avantage s'accroître avec la réforme de 1998 dont l'objectif avoué fut d'ajuster l'offre à la demande éducative.

Il faut dire que si l'éducation islamique bénéficiait d'une couverture assez substantielle depuis les indépendances au Niger, c'est dans un cadre qu'elle doit formellement et pratiquement partager avec l'éducation française. Mais dans un contexte de l'hégémonie formelle de l'école traditionnelle (école française), l'école franco-arabe a longtemps été un parent pauvre du système éducatif. Par conséquent, la réforme conduite par l'Etat, en mettant l'accent sur le modèle « franco-arabe » toujours préférée à la forme « Islamiyya » (dont l'offre éducative est purement confessionnelle) impliquait trois dynamiques. Premièrement, il visait une mise à niveau du secteur franco-arabe public déjà existant par rapport au secteur traditionnel à travers une refonte du programme. En d'autres termes, il s'agissait de renforcer le parallélisme entre les deux secteurs, puisque le secteur franco-arabe devait fournir exactement la même formation que le secteur traditionnel, en dehors des cours ayant à voir avec l'Islam. Deuxièmement, il s'agissait de pousser les écoles de type « Islamiyya » à devenir tout simplement des écoles franco-arabes privées appliquant les standards de l'éducation formelle, y compris le curriculum harmonisé et les

diplômes délivrés par l'Etat. Troisièmement, le processus de la réforme visait à réorganiser et à transformer les écoles coraniques en maternelles propres au secteur *médorsa*.

Ce rapport est le résultat d'une enquête de terrain menée au Niger, à Niamey et à Maradi, la deuxième ville, entre 2009 et 2010<sup>4</sup>. En tant que capitale et principale ville du pays, Niamey est représentatif de l'évolution générale de la société nigérienne, tandis que Maradi – comme de nombreuses études l'ont montré – est le centre du dynamisme de l'éducation arabo-islamique au Niger contemporain, en particulier du fait de la proximité de, et de sa dépendance vis-à-vis des états du Nord Nigeria.

Niamey est la principale ville du Niger : avec environ 800 000 habitants suivant les estimations les plus récentes, elle concentre environ 40 % de la population urbaine du pays. Sa croissance est alimentée par l'exode rural subséquent aux crises alimentaires et à la réduction des terrains de culture, mais aussi par une quête d'opportunités économiques de caractère cosmopolite. Niamey est, par exemple, caractérisé par la présence de fortes communautés originaires d'autres pays d'Afrique de l'Ouest, en raison de traditions remontant aux années coloniales ou du boom de l'uranium, et de sa situation axiale entre le nord sahélo-saharien et les pays méridionaux du littoral atlantique. Par suite, bien que capitale d'un pays essentiellement musulman, Niamey est caractérisé par un pluralisme religieux assez marqué, protégé par l'attachement de l'Etat du Niger aux principes de la laïcité – attachement soumis cependant à de fortes pressions, comme nous le verrons plus tard.

Par contraste, la ville de Maradi, actuellement très probablement la deuxième du pays avec environ 300 000 habitants, est plus homogène culturellement. Historiquement bastion de la résistance haoussa à l'islamisation par le *djihad* lancé par Ousmane Dan Fodio au début du dix-neuvième siècle, Maradi est devenu à une époque plus récente – en particulier à partir de la décennie 1990 – le principal foyer d'islamisation du Niger. Cette évolution s'explique en partie par les mouvements d'orthodoxie sunnite qui ont transformé les états du Nigeria du Nord, qui ont tous adopté la Sharia comme source du droit civil et pénal à partir de 1999.

Socialement et économiquement lié en particulier à Kano et à Katsina, deux des plus importants états du Nord Nigeria, Maradi a connu une évolution similaire. Bien que, dans le contexte de la République du Niger, une adoption formelle de la Sharia comme source du droit n'ait pas été possible, la ville a pu importer le modèle de l'école « Islamiyya » qui s'est développé à travers le Nigeria au cours des deux dernières décennies du XXe siècle.<sup>5</sup> Au cours des années 1990, ces écoles ont connu un succès extraordinaire à Maradi, reflétant une demande sociale de grande magnitude. L'hostilité initiale des autorités publiques (qui les ont caractérisées d'« écoles pirates ») n'a pas abouti à des mesures de

---

<sup>4</sup> Le travail de terrain consistait respectivement à faire la revue des travaux existants, la collecte des documents officiels, et les enquêtes de terrain. Le travail de terrain s'est déroulé sur plusieurs phases. La première phase a été effectuée par Leonardo Villalon qui, au cours de l'année 2008, a fait plusieurs entretiens exploratoires. Ces entretiens ont été suivis d'une série d'entretiens conduite par Leonardo Villalon et Abdourahmane Idrissa en 2009 avec les acteurs de la réforme, aussi bien au niveau étatique (les autorités du ministère de l'éducation) qu'au niveau local (les inspecteurs régionaux d'académie, les responsables de *médorsa*). La phase principale de l'enquête a été effectuée par Abdourahmane Idrissa et Ibrahim Yahaya Ibrahim, et consistait à faire la suite des interviews à Niamey aussi bien qu'avec des responsables d'écoles, des enseignants, et des parents d'élèves à Niamey et à Maradi. En plus de ces recherches, et sous la direction de Mahamane Tidjani Alou, des ethnographies de médersas ont été réalisées par Ali Bako, Issa Tahirou, and Mokhtar Abdourahmane.

<sup>5</sup> Stefan Reichmuth a étudié les sources idéologiques et politiques du développement de l'éducation islamique au Nord Nigeria dans son article « New Trends in Islamic Education in Nigeria : a Preliminary Account » (1989). Une étude récente de l'USAID (2006) décrit les écoles « Islamiyya » comme des écoles confessionnelles privées enseignant quelques matières séculières à côté des matières religieuses. De façon intéressante, l'accent mis sur les matières religieuses s'accroît au fur et à mesure que l'on se déplace du Sud vers le Nord. Or les pratiques observées au Nord sont plus influentes à Maradi que celles observées au Sud.

suppression, du fait précisément de l'attachement massif des populations et du soutien des autorités coutumières de la ville à leur offre éducative.<sup>6</sup>

Le plan suivi dans ce rapport vise à développer cette thématique de la réforme du secteur *médersa* au Niger. Nous présentons d'abord, dans une première section, une vue panoramique des conditions historiques de l'émergence et de l'évolution du secteur des *médersas* dans la société nigérienne. Cette présentation permet de montrer à la fois l'enracinement sociologique récent (vingtième siècle) mais profond de l'éducation islamique dans la société nigérienne, tout autant que la nature du défi propre que représente pour elle les traditions laïques et anticléricales de la France, dont la République du Niger indépendant a hérité du gouvernement colonial. On peut déjà clairement détecter à ce niveau historique à peu près tous les enjeux et paramètres de la réforme actuelle des médersas. Dans la troisième section, nous nous penchons sur l'état général du système éducatif du pays, suivant notamment le développement du secteur des médersas par rapport aux régimes politiques successifs du Niger postcolonial. L'état des lieux de ce système, rapporté aux paramètres économiques du Niger, démontre la nécessité des réformes entreprises depuis le début des années 1990.

La quatrième section aborde la question des déterminants économiques et politiques de la réforme. Un accent particulier est mis sur le développement de la sphère islamique dans l'espace public nigérien au cours de l'ère démocratique. L'éclairage de cette dynamique de renouveau islamique est essentiel pour comprendre le caractère de la réforme des médersas dans le pays, qui a vu une convergence entre certains acteurs de base et des acteurs étatiques ainsi que l'intervention cruciale de la Banque Islamique de Développement (BID). Dans la cinquième section, nous analysons la réforme proprement dite. Contrairement à ce que nous avons pu voir dans le cas malien, et à l'image du cas sénégalais, l'État est un acteur clef de la réforme au Niger, pour des raisons ayant autant à voir avec la structure du système éducatif nigérien qu'avec le développement tardif de l'éducation islamique privée. La réforme est donc ici un processus formel impliquant une réflexion technique plus approfondie sur le développement de l'éducation à base islamique, et un débat politique marquée par la tension entre principe de laïcité et projet d'islamisation. Une brève conclusion fait le point sur la nécessité d'une forme de gouvernance appropriée à l'école franco-arabe, en tant que produit type du processus de réforme nigérien.

## 2 Terreau historique de l'éducation islamique

Les rapports entre le développement de la culture islamique et l'établissement de la domination française ont conditionné l'apparition et l'évolution de ce système éducatif dans la colonie du Niger et, ensuite, dans la république postcoloniale du Niger. L'Islam, faut-il le rappeler, est apparu dans le futur territoire de la République du Niger sans doute dès le premier siècle d'existence de la religion. Mais avant le vingtième siècle, il n'a acquis de position hégémonique dans aucune de ses sociétés. Cela est dû en grande partie au caractère historique spécifique du territoire nigérien, situé à la périphérie et au carrefour de tous les grands Etats islamisés de la région.

Ainsi, si le Niger comprend une proportion significative de Songhay et de Kanouri et une forte proportion de Haoussas, l'Empire Songhay, fortement islamisé sous la dynastie des Askia au XVI<sup>e</sup> siècle, était centré sur des régions actuellement situées au Mali, l'Empire musulman du Kanem-Bornou était largement situé au Tchad et au Nigeria et le Califat de Sokoto était entièrement situé au Nord Nigeria. En fait, dans le cas des Songhay et des Haoussas, le territoire nigérien a abrité les fractions de ces populations qui résistaient à l'islamisation. C'est évidemment le cas des principautés du Gobir et du Katsina (région de Maradi) dont les dynasties régnantes s'étaient retranchées sur leur territoire actuel en

---

<sup>6</sup> Voir l'étude très complète de cette évolution fournie par Olivier Meunier (1997) dans son ouvrage *Dynamique de l'enseignement islamique au Niger : cas de la ville de Maradi*.

vue de résister à l'impérialisme de Sokoto (Galy, 2001 : 118-119). Quant au pays songhay nigérien, il est réputé pour être l'un des derniers foyers vivants du panthéon songhay en Afrique de l'Ouest.

Le Niger comprend deux autres communautés pratiquantes des anciens cultes animistes : les Arna, au sud de Maradi, et les Arawa ou Maouri, déjà mentionnés par Ibn Battouta dans ses *Voyages* (1354) comme étant la « frontière » sub-saharienne de l'Islam. Il existait des communautés musulmanes très actives, notamment parmi les Touareg, dans le sultanat du Damagaram (Zinder) (Zakari, 2000) et autour de la *zawiya* (congrégation) de Say de la confrérie soufie de la Qadiriyya, fondée au début du XIXe siècle. Ces communautés essayaient avec plus ou moins de succès de convertir les populations voisines à l'Islam, mais comme l'indiquent les observations faites par des voyageurs européens tout au long du XIXe siècle et au début du XXe, les résultats étaient mitigés : au mieux, les *dawas* (mission d'instruction à la religion musulmane) aboutissaient à des formes d'association des croyances islamiques aux concepts et croyances des panthéons locaux – ce que les ethnologues appelèrent du « syncrétisme ». <sup>7</sup> Dans bien des cas, cependant, les missionnaires musulmans étaient rejetés, parfois violemment, par les autorités des communautés ciblées. Contrairement au Mali, où les principautés bambara avaient aussi longtemps rejeté l'islamisation, mais avaient finalement dû s'y soumettre sous la pression guerrière d'El hadj Omar Tall et de Samory Touré, les principautés et communautés animistes du Niger n'ont pas été ébranlées par un conquérant musulman appuyant la *dawa* par le *djihad*.

Tous ces détails expliquent l'évolution ultérieure de l'Islam au Niger, et la liaison étroite et apparemment paradoxale de cette religion avec le gouvernement colonial et son successeur postcolonial. Nous avons décrit, dans les rapports sur les cas du Mali et du Sénégal, la logistique de l'expansion de l'Islam à la faveur de l'expansion coloniale. On pourrait mieux en comprendre la logique en analysant les propos d'un observateur colonial réfléchi, Robert Delavignette : « Il est certain », remarque Delavignette en 1931 « que notre œuvre coloniale a fait beaucoup pour propager l'Islam. Nous déposons et nous refréons les sultans et les almamys négriers, nous enlevons à la religion de Mahomet ce caractère de fanatisme sanglant que lui donnait un Samory par exemple, et nous épurons et fortifions par là même la prédication coranique. D'autre part, les coutumes fétichistes ne nous étaient pas familières, nous les jugions dégoûtantes et barbares ; nous n'y découvrons que des sacrifices humains, des ordalies odieuses et de malfaisantes associations de sorciers. (...) Nous pensons de bonne foi que notre premier devoir de civilisateur consistait à faire passer les gens de la coutume fétichiste à la prière musulmane. Le Coran est non seulement une bible, mais un code, et rendait moins difficile l'administration de la justice. Enfin l'Islam avait à nos yeux le prestige de l'écriture, de la littérature et d'une civilisation méditerranéenne. Peut-être sommes-nous allés trop loin dans cette admiration et avons-nous trop souvent confié à des chefs musulmans le gouvernement des paysans de la campagne antique. L'Islam progresse sous l'égide de la paix française. Les tirailleurs qui reviennent du Maroc ou de Syrie rapportent un Coran dans leurs bagages. Nos interprètes, nos gardes, les commis de nos bureaux et de nos boutiques sont presque tous musulmans. Un indigène qui veut être colporteur et aller de pays en pays pour son trafic se fait musulman. La prière est un mot de passe auprès des Maures qui tiennent le commerce du bétail et auprès des Haoussas qui tiennent le commerce des colas. En A.O.F. la route est musulmane. Il se forme ainsi une élite mahométane entre nous et la campagne antique. J'ai retenu un

---

<sup>7</sup> Rapportons à ce sujet une remarque de Joseph Cuoq sur la spécificité du syncrétisme sub-saharien : « Un... cas significatif de l'interpénétration animiste de l'Islam est la transformation du texte du Coran en fétiche. Ne parlons pas de la pratique courante d'utiliser certains versets coraniques comme charmes magiques pour conjurer le mauvais sort ou capter les faveurs de la chance. Cette pratique est trop courante en Afrique ou en Asie pour la retenir comme caractéristique des Sudans. Il s'agit ici d'une véritable « fétichisation » du Coran lui-même, qui est mis dans la case aux fétiches à la place ou à côté de ceux hérités des Ancêtres. Ainsi, à Kano, sous le règne de Muhammad Zaki (1582-1618), rapporte la Chronique, on constitua « un objet sacré appelé Dirki » avec un Coran recouvert de peaux, que le peuple vénérât à l'exemple du Muné. » (Cuoq 1984 : 301)

proverbe curieux qui avait cours dans les pays Senoufos domestiqués par les Dioulas musulmans de Kong. Seuls les musulmans savent parler aux Français. » (Delavignette, 1931 : 126-127).

Delavignette souligne les avantages que la religion musulmane, liée aux communautés marchandes, tire de la paix coloniale qui lui fournit les infrastructures du commerce et à qui elle fournit les infrastructures d'une administration à bon marché. Cette sorte de pacte n'empêchait certes pas une politique de contrôle souvent très sévère, que Delavignette adoucit quelque peu en la contrastant aux « almamys négriers » et au « fanatisme sanglant » d'un Samory Touré. Mais Delavignette perçoit aussi, de façon intéressante, un lien direct entre l'impossibilité, pour les musulmans, d'une conquête violente des âmes (*djihad*) dans le contexte colonial et le développement d'une conquête fondée sur l'éducation de masse (prédication ou *dawa*). Cette seconde forme d'expansion de l'Islam bénéficiait dans le contexte décrit par Delavignette de la communauté implicite existant entre Français et musulmans, unis par le fait d'être tous deux des êtres de civilisation confrontés à la barbarie africaine. Les Senoufos, tels des bêtes sauvages, sont « domestiqués » par les commerçants musulmans, et ceux-ci partagent avec les Français le même idiome lettré dérivant du plus profondément civilisé des espaces géographiques, la Méditerranée. Mais Delavignette montre aussi de nettes réserves par rapport à cette configuration favorable à l'Islam<sup>8</sup> : elle repose plus sur des nécessités pragmatiques que sur une juste compréhension de la mission civilisatrice.

Les réflexions de Delavignette montrent bien, cependant, comment – dans un espace en fait peu islamisé comme l'était le territoire futur du Niger – l'administration coloniale a favorisé l'expansion de l'Islam. Contrairement à ce qui a pu être observé au Sénégal ou au Nord Nigeria, cette expansion ne bénéficiait pas de structures organisées capables de créer une hégémonie culturelle fonctionnelle et sophistiquée. Mais les structures du gouvernement colonial ont affaibli ou même anéanti les systèmes locaux de résistance à l'Islam qui avaient, auparavant, dressé des limites apparemment infranchissables à son développement. Par ailleurs, des témoignages recueillis au cours d'une autre enquête<sup>9</sup> confirment l'idée que les déplacements de soldats recrutés par le gouvernement colonial, et encore plus, la liberté de mouvement découlant de la fin du régime de l'Indigénat en 1946, ont permis aux Nigériens d'acquérir une plus grande connaissance de l'Islam, et de multiplier les foyers d'islamisation à travers le territoire<sup>10</sup>. Suivant un notable de l'Association Islamique du Niger (AIN), c'est seulement au cours des années 1950 que les Nigériens sortirent véritablement de « l'ignorance », en cherchant la connaissance religieuse au Mali pour les Songhay, et au Nigeria pour les Haoussas.<sup>11</sup> La transformation a d'abord paru plus rapide à l'Ouest du Niger (pays songhay et zarma), ce qui explique que le gouvernement colonial ait décidé d'installer à Say – site aussi de la future Université Islamique – la première médersa de la colonie, en 1957.

Notons aussi l'antagonisme qui existait entre la mission civilisatrice de la III<sup>ème</sup> République française et l'islamisation de la bande nord de l'Afrique Occidentale Française. L'administration coloniale avait créé la forme de l'école médersa à Tombouctou, dans le contexte du Soudan français (futur Mali), afin de l'utiliser pour introduire les conceptions françaises et occidentales sous couvert d'une éducation à base

<sup>8</sup> La situation décrite par Delavignette n'était du reste pas spécifique à l'Empire français. Le gouvernement anglais du Nigeria l'avait même systématisée dans ses rapports avec l'ancien territoire du califat de Sokoto et les populations encore largement animistes du « Middle Belt » nigérian. Voir à ce sujet l'article de Moses Ochonu, « Colonialism within Colonialism : the Hausa-Caliphate Imaginary and the British Colonial Administration of the Nigerian Middle Belt » (*African Studies Quarterly*, 2008)

<sup>9</sup> Il s'agit de la recherche du terrain pour la thèse doctorale de Abdourahmane Idrissa, en 2006-2007. Voir Idrissa 2009.

<sup>10</sup> L'Indigénat était un code gouvernant les « sujets » de l'Empire français, c'est-à-dire pratiquement l'intégralité de la population africaine de l'Afrique Occidentale Française (environ 15 millions dans les années 1930) en dehors de quelques notables et de quelques milliers de natifs des quatre communes de droit français du littoral sénégalais. Ce régime était extrêmement sévère et pratiquement carcéral, instituant le travail forcé sur réquisition, un droit pénal discrétionnaire et des réglementations tendant à limiter strictement la mobilité des individus.

<sup>11</sup> Interview, responsable de l'Association islamique du Niger. Voir Idrissa, 2009.

islamique. Mais l'entreprise avait échoué face à l'implantation dynamique de médersas privées qui utilisèrent la formule inventée à Tombouctou pour offrir une éducation arabo-islamique sur la base de standards modernes. C'est peut-être l'échec relatif de l'école de Tombouctou qui poussa le gouvernement de la colonie du Niger à donner une autre orientation à la médersa de Say : elle n'était plus destinée à franciser les musulmans, mais bien plutôt à favoriser un « Islam à la française » opposé à l'« Islam arabe », perçu comme fanatique et incompatible avec les objectifs de la France en Afrique. Les Nigériens, en d'autres termes, étaient libres d'être musulmans, à condition que leur religion ne les oppose pas à la France.

Contrairement à la médersa de Tombouctou, la médersa de Say devait donc transmettre une culture arabo-islamique, dans un cadre qui souligne la bienveillance et la tolérance du gouvernement colonial. De ce fait, elle connut un succès immédiat. Le notable de l'AIN mentionné ci-dessus a raconté ainsi comment il a aussitôt quitté Abidjan, où il s'était rendu pour chercher fortune, lorsqu'il a eu vent de la création d'une école islamique au Niger. Un autre interviewé, appartenant à une illustre famille cléricale de Say, a rapporté que son propre maître d'école coranique l'a inscrit à la médersa de Say qu'il avait considéré comme la suite naturelle de l'éducation qu'il fournissait.<sup>12</sup> L'enthousiasme qui entourait la médersa de Say contraste donc avec la méfiance et la réticence rapportées avec désolation par tous les administrateurs français par rapport à la médersa de Tombouctou.

Quelle est la signification de toutes ces particularités nigériennes? Il importe de souligner au moins trois éléments : d'abord le caractère récent et non structuré de l'Islam nigérien en tant que religion hégémonique, ensuite l'attitude relativement libérale du gouvernement colonial finissant, et enfin les conséquences que cela impliquait pour le développement d'un système éducatif à base islamique au Niger.

L'Islam est aujourd'hui la religion hégémonique du Niger, au point qu'être Nigérien implique que l'on est musulman. Tel n'est naturellement pas le cas. Les minorités chrétiennes du Niger sont sans doute plus petites que celles du Mali et du Sénégal, et les musulmans ne considèrent pas l'animisme comme une religion. Cependant, cette hégémonie n'est pas structurée par un système d'autorités, comme les confréries soufies du Sénégal (Villalón, 1995) ou les grandes familles et communautés de tradition maraboutique du Mali (Soares, 2005). L'absence d'autorités religieuses reconnues s'est traduite d'abord par un plus grand contrôle par l'Etat comparativement au Mali et au Sénégal, et ensuite, lorsque l'Etat a relâché son contrôle au cours des années 1990, par une plus grande prolifération d'associations islamiques indépendantes, rivalisant dans leur affirmation d'attachement à un Islam sunnite orthodoxe et purifié. Le résultat est que les codes de l'orthodoxie islamique (voile, usage des salutations en langue arabe, séparation des sexes) sont plus en évidence au Niger qu'au Mali et au Sénégal, comme des visiteurs de ces deux pays ne manquent pas de le remarquer. Ce contexte semble favoriser, par rapport à la problématique de l'éducation islamique, le développement d'une idéologie islamiste abstraite qui place un fort accent sur les enjeux politiques du système éducatif, même si, comme nous le verrons par la suite, cette évolution trouve aussi sa source dans l'influence des transformations politiques récentes du Nord Nigeria.

L'attitude relativement libérale du gouvernement colonial finissant a induit au Niger un contexte différent de celui qui a prévalu au Mali. La médersa de Tombouctou avait été établie aux grandes heures de la mission civilisatrice et de l'administration directe, et à une époque où la IIIème République établissait en France même les principes de la laïcité sur une base anticléricale (Maury, 1996). Par contraste, celle de Say fut fondée dans le contexte libéralisé de l'Union française, à une époque où les préceptes

---

<sup>12</sup> Interview, Say, 25 June 2007

pragmatiques du développement économique définissaient plus la politique coloniale que les principes idéologiques de la mission civilisatrice. La libéralisation politique avait conféré aux cadres africains des pouvoirs de décision qui ne pouvaient exister à l'époque de la fondation de Tombouctou, puisqu'il n'y avait pas alors de cadres africains. Ainsi, c'est le gouvernement de Djibo Bakary, formé au lendemain des élections législatives du territoire en mars 1957, qui a mis en place la médersa de Say, spécifiant notamment qu'elle est placée « sous l'autorité du Conseil de gouvernement et sous contrôle immédiat du vice-président du Conseil de gouvernement, ministre de l'intérieur. » (Cité par Niandou Souley, 1993 : 213).

L'arrêté mit l'accent sur « l'enseignement des textes et langues indispensables à la connaissance et à la pratique de la religion musulmane, la formation rapide des moniteurs d'enseignement coranique » et « l'enseignement du français ». Il s'agissait donc clairement de concevoir une école confessionnelle islamique sponsorisée par le gouvernement, dont la seule exigence était l'enseignement parallèle du français. Dans un contexte où l'Islam était par ailleurs peu organisé en dehors de contextes locaux, une telle attitude du gouvernement a favorisé le développement subséquent d'un secteur médersa public, à l'opposé de ce qu'on a pu voir au Mali et au Sénégal où c'est plutôt le modèle franco-arabe privées qui a influencé la structure de la réforme du secteur. La conséquence principale de ces développements est effectivement l'émergence au Niger de l'école franco-arabe, médersa publique complètement intégrée dans le système éducatif national puisque, dès 1965, elle passe par décret sous tutelle du ministère de l'éducation nationale, qui lui assigne une mission de « contribution au progrès économique et social du pays » similaire à celle des écoles dites traditionnelles (Tidjani Alou, 1992 : 214).<sup>13</sup> En 1966, un arrêté est adopté (n° 005/MEN du 2 janvier 1966) pour établir un véritable programme de développement progressif et soutenu du secteur franco-arabe, au même titre que le secteur traditionnel.

C'est justement cet arrêté qui crée la forme franco-arabe telle qu'elle existe aujourd'hui au Niger : publique et en tout cas nationale (car des médersas privées ne tarderont pas à apparaître au cours des années 1970), assignant plus de temps aux matières basées sur l'arabe qu'à celles basées sur le français mais rendant l'enseignement du français obligatoire, et surtout prévoyant un espace de développement du secteur aussi bien en termes de création de filières supérieures qu'en termes d'expansion du domaine de l'arabe. En effet si, au cours des années 1960, les médersas existaient uniquement au niveau du cycle primaire, des collèges et des lycées firent progressivement leur apparition au cours des décennies 1970-1980 et dès 1974, l'Organisation de la Conférence Islamique (OCI) prévoit l'ouverture d'une université islamique au Niger (Triaud, 1988b).<sup>14</sup> En outre, comme nous le verrons plus tard, la problématique technique de la réforme de la médersa au Niger tourne autour de l'équilibre entre le domaine de l'arabe et celui du français – contrairement au Mali où la question centrale est celle de l'introduction du français dans les *médersa*, et au Sénégal où l'Etat a créé des écoles franco-arabes publique pour rivaliser avec les privées et essayer d'harmoniser un programme commun incluant les deux domaines. Enfin, par rapport au texte de création de la médersa de Say, ces dispositions ne mentionnent pas la religion, et définissent implicitement la mission des écoles franco-arabes dans un cadre approprié à la laïcité proclamée de l'Etat du Niger. Nous verrons à quel point cette orientation va fonder l'ambivalence de l'école franco-arabe, si problématique pour le processus de réforme.

Lorsque les premières médersas privées sont apparues au Niger au cours des années 1970, elles ont été fortement influencées par le modèle de la médersa publique, et se sont trouvées aussi immédiatement

---

<sup>13</sup> Les écoles françaises sont appelées généralement « écoles traditionnelles » au Niger et « écoles classiques » au Mali. Ces appellations apparemment paradoxales viennent du fait qu'elles décrivent non pas l'histoire culturelle ancienne des Nigériens et des Maliens, mais l'histoire des systèmes éducatifs modernes de ces pays. Ces systèmes éducatifs ont d'abord été constitués d'écoles françaises, qui y sont donc plus anciennes et plus « traditionnelles » et « classiques ».

<sup>14</sup> Ce sera l'université islamique de Say, finalement ouverte douze ans plus tard en 1986.

placées sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale qui possède la prérogative d'autoriser leur ouverture. L'existence d'un système de médersas publiques, combinée au contrôle strict sur l'expression religieuse exercé en particulier à partir de 1974 par l'Etat, ont d'ailleurs limité le dynamisme du secteur privé des médersas—même s'il faut souligner que, d'une manière générale, le secteur éducatif public avait de toute façon plus de succès que le secteur privé avant les années 1990. La situation s'inverse à partir des années 1990, créant en particulier de nouveaux problèmes et de nouveaux enjeux pour le secteur des médersas, dans un contexte où un projet d'islamisation de la société porté par des forces libérées par la démocratisation politique remet en question la politique de contrôle et de développement graduel du secteur établie en 1966. Pour mieux comprendre le caractère et l'importance de cette évolution, nous devons d'abord obtenir une première vue d'ensemble du système éducatif nigérien.

### 3 Le système éducatif au Niger

#### 3.1 Evolution du système éducatif

L'organisation actuelle du système éducatif nigérien est issue d'une évolution longue de plus d'un siècle qui a trouvé son aboutissement actuel dans la Loi d'Orientation du Système Educatif Nigérien (LOSEN) adoptée en 1998<sup>15</sup>. Cette évolution a été très disparate à l'époque coloniale. Au cours de la première période de l'occupation coloniale (1900-1945), le système éducatif demeura embryonnaire. La doctrine coloniale française reposait alors sur deux approches contradictoires: d'une part la France avait la mission de « civiliser » les Africains, mission qui passait essentiellement par la scolarisation, et d'autre part les colonies devaient payer pour leur propre administration, y compris au plan scolaire. En d'autres termes, si la mission civilisatrice relevait de l'autorité de la France, elle relevait aussi et surtout des moyens des Africains. Le résultat de cette approche est que la mission civilisatrice pouvait être mise plus facilement en œuvre dans les colonies prospères ou du moins situées sur le littoral que dans les territoires pauvres et enclavés de l'intérieur du continent, tels que le Soudan français (Mali), le Niger ou le Tchad.

C'est ainsi que les écoles furent implantées principalement autour des centres administratifs, c'est-à-dire dans les zones que l'occupant colonial pouvait administrer directement : les raisons logistiques et financières primèrent au Niger. Les premières écoles apparurent dans le « Cercle du Djerma »<sup>16</sup>, première étape de l'occupation française dans sa progression Ouest-Est. On remarque ensuite que l'établissement du chef-lieu du territoire à Zinder mène à l'établissement d'une école française dans cette ville, avant que le transfert de la capitale à Niamey ne favorise ensuite le développement scolaire de la région. Il convient de remarquer qu'il se produit à cette époque une certaine division entre l'Ouest et l'Est du Niger. Plus scolarisé, l'Ouest fournit la majorité des cadres africains de la colonie en dehors de ceux importés d'autres colonies de l'Afrique Occidentale Française (AOF). L'administration publique devint

---

<sup>15</sup> Pour une étude approfondi du développement de l'éducation au Niger en rapport avec l'Etat et la société, de la période coloniale jusqu'au début de l'ère de la démocratisation, voir la thèse de Tidjani Alou (1992).

<sup>16</sup> La littérature (Fuglestad, 1983 ; Charlick, 1991 ; Meunier, 2009) suppose généralement que le fait est dû à la « francophilie » des Zarma et Songhay de l'Ouest du Niger, impliquant donc qu'il y avait une véritable demande de scolarisation française au niveau de ces populations. Cette hypothèse difficile à vérifier ignore le fait que la première école du « Cercle du Djerma » a été établie à Filingué, enclave haoussa dans le pays zarma, que l'école de Zinder (pays haoussa) est contemporaine de celle de Niamey (pays Zarma) et que, d'une manière générale, dans toutes les colonies françaises d'Afrique occidentale, le réseau scolaire est plus dense autour de la capitale que dans les régions éloignées, pour des raisons pragmatiques que ne modérait aucun projet de construction national. Du reste, en ce qui concerne le Niger, ces raisons logistiques avaient conduit les Français à l'administrer largement à travers des cadres originaires de colonies plus anciennes et relativement plus prospères, sans qu'on puisse affirmer que ces cadres étaient plus « francophiles » que les Nigériens. A noter que la rébellion la plus longue et la plus violente contre l'occupation française en territoire nigérien eut lieu en pays Zarma en 1899-1906, événement généralement peu remarqué.

ainsi un facteur de promotion sociale dans cette région. L'Est par contraste commença à cette époque à devenir un satellite économique du Nigeria, suivant des dynamiques qui découlaient des différences économiques et administratives entre le pays haoussa sous occupation française (plus pauvre et moins peuplé) et le pays haoussa sous occupation britannique. Ces deux spécialisations régionales auront un impact important sur l'évolution du système éducatif nigérien, notamment en ce qui concerne le secteur des médersas.

Quoiqu'il en soit, le développement de l'école au Niger durant la première phase du régime colonial demeura primitif. Au-delà de l'école primaire, les scolarisés nigériens devaient quitter le Niger pour des territoires mieux pourvus, en particulier le Sénégal. Après 1945 (fin du régime de l'Indigénat) et surtout après 1956 (libéralisation politique dans le contexte de la Loi Cadre), la réforme de la politique coloniale poussa à envisager une véritable politique de développement éducatif, perspective dans laquelle se situa la création de la médersa de Say.<sup>17</sup> Les résultats restèrent cependant bien peu reluisants. Le constat dressé par Robert Charlick est sévère : « La France négligea presque complètement l'éducation de la population africaine du Niger », note-t-il. « En 1956, lorsque la Loi Cadre inaugura finalement un gouvernement autonome au Niger, moins de 2% des enfants nigériens avaient été inscrits au niveau de l'éducation primaire.... C'est seulement en 1931 que la première école secondaire fut ouverte dans la colonie, et elle était surtout destinée aux enfants des Africains des colonies du littoral dont les parents travaillaient au sein de l'administration coloniale. Aussi tard qu'en 1956 on ne compte que 600 enfants inscrits au niveau secondaire au Niger, et 4 d'entre eux seulement avaient pu passer l'examen du baccalauréat cette année-là. » (Charlick, 1991 : 36). On peut donc dire que dans le domaine éducatif, pratiquement tout était à faire au moment de l'indépendance.

### 3.2 Structure du système éducatif

Le système éducatif nigérien est constitué, aux niveaux des cycles primaires et secondaires, de trois cycles de scolarisation : le cycle de base 1 (primaire), le cycle de base 2 (premier cycle secondaire, ou collège) et l'enseignement moyen (second cycle secondaire, ou lycée). Les cycles de base du Niger sont de six (base 1) et trois (base 2) ans. En base 1, dit aussi « cycle primaire »<sup>18</sup>, l'élève passe du cours d'initiation (CI) au cours moyen 2<sup>ème</sup> (CM2) à travers le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire 1<sup>ère</sup> Année (CE1), le cours élémentaire 2<sup>ème</sup> Année (CE2) et le cours moyen 1<sup>ère</sup> Année (CM1). L'élève passe ensuite en base 2 après avoir passé un examen. Les études de base sont sanctionnées par un second examen dont le diplôme donne accès au lycée (voir Table 1).

---

<sup>17</sup> Le choix de Say provient du fait que la ville avait été choisie par Mamane Diobbo, illustre marabout de la confrérie Qadiriyya et d'ethnicité peule, pour y établir sa congrégation au début du XIXe siècle. Depuis lors, Say était devenu un foyer de culture musulmane qui, cependant (et en accord avec les remarques faites dans la section précédente) ne parvint pas à islamiser les populations zarma et songhay environnantes.

<sup>18</sup> La terminologie nigérienne est flottante. Par le passé, les cycles d'éducation portaient les noms : cycle primaire, secondaire du premier degré et secondaire du second degré. La terminologie « base 1 » et « base 2 » a été introduite à la fin de la décennie 1990, avec le remplacement du ministère de l'éducation nationale (MEN) par le ministère de l'éducation de base (MEBA). En 2005 cependant, un scandale politico-judiciaire autour de l'usage de fonds d'aide de l'Union Européenne au MEBA ayant ébranlé le gouvernement, le MEBA refit place au MEN eut égard au fait que le scandale avait été baptisé par la presse « Affaire MEBA ». Les documents officiels continuent cependant de faire référence à l'éducation de base.

Tableau 1 : Les cycles de l'éducation formelle

| <b>Cycles de l'éducation formelle</b>  | <b>Implication de l'enseignement à base islamique</b> |
|--|---|
| Education préscolaire  | Ecoles coraniques (?)                                 |
| Cycle de base 1 (6 ans, accès à partir de 6-8 ans).<br>Diplôme : Certificat de Fin d'Etudes du Premier Degré (CFEPD) | Medersas  |
| Cycle de base 2 (3 ans).<br>Diplôme : Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC).                                       |   |
| Enseignement secondaire : général, technique et professionnel.<br>Diplôme : baccalauréat                             |   |
| Enseignement supérieur   | Université Islamique de Say                           |

Ces cycles existent dans quatre types d'écoles formellement reconnus : les écoles publiques, les écoles privées, les écoles communautaires, et les médersas. Ces établissements formelles sont sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale, mais ne correspondent pas à des catégories rigides et uniformes. Les écoles privées, par exemple, appliquent exactement les mêmes programmes que les écoles publiques. Les médersas, tout en ayant un programme spécial, peuvent être aussi bien publiques que privées. Les écoles communautaires sont apparues au cours des années 1990 pour répondre à une demande sociale communautaire dans les zones rurales et nomades, généralement sur initiative locale épaulée par une ONG. Elles présentent à ce titre un cas intéressant puisqu'elles peuvent être comparées aux écoles confessionnelles de type « Islamiyya » qui sont apparues dans les régions de Maradi et de Zinder à la même époque. Chacun de ces deux types d'écoles est apparu pour répondre à une demande sociale massive, et chacun est caractérisé par une croissance rapide, relativement à l'école traditionnelle.<sup>19</sup> Toutefois, alors que l'Etat a rapidement officialisé les écoles communautaires, certaines écoles confessionnelles islamiques (les écoles coraniques et de type « Islamiyya ») ne sont pas reconnues comme telles, à moins qu'elles n'évoluent vers la forme médersa franco-arabe, suivant une dynamique similaire, à une moindre échelle, aux cas du Mali et du Sénégal. Néanmoins, les écoles confessionnelles en général restent un élément pivot du dispositif éducationnel au Niger. Elles comptent en leur sein une bonne partie de la population scolarisable.

On dénombre plusieurs instances d'éducation islamique ou *médersas*.

*Les écoles coraniques* : L'école coranique est une forme éducative ancienne dans la société nigérienne. Apparues au début du XXe siècle (Meunier, 1995: 620), les écoles coraniques sont, à l'image des *daara* au Sénégal, des écoles de masse accueillant des enfants généralement d'âge préscolaire. Elles sont officiellement considérées comme des écoles confessionnelles, relevant donc, dans la tradition laïque française, du Ministère de l'Intérieur, et ne devant pas bénéficier de subventions publiques. Bien qu'officiellement contrôlées par le Ministère de l'Intérieur, elles ne sont pas en fait régulées et dépendent d'enseignants non professionnels aux revenus instables et souvent réduits. Ce sont des structures éducatives fragiles de qualité extrêmement variable, tendant normalement à transmettre un apprentissage formel de la récitation coranique et un certain nombre d'éléments doctrinaux et sociaux de la religion musulmane.

<sup>19</sup> Une étude de l'ONG Aide et Action note ainsi : « De 3624 élèves en 2002-2003, l'enseignement communautaire du cycle de base 1 en compte aujourd'hui 5.369 au Niger (Annuaire statistiques 2003-2004, MEB/A). Ce qui donne un rythme d'accroissement nettement plus élevé que pour l'enseignement traditionnel du cycle de base 1 (586.251 en 2002-2003 à 690.272 en 2003-2004). » (« Les écoles communautaires au Niger », Septembre 2004). Bien entendu, cette comparaison doit tenir compte du fait que l'école traditionnelle est déjà établie, tandis que l'école communautaire est en phase d'occupation d'un terrain laissé vierge par les politiques éducatives du Niger. La remarque vaut aussi pour les écoles confessionnelles islamiques.

*Les écoles « Islamiyya »* : Elles essaient d'offrir une éducation confessionnelle plus élaborée que celles des écoles coraniques. Elles répondent à une demande sociale importante et peuvent s'adapter plus aisément au rythme de la vie sociale et aux capacités de l'économie locale, notamment en zone rurale, que les écoles traditionnelles ou les écoles franco-arabes. Ces dernières sont cependant aussi souvent perçues par les familles comme des écoles confessionnelles, et bénéficient du coup du soutien officiel de l'Etat et de l'acceptation des populations. Avec leur statut actuel, les écoles « Islamiyya » ne sont pas plus que de simple espace de formation religieuse pour jeunes gens, avec un impact limité sur la société. Dans la mesure où l'instruction purement confessionnelle n'offre pas de débouchés de carrière viable, le statut d'école franco-arabe semble devenir l'horizon naturel des écoles « Islamiyya ».

*Les écoles franco-arabes* : Comme nous l'avons vu, elles ont un statut double, à la fois religieux et séculier. A ce titre, elles correspondent exactement aux besoins de la société nigérienne contemporaine, surtout au sortir des années 1990. Elles bénéficient du soutien officiel de l'Etat, contrairement aux écoles « Islamiyya », mais ce soutien doit être évalué à l'aune du fait que l'école franco-arabe est le parent pauvre de l'éducation formelle au Niger<sup>20</sup>.

*L'université islamique de Say* : Elle est une université internationale fondée en 1986. Les Nigériens ne constituent qu'une petite majorité de ses effectifs. Elle a été fondée par l'Organisation de la Conférence Islamique (OCI) comme pendant d'une université similaire fondée pour l'Afrique de l'Est, en Ouganda. Contrairement à cette dernière, l'université de Say reste surtout confessionnelle, enseignant exclusivement des matières religieuses et arabisantes. Par conséquent, elle n'attire pas nécessairement les bacheliers des écoles franco-arabes, qui peuvent préférer étudier des matières séculières à l'université de Niamey. En revanche, étant donné qu'elle est une institution arabophone, elle peut plus facilement accueillir des étudiants sortants d'écoles purement confessionnelles. La plupart des Nigériens répondant à un tel profil ont poursuivi des études religieuses à l'étranger, en particulier au Nigeria et au Ghana, pays où l'éducation formelle islamique exclusivement confessionnelle est bien plus développée.

Il apparaît clairement que l'éducation dans la sphère islamique est, dans un ordre limité à la vie sociale et religieuse, plus complète et cohérente que l'éducation dans la sphère « traditionnelle. » Les formules éducatives de la sphère islamique au Niger couvrent tous les cycles de l'éducation du préscolaire à l'enseignement supérieur tout en s'adaptant au contexte social et aux besoins individuels. La sphère islamique est le terreau sur lequel se développent les médersas. Les écoles coraniques donnent à leur recrutement une base sociologique naturelle et une plus grande dispersion que celui des écoles traditionnelles. Les sortants de ces établissements sont normalement pourvus, à travers l'« arabophonie » et la maîtrise du savoir religieux, des moyens de jouer un rôle social important, et même d'embrasser des carrières (prédicateur, tuteur d'arabe, directeur spirituel) nées de (ou développées par) l'expansion de la sphère islamique. En même temps, la forme « franco-arabe » permet à leurs produits de franchir les frontières de la sphère islamique (qui est surtout religieuse et sociale) pour viser à des carrières séculières, naturellement plus nombreuses, même dans le contexte économique déprimé du Niger.

### 3.3 La tutelle de l'éducation

Le système éducatif formel est placé sous la tutelle de deux ministères différents : le Ministère de l'éducation nationale pour l'éducation de base 1 et 2, et le Ministère de l'enseignement supérieur (en charge également des universités et des écoles d'études supérieures) pour les lycées – situation un peu modifiée en 2004. Chaque ministère établit des liens directs entre les directions de tutelle et un réseau

---

<sup>20</sup> Les responsables des projets de réforme au PAEFAN insistaient beaucoup sur ce rang de « seconde classe » du système franco-arabes lors de nos interviews en février 2008, et ils y voyaient toute l'importance de la réforme en cours.

d'inspections de l'enseignement installé à travers le territoire. Il existe en particulier deux types de directions : les directions techniques – direction des enseignements de cycle, direction de l'enseignement arabe, direction de l'enseignement privé, etc. – et des directions régionales, en charge chacune d'une des huit régions du pays. Il résulte de cette organisation une complexité parfois déroutante, que ce soit au niveau des ministères ou sur le terrain, où l'Etat a dû prévoir deux services d'inspection différents pour l'éducation de base et pour l'éducation secondaire. Par ailleurs, l'enseignement arabe, que ce soit dans les écoles traditionnelles (où l'arabe est enseigné comme langue vivante au même titre que l'anglais) ou dans les *médersas*, relève de la direction de l'enseignement arabe, créée évidemment pour les *médersas*. Les enseignements de matière en langue française dans les médersas relèvent, quant à elles, de la direction des enseignements de cycle. Plus curieux encore, les écoles coraniques et les écoles « Islamiyya » sont de la tutelle du Ministère de l'Intérieur (voir tableau 2).

Ces complexités expliquent certains des achoppements de la réforme, qui doit pouvoir notamment déterminer les niveaux de responsabilité et les niveaux de mise en œuvre des mesures préconisées. Il faut souligner que cette réforme s'inscrit dans un long processus d'ajustement et de réajustement du système éducatif au rythme des changements de régimes politiques, des contraintes socio-économiques et de la pression des bailleurs de fonds.

Tableau 2 : La tutelle de l'éducation islamique au Niger

| Type d'école                       | Institution de tutelle   | Remarques   |
|------------------------------------|--|---|
| <i>Ecole coranique</i>             | Ministère de l'Intérieur   | Projet de réforme pour en faire des jardins d'enfant islamiques sous tutelle du ministère de l'éducation nationale. |
| <i>Ecole Islamiya</i>              | Ministère de l'Intérieur (considérées comme des écoles coraniques)                         | Ecoles privées  |
| <i>Ecole franco-arabe</i>          | Ministère de l'Education nationale et ministère de l'Enseignement supérieur. <sup>21</sup> | Ecoles publiques et privées.  |
| <i>Université Islamique de Say</i> | Organisation de la Conférence Islamique et Etat du Niger                                   | Il s'agit d'une université internationale destinée principalement aux musulmans d'Afrique de l'Ouest.               |
| <i>Prédication</i>                 | Non régulée  | Possibilité d'intervention de l'Etat à travers le HCI et le ministère des affaires religieuses.                     |
| <i>Education individuelle</i>      |  |   |
| <i>Tutorat arabe</i>               | Non régulés  | Les deux peuvent aller de pair, en particulier pour les sortants des médersas                                       |
| <i>Direction spirituelle</i>       |  |   |

### 3.4 Le développement de l'éducation suivant les régimes politiques

Le système éducatif nigérien connu une évolution contrastée entre 1960 et 2010, correspondant assez exactement aux gouvernements successifs du président Diouri Hamani (1960-74), du président Seyni Kountché (1974-87) et de l'ère démocratique. Nous allons en offrir une vue relativement détaillée, en mettant l'accent sur les rapports entre cette évolution générale et celle spécifique des écoles médersa.

<sup>21</sup> A noter qu'en 2004, les écoles secondaires du premier degré (CEG) ont été mises sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur, ne laissant que les écoles primaires au ministère de l'éducation nationale.

## L'éducation sous le gouvernement Diori

Le gouvernement Diori appartient à la génération des gouvernements africains dont l'objectif était d'assurer la survie de l'Etat et la construction d'une société politique fonctionnelle, généralement avec très peu de moyens et un patrimoine infrastructurel minime. Les orientations éducatives du gouvernement Diori se devaient donc d'être ambitieuses.<sup>22</sup> En dépit des nombreuses transformations connues par le Niger depuis cette époque, on peut dire qu'elles demeurent les orientations fondamentales du système éducatif nigérien, bien qu'elles aient connues un développement inégal. Les aménagements législatifs furent mis en place assez tardivement, en 1965-66, pour prévoir : 1) Un développement régulier du secteur traditionnel afin de conférer au Niger une forme d'autosuffisance éducative. A l'époque, en l'absence d'une université nationale, les élèves nigériens devaient quitter le pays après l'obtention du baccalauréat, poursuivant souvent leurs études en France, dans des conditions onéreuses qui limitaient naturellement les possibilités d'éducation supérieure. 2). La mise en place d'une éducation en langues nationales de type communautaire dans des « écoles expérimentales »<sup>23</sup> et 3) Le développement d'un secteur médersa. Mais l'effort le plus soutenu fut porté en priorité sur le secteur traditionnel, considéré comme plus utile dans la modernisation et le développement économique du pays.

A l'image de ce qu'on a pu voir dans d'autres pays africains – comme le Mali et le Sénégal par exemple – les taux de scolarisation dans ce secteur augmentèrent considérablement au cours de la première décennie de l'indépendance, passant, au Niger, de 3% à 11 % (Meunier 2000, 132). En 1971, l'Université de Niamey est créée, offrant un petit nombre de filières d'études et peu de diplômes au-delà de la maîtrise, mais diminuant considérablement les frais liés à l'envoi de bacheliers à l'Université de Dakar ou en France. L'accent mis sur la scolarisation dans le secteur traditionnel alloua la plus grande partie des ressources bornées du budget nigérien de l'éducation à ce secteur, au détriment des médersas et surtout des écoles expérimentales. C'est seulement en 1973 que le premier collège (établissement du premier degré du secondaire) publics franco-arabe est créé à Niamey sur financement libyen, sous le nom de Collège d'Enseignement Général V (CEG V). Le CEG V accueillait tous les sortants de l'école primaire franco-arabe du vaste territoire qui y auraient droit par leurs résultats scolaires. Mais dans ces conditions, beaucoup de parents préférèrent inscrire leurs enfants dans les écoles traditionnelles, principalement parce qu'elles étaient disponibles à proximité.

Il faut se rappeler que les deux principales villes secondaires du Niger, Maradi et Zinder, se situent respectivement à 680 km et 900 km de Niamey. Néanmoins, depuis 1970 – année où l'éducation privée fut réglementée – des médersas privées avaient commencé à apparaître, avec cependant, semble-t-il, une certaine concentration à Niamey. Ces médersas privées reproduisaient exactement le programme des médersas publiques : elles ne représentaient donc pas, comme au Mali et au Sénégal, un agenda spécifique de promotion de la culture arabo-islamique. Néanmoins, le fait qu'elles aient pu exister de manière constante démontre qu'elles répondaient à une demande sociale réelle, dont les conditions générales de l'époque n'avaient pas permis la pleine expression.

En résumé, la période Diori mit en place une politique éducative nationale ambitieuse qui allait bientôt être confrontée aux difficiles réalités du contexte post-colonial. Dans l'immédiat, elle accrut la scolarisation du pays et adopta des dispositions organisant les différents départements de l'éducation. En particulier, elle mit en place l'espace formel du développement d'un secteur médersa au Niger.

---

<sup>22</sup> Voir Tijani-Alou (1992 : 207-220), sur la période Diori. Voir aussi Meunier (2000 :110-132).

<sup>23</sup> Voir à ce sujet l'étude très complète de Garba Mallam (2006).

## L'éducation sous le gouvernement Kountché

La période du gouvernement de Seyni Kountché, arrivé au pouvoir à la suite du coup d'état de 1974, correspond au moment où l'éducation publique commença à entrer en crise.<sup>24</sup> La part du budget national allouée à l'éducation par le gouvernement nigérien était généralement plus basse que celle allouée par le Mali et le Sénégal : environ 17% durant cette période. Le nouveau gouvernement mis en place par Kountché bénéficia d'une augmentation substantielle des revenus de l'uranium, ce qui grossit le budget de l'Etat et accrut le budget de l'éducation nationale. En particulier, entre 1980 et 1985, la proportion du budget alloué à l'éducation augmente, passant à 22%, mais baissant à nouveau à partir de 1985. Le gouvernement Kountché était clairement résolu à poursuivre la politique de développement de l'éducation du gouvernement précédent, en infusant plus de moyens au secteur, et en maintenant les trois orientations principales : traditionnel, médersa et expérimental. En conséquence, les taux d'inscription augmentèrent en chiffres absolus, mais ils demeurèrent constants en proportion de la population en âge de scolarisation, en raison d'une croissance démographique élevée. De plus, le boom de l'uranium qui avait été à la base de toutes les politiques publiques de la fin des années 1970 fut à la fois faible et peu durable, et dès le début des années 1980, l'Etat du Niger se retrouva de nouveau à court de moyens.

Si les mesures de stimulation du secteur éducatif prises par le gouvernement Kountché ont effectivement augmenté les taux d'inscription, elles demeuraient largement inefficaces eut égard au taux de croissance démographique. Et bien que la fonction publique nigérienne fut minuscule, spécialement lorsqu'on la rapporte à la taille géographique du pays et aux besoins de l'Etat, les revenus publics n'étaient pas suffisants pour la maintenir au niveau qu'elle avait atteint en 1980, encore moins pour la développer au-delà de ce niveau. L'orientation des débouchés de l'éducation se trouva donc compromise, et une réforme de fond s'avérait nécessaire. Dès 1972, les cadres de l'éducation nationale avaient entrepris de repenser le système éducatif nigérien, et en 1975, le gouvernement Kountché inscrivit son projet de réforme dans le cadre plus large de son programme de rénovation politique. Cette réforme mettait notamment en exergue une place plus grande donnée aux langues nationales et la mise en place de nouveaux programmes plus adaptés aux réalités locales. Mais elle ne sera pas mise en œuvre, en partie pour des raisons qui seront mises en évidence plus bas.

Le gouvernement Kountché a, dans tous les cas, maintenu l'objectif de développement graduel du secteur des médersas décidé par le gouvernement Diouri. Ainsi, en 1979, la première direction des médersas est instituée au ministère de l'éducation nationale et en 1982, un second collège franco-arabe public est créé à Zinder. Deux ans plus tard, un lycée franco-arabe public est créé à Niamey, suivi (en 1986) de l'ouverture de l'Université Islamique de Say, financée par l'OCI et destinée à la région Afrique de l'Ouest. Dès 1986, le cycle des études arabes et islamiques – depuis le préscolaire (école coranique) jusqu'aux études supérieures – est donc complet au Niger. L'éducation arabo-islamique s'est alors dotée d'un cadre unique et exceptionnel en Afrique de l'Ouest. Ce qui est encore plus remarquable c'est que, dans le contexte d'un Etat qui proclame continuellement et de façon relativement crédible son attachement au principe de la laïcité, ce développement s'est réalisé dans un cadre public, régulé par l'Etat et offrant la possibilité d'une carrière professionnelle formelle.

Ces détails n'ont pas empêché le fait que déjà à cette époque, des écoles confessionnelles informelles (i.e., non reconnues par l'Etat) avaient commencé à apparaître, surtout dans les régions frontalières du Nord Nigeria, autour notamment de la ville de Zinder. Les données à ce sujet sont rares et souvent anecdotiques. Il est donc impossible d'évaluer, dans l'état actuel de la recherche, le nombre de ces établissements. Ils étaient dans tous les cas en nombre très limité, et restèrent de ce fait ignorés par les services gouvernementaux. Il en était ainsi en particulier parce que ces écoles, inspirées du modèle de

---

<sup>24</sup> Voir Tidjani-Alou (1992), aussi bien que Meunier (2000 : 133-155) sur cette période.

l'école « Islamiyya » telle qu'elle existait au Nord Nigeria, avaient l'apparence d'écoles coraniques améliorées par l'introduction de certains éléments de la scolarisation moderne, notamment l'organisation horaire de cours différents et la séparation des élèves en classes d'âge. En tant que formes d'écoles coraniques, l'Etat nigérien les considéra comme relevant du ministère de l'Intérieur, qui n'avait développé à leur égard aucune politique spécifique de régulation. Et pourtant, elles étaient différentes des écoles coraniques dans le sens où elles ne se contentaient pas de donner à des enfants en bas âge les rudiments de la religion islamique à côté d'une récitation formelle du Coran. Elles étaient porteuses d'un projet de promotion de l'éducation arabo-islamique, mettant l'accent sur la connaissance de l'arabe classique et la maîtrise graduelle de matières théologiques et juridiques islamiques. Mais comme nous l'avons indiqué, cette forme d'éducation demeura limitée sous le gouvernement Kountché. Elle est restée en particulier largement circonscrite dans la région (appelée alors « département ») de Zinder. L'une des raisons de ce développement limité est liée à la politique religieuse de Kountché qui « mit en place un système ingénieux qui lui garantissait le contrôle du religieux par l'intermédiaire de ses leaders » (Galy, 2001 : 134).

Seyni Kountché avait pris le pouvoir le 15 avril 1974 à travers un coup d'Etat justifié par lui par le fait que le gouvernement Diouri n'avait pas un projet de développement cohérent. Sur la base d'une telle critique, Kountché mit en place un projet de développement de style corporatiste, organisant les « forces vives » de la société nigérienne en associations sponsorisées par l'Etat et devant rendre compte à l'organe exécutif du pays, le Conseil Militaire Suprême (CMS) : l'Association des Femmes du Niger (AFN), la Samariya ou association des jeunes du Niger, et l'Association Islamique du Niger (AIN). « Avant le 15 avril », avança Kountché dans une interview avec le journal gouvernemental *Le Sahel* en septembre 1974, « la religion était désorganisée dans notre pays parce que, tout simplement les structures étaient vétustes et tarées. Elles ne reflétaient ni le visage islamique de notre pays, ni les aspirations de nos populations soumises à près de 100% à l'Islam. » (Cité par Niandou Souley, 1993 :216). Posant l'équivalence entre nationalité nigérienne et confession islamique qui deviendra la principale formule politique des associations islamistes vingt ans plus tard, Kountché annonça ainsi la création de la première association islamique du pays, celle qui servira en somme de modèle aux autres, par la suite : « ...cette assemblée regrouperait des représentants de toutes les régions du pays, désignés en fonction de leur culture islamique. L'assemblée aura un rôle politique, en favorisant l'application idéologique islamique à tous les niveaux de la vie nationale et une action politique en valorisant l'enseignement de la langue arabe. » (Niandou Souley, 1993 : 216). En dépit de ces déclarations, le gouvernement Kountché resta cependant formellement attaché aux principes de la laïcité, qui seront d'ailleurs clairement affirmés dans le texte constitutionnel dont il dota le Niger en 1986 sous le nom de Charte Nationale.

En réalité, Kountché poursuivait avec plus de vigueur une politique de partenariat entre l'État et les autorités religieuses islamiques, laquelle politique avait déjà été ébauchée par son prédécesseur dans le cadre d'une association islamique intégrée au parti unique, le Parti Progressiste Nigérien (PPN). Cette politique permettait au gouvernement de mobiliser la population à travers l'Islam – tout comme l'AFN lui permettait de la mobiliser à travers les femmes et la *Samariya* lui permettait de la mobiliser à travers la jeunesse. Elle lui permettait aussi de contrôler étroitement l'expression islamique au Niger, à travers le monopole de l'AIN sur la gestion des grandes mosquées, des tribunaux islamiques, des cérémonies religieuses et des prédications régulières. Véritable instrument régulateur de l'expression islamique au Niger, l'AIN se faisait ainsi la gardienne d'un Islam nigérien défini en accord avec le CMS : sunnite de droit malékite<sup>25</sup> et politiquement neutre par rapport aux grandes orientations de l'Etat.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> L'AIN s'opposa par exemple constamment à l'établissement de groupes chiites au Niger. C'est seulement après la démocratisation qu'une petite percée chiite a été officiellement autorisée dans le pays.

Cette influence de l'AIN était obtenue sur la base de son recrutement au sein des diplômés des médersas qui avaient fait leurs études dans les pays arabes (en particulier en Irak et en Egypte à l'époque) et des familles maraboutiques dont le prestige se nourrissait de cet intérêt des pouvoirs publics à leur égard. Dans ces conditions, l'Etat nigérien, qui pouvait être sans contradiction à la fois laïc et islamique, avait les moyens de contenir le développement d'une forme autonome de culture arabo-islamique. Sans recourir à une répression ouverte, il lui suffisait de mettre son poids derrière les marabouts liés à l'AIN dans les confrontations avec des prédicateurs indépendants désireux de réformer l'Islam nigérien, et de le redéfinir sur des bases strictement orthodoxes, confrontations qui se multipliaient au fur et à mesure que le gouvernement Kountché évoluait vers sa fin.

En somme, durant la période Kountché, et en dépit d'un investissement initial, la situation de l'éducation se détériora au Niger, marquée par l'obsolescence des programmes et une sévère contradiction entre une politique éducative plus modeste – tendant essentiellement à maintenir les acquis de la période précédente – et la multiplication des besoins nationaux, notamment eu égard à une croissance démographique élevée. Le secteur des médersas continua à se développer graduellement, sous la houlette de la politique religieuse de contrôle et de régulation mise en place par le gouvernement. Mais de nouvelles écoles confessionnelles islamiques avaient commencé à naître de façon informelle, tandis que les structures du contrôle religieux furent de plus en plus contestées par de nouveaux mouvements islamiques dans la seconde moitié de la décennie 1980 sous l'impulsion de la vague de démocratisation.

#### L'éducation dans l'ère de démocratisation

En dépit de certaines similarités, le passage du gouvernement autoritaire à une politique de démocratisation n'a pas été aussi net au Niger qu'au Mali. Il faut souligner le fait que, faisant recours à des méthodes indiscutablement autoritaires, Seyni Kountché poursuivait le but de l'établissement d'une forme de gouvernement constitutionnel relativement libéral. En 1986, il fit adopter une charte nationale qui accordait la liberté d'expression et d'association et reprécisait l'acceptation, par le Niger, du principe de la décentralisation. Dans le domaine éducatif, ce principe avait déjà commencé à s'appliquer en 1984, sous la pression de la Banque mondiale. La décentralisation consistait en une révision de la politique éducative qui réduisait le budget de l'éducation en requérant les parents d'élèves qu'ils assurent les petites fournitures et l'entretien préventif des locaux. A partir de cette date, la définition de la politique éducative du Niger s'inscrit dans une logique propre, indépendante en fait du projet d'ensemble du gouvernement, et liée à la politique de l'aide. La politique de l'aide, qui consistait à réduire le rôle de l'Etat et à augmenter les charges et les responsabilités des acteurs sociaux, était en porte à faux avec le projet gouvernemental de Kountché. Mais l'Etat nigérien lui-même était devenu dépendant de l'aide étrangère, et la politique éducative de la période démocratique fut d'autant plus soumise au projet libéral des bailleurs de fonds que l'Etat nigérien démocratisé a été extraordinairement instable (Villalón and Idrissa, 2005a).

Les détails de cette dynamique de la politique éducative dépendante de l'aide fournissent un éclairage sur les origines et la spécificité du projet de réforme du secteur des médersas. L'amorçage de la décentralisation de 1984 s'inscrit dans le cadre du Projet Education I, financé par la Banque mondiale et le PNUD entre 1982 et 1990. Ce projet mettait un terme aux engagements pris par l'Etat du Niger lors de la conférence d'Addis-Abeba sur l'éducation en Afrique (1961), et notamment au projet de réforme de l'éducation adopté par le gouvernement Kountché en 1975 dans l'optique d'Addis-Abeba. Considérant l'éducation nationale comme un investissement à long terme de nature très productive, la conférence d'Addis-Abeba avait demandé aux Etats de consacrer 6% du PIB à l'éducation chaque année afin

---

<sup>26</sup> Ceci n'empêchait pourtant pas un niveau de contestation contenu au sein de l'appareil d'Etat : l'AIN s'opposa aussi victorieusement à l'adoption d'un Code de la Famille promu par une autre association étatique, l'AFN.

d'atteindre un taux de scolarisation de 80% au primaire, de 30% au secondaire et de 20% au supérieur à l'horizon 1980. Les efforts des deux gouvernements successifs du Niger s'inscrivaient dans cet agenda, mais le Niger a consacré moins de 3% de son PIB à l'éducation, et lors d'une conférence tenue à Zinder sur l'éducation nationale, le ministère du Plan avait annoncé un objectif plus modeste pour 1990 : le taux de scolarisation primaire à 31%.

Cette projection du ministère du Plan était pessimiste sur les possibilités du gouvernement nigérien de promouvoir l'éducation de façon efficace au regard de la diminution prévisible des moyens de l'Etat au cours de la décennie 1980. La conférence de Zinder demanda par conséquent à l'Etat d'adopter des mesures qui diminueraient ses charges tout en accroissant celles des familles et communautés. Les solutions préconisées étaient en phase avec l'expertise de la Banque mondiale (BM), avec laquelle le gouvernement du Niger négociait un accord d'ajustement structurel. Le Projet Education II, lancé en 1987, année de la transition entre le gouvernement de Kountché, suite à son décès, et le gouvernement de Ali Saïbou<sup>27</sup>, fut plus important encore dans la mise en œuvre de la vision politique de la BM qui était résumée par la formule « faire plus avec moins ». <sup>28</sup> Cette vision prévalut jusqu'en 1998 et aboutit à un constat d'échec de la BM, qui reconnut que si les taux d'inscription avaient augmenté et si le territoire était plus pourvu en écoles et salles de classes, l'accent mis sur la réduction de la facture salariale à travers des expérimentations désastreuses (« double vacation ») ou le recrutement d'enseignants non professionnels avait abouti à réduire considérablement la qualité de l'enseignement primaire au Niger. Par ailleurs, il faut en effet noter que le Projet Education II avait porté exclusivement sur l'enseignement primaire, et que pour le mettre en œuvre, la BM avait contraint le gouvernement nigérien à orienter sa politique éducative en priorité vers les écoles primaires, à travers la réduction des crédits budgétaires alloués au supérieur. Une des conséquences inattendues de cette réorientation a été la chute du gouvernement Saïbou. En effet, c'est pour protester contre la réduction des crédits budgétaires nécessitée par le Projet Education II que les étudiants de l'Université de Niamey organisèrent une marche le 9 février 1991, marche dont la répression aboutit à une crise politique qui finit par renverser le gouvernement et enclencher le processus de transition démocratique proprement dit.

Faisant le bilan du Projet Education II et prenant en compte le nouveau cadre des objectifs du millénaire, la BM change sa vision de l'éducation nationale au Niger (et dans les autres pays sous sa tutelle) en 1994 : il s'agirait à présent de combiner la quantité à la qualité en vue d'aboutir au développement durable. Pour ce faire, un nouveau cadre politique est élaboré, le Project Sectoriel d'Enseignement Fondamental (PROSEF), qui requiert de l'Etat du Niger l'élaboration d'un cadre législatif adéquat. Ce sera la Loi d'Orientation du Système Educatif Nigérien (LOSEN), adoptée en 1998. Les objectifs du PROSEF et de la LOSEN sont d'amener le Niger à être éligible pour les programmes d'aide à l'éducation, dont le plus déterminant est le volet correspondant de l'initiative Pays Pauvres Très Endettés (PPTTE). Le PROSEF ne modifia pas les orientations du Projet Education II, mais se contenta de les préciser et d'ajouter des axes liés à une meilleure formation des enseignants pour remédier au problème de la baisse de la qualité de l'enseignement. Les enseignants non qualifiés revenaient moins cher que les enseignants qualifiés, dont il faudra au moins couvrir les frais de formation. Afin d'équilibrer les coûts, le PROSEF eut donc recours à de nouvelles mesures d'économie : construction des classes en matériaux non durables, supposés (erronément) moins onéreux, mise en place de comités de gestion constitués de parents d'élèves et chargés d'améliorer la mobilisation des contributions des familles et communautés.

---

<sup>27</sup> On peut qualifier le gouvernement Saïbou de phase intermédiaire entre le gouvernement Kountché et le gouvernement démocratique, mis en place en 1991.

<sup>28</sup> Un document de la BM décrit ainsi cette approche : « Réduire les coûts de construction, les salaires (recrutement d'enseignants moins bien payés et moins bien formés) et le temps consacré aux enseignements (...), tout en fournissant des manuels et de la formation pédagogique. » (The World Bank: Project Performance Assessment Report-Niger. Report No 31657, Feb. 15, 2005).

Nombre de ces mesures furent érigées en loi par la LOSEN. Telle est l'évolution générale du système durant cette période.

Qu'en est-il du secteur des médersas ? Il convient de remarquer que la période 1994-1998, qui correspond au montage du PROSEF et au processus d'adoption de la LOSEN fut une période charnière dans les débats au sein du système éducatif nigérien. Ce débat tourna essentiellement autour de l'école traditionnelle, mais stimula une réaction au sein des directions des médersas, qui ne voulaient pas manquer le train de la réforme. Mais les animateurs du secteur des médersas étaient conscients du fait que ce secteur avait de nombreuses spécificités et des problèmes qui lui étaient propres, et qui étaient généralement plus sérieux que les problèmes du secteur traditionnel. C'est ainsi qu'ils réussirent à amener le gouvernement, dans les conditions particulières de la présidence de Baré Maïnassara<sup>29</sup>, à intégrer le Niger dans un projet de réforme de l'enseignement à base arabe financé par la Banque Islamique de Développement dans plusieurs pays sub-sahariens (dans cette phase, il s'agissait, outre le Niger, du Tchad et de la Mauritanie), le Projet d'Appui à l'Enseignement Franco-Arabe (PAEFAN). La réforme de l'enseignement arabo-islamique ainsi amorcée résultait de la combinaison de plusieurs facteurs qui ont fait d'elle un impératif pour la restauration de la santé du système éducatif Nigérien.

## 4 La nécessité de la réforme de l'enseignement arabo-islamique

### 4.1 La crise économique de l'Etat et l'appui des bailleurs de fond

L'éducation est un bien social essentiel mais coûteux, nécessitant un ensemble de politiques qui doivent prendre en compte en même temps le problème des débouchés, celui des aspirations sociales et culturelles, et la question du financement. Le gouvernement colonial avait volontairement choisi de limiter le développement de l'éducation dans des bornes très restreintes. D'une manière générale, en dehors d'investissements modestes dans la région de Maradi afin d'y créer un « bassin arachidier » comparable à celui de Kaolack au Sénégal, le gouvernement colonial n'investit pas dans le développement économique du Niger, et le capital privé était complètement absent de la colonie en dehors des activités de traite. Au moment de l'indépendance, les liens établis entre développement économique et développement de l'éducation et de l'alphabétisation furent à la base d'un investissement public important dans le domaine éducatif. Mais cet investissement reposait entièrement sur l'Etat dont la base fiscale était très étroite et très instable. Comme le pays n'avait pas d'industries, les revenus de l'Etat provenaient essentiellement du secteur agricole et des douanes. D'importants gisements d'uranium furent découverts par une société française en 1968, mais les accords d'exploitation conclus avec l'Etat du Niger furent formulés de manière à protéger les intérêts stratégiques de la France, au détriment du développement économique du Niger. Les revenus tirés de l'uranium furent très modestes jusqu'au lendemain du coup d'Etat de 1974, où ils crurent significativement.

Cette embellie ne dura cependant que quelques années, et bien que l'uranium apporte une contribution importante au budget de l'Etat du Niger, il est loin de constituer une ressource suffisante au vu des considérables défis que cet Etat doit relever. Tous ces handicaps indiquent que le Niger devait compter largement sur la coopération internationale pour mettre en place les infrastructures du développement économique, y compris pour « la scolarisation [qui] reste dépendante de la politique éducative des organismes internationaux » (Meunier, 1995: 617). Mais l'aide internationale en Afrique sub-saharienne était fort modeste, en comparaison de ce qu'elle fut en Europe (Plan Marshall) et en Extrême-Orient notamment, et elle ne répondit certainement pas aux besoins économiques fondamentaux du Niger à cette époque cruciale. Le gouvernement de Hamani Diori essaya de mobiliser les populations

---

<sup>29</sup> Arrivé au pouvoir par un coup d'état en janvier 1996, "élu" dans des conditions frauduleuses en juillet 1996, et assassiné dans un coup d'état en avril 1999.

nigériennes sur la base d'une idéologie du développement ambitieuse, reposant sur un effort d'industrialisation initiale similaire à ce qui fut tenté dans la plupart des pays africains à cette époque. Mais ces efforts échouèrent, ébranlés par les crises de la première moitié des années 1970 : chocs pétroliers qui frappèrent l'économie urbaine et la grande sécheresse de 1973 qui provoqua une famine dans les campagnes. Confronté à une agitation urbaine croissante qui imputait la crise économique à la corruption du régime et à sa soumission à la France, Diori fut finalement renversé par l'armée en avril 1974.

Le nouveau régime qui fut mis en place sous la conduite de Seyni Kountché bénéficia d'un accroissement des revenus de l'uranium qui l'encouragea à envisager une ambitieuse réorganisation de la politique de développement du Niger et à contracter des crédits sur le marché financier international, dans un contexte où la dette de l'Etat avait toujours été une dette publique modeste. Les revenus de l'uranium baissèrent à nouveau quelques années après l'avènement du nouveau régime, tandis que les dévaluations successives du franc français, auquel était arrimé le franc CFA, monnaie du Niger, appréciaient le cours du dollar, monnaie dans laquelle était libellée la dette du Niger. Dès 1980, la crise de trésorerie avait réapparu, peut-être plus sérieuse encore que sous Diori puisqu'elle était alourdie par un service de la dette substantiel, plaçant le Niger sous la dépendance financière du Fonds Monétaire International (FMI) et de la BM. A partir de ce moment, les politiques publiques du Niger commencèrent à dépendre de plus en plus étroitement de la doctrine de l'aide, qui, à partir des années 1980, reposa désormais sur le transfert des charges et coûts du développement économique des pouvoirs publics aux acteurs économiques et sociaux.

Dans un premier temps (début des années 1990), l'Etat du Niger appliqua un programme d'ajustement structurel visant, globalement, à ajuster ses actions à ses très modestes moyens, afin de jeter les bases d'une économie de marché sur des bases macroéconomiques convenables. Vers la fin des années 1990, l'Etat fut chargé de mettre en œuvre un programme de réduction de la pauvreté, qui comprend des plans de réforme du système éducatif. Ces divers programmes ne visent pas à transformer l'économie nigérienne, mais à en améliorer les fondamentaux afin de maîtriser le taux de pauvreté. L'absence d'activités industrielles ne permet pas le développement d'une économie secondaire productrice d'emplois et capable de donner une base fiscale appréciable à l'Etat. La majorité des Nigériens sont employés par le secteur informel. Le secteur public (étatique) recrute peu et le privé formel produit une bonne partie de ses revenus les plus appréciables pour les travailleurs expatriés recrutés sur le marché international. La prédominance du secteur primaire traditionnel dans les campagnes et du secteur informel dans les villes signifie que les revenus des Nigériens sont très modestes et irréguliers. Plus de 60% de la population vit en dessous de la ligne de pauvreté et le Niger occupe l'un des derniers rangs dans l'indice du développement humain. Le taux de croissance démographique reste très élevé (autour de 3 %).

Dans un tel contexte, l'éducation formelle est souvent considérée comme seulement une porte de sortie parmi d'autres, et ses débouchés possibles entrent en compétition avec ceux qui peuvent mener à l'agriculture, au commerce ou aux petits métiers urbains. Contrairement à ces activités, qui nécessitent seulement une période d'apprentissage, l'éducation formelle est un investissement de longue haleine qui requiert souvent des sacrifices financiers importants de la part des parents. Les politiques éducatives de l'âge libéral ont eu le double résultat apparemment paradoxal d'accroître les charges des parents et les taux de scolarisation, dans un environnement économique moins fertile en débouchés formels que par le passé.

Nous avons vu à quel point les nouvelles politiques éducatives ont suivi les changements sociaux et l'évolution des politiques économiques de l'ère libérale. Elles ont eu pour résultat une stimulation de la demande en scolarisation et la responsabilisation des familles et communautés, et donc l'adaptation de

l'offre éducative aux moyens et capacités de la société plutôt qu'à ceux de l'Etat. Dans ces circonstances, l'école publique décline par rapport à l'école privée. En d'autres termes, l'école laïque promue par l'Etat perd son pouvoir d'attraction en faveur de l'école communautaire et de la *médersa*, désirées par la société. Le ministère de l'éducation nationale note ainsi que le nombre des écoles primaires médersa est passé de 210 à 488 entre 2001 et 2008. Ce nombre est certes inférieur à celui des écoles primaires traditionnelles. Mais il montre un taux de croissance supérieur, même si ce taux de croissance est sans doute plus élevé dans les régions orientales du pays que dans les régions occidentales.

Si cette évolution a stimulé la demande et a par suite réussi à augmenter graduellement les taux d'inscription, elle a aussi abouti à l'impasse de la baisse constante de la qualité de l'enseignement, qui est devenue le principal thème de débat au sein du secteur de l'éducation au Niger. L'Etat paraît donc nécessaire pour mobiliser des ressources plus importantes et maintenir leur allocation au secteur. Le problème que les acteurs de la réforme de l'éducation se proposent de résoudre est donc celui de concilier une stimulation constante de la demande avec une intervention accrue de l'Etat, à travers la mise en place de programmes et de projets financés par des crédits acquis auprès de bailleurs de fonds proactifs – l'Union européenne pour le Programme Décennal de Développement de l'Education (PDDE) démarré en 2001, et l'OCI pour les différents projets de réforme de l'éducation franco-arabe, démarrés plus tôt, en 1998 et reliés de façon marginale au PDDE à partir de 2001.

#### 4.2 L'avènement de la démocratie et le développement de la sphère islamique

D'une manière générale, le développement de l'éducation dans la sphère islamique est une conséquence du développement de la sphère islamique elle-même ; formule qu'il est loisible d'employer s'agissant d'une évolution qui prend forme dans les années 1980 et s'accélère avec la démocratisation dans les années 1990. Ce développement peut être caractérisé par l'entrée d'acteurs religieux autonomes et dynamiques dans l'espace public au Niger et par une islamisation marquée de cet espace auparavant dominé par les principes de la laïcité (Hassane, S., 2007 ; Hassane, M., et. al., 2006) Au cours des deux premières décennies de l'indépendance, l'espace public nigérien était occupé par l'Etat (acteur central) et des acteurs laïcs (syndicats, entreprises parapubliques jouant le rôle de moteurs du développement, associations corporatistes sponsorisées par l'Etat). Les acteurs religieux jouaient un rôle subordonné, surtout du temps du gouvernement Diori. Sous le gouvernement Kountché, ils jouèrent un rôle significativement plus important dans le cadre de l'AIN, mais le contrôle étatique n'en fut que plus étroit.

Contrastant la période Kountché avec celle du gouvernement démocratique, un dignitaire de l'AIN remarqua lors d'une interview que la religion était moins libre sous Kountché, mais que le gouvernement écoutait plus les autorités religieuses et prenait plus en compte leurs opinions.<sup>30</sup> Cette observation était liée au fait que l'explosion de la liberté d'expression des courants islamiques qui s'est produite au lendemain de la démocratisation de l'Etat en 1991 a transformé les rapports entre l'Etat et les autorités religieuses. La liberté d'association, déjà garantie par la Charte Nationale de 1986, était devenue effective, et l'on assista dès 1991 à la naissance de dizaines d'associations islamiques à travers tout le pays, tandis que le premier journal privé du pays, *Iqra*, est fondé par un intellectuel islamiste en 1989. Toutes ces associations avaient pour but affiché l'islamisation de la société nigérienne, en ville comme en campagne, et la majorité d'entre elles était influencée par des principes sunnites orthodoxes plus proches du wahhabisme que du soufisme, à l'image de ce qui peut être observé au Sénégal par exemple dans les années 1990. En grande partie, une telle évolution est liée à l'influence du mouvement *Izala*, un courant sunnite orthodoxe apparu au Nigeria dans les années 1970, mais les associations nigériennes furent naturellement façonnées par les conditions propres de la société et de l'Etat du Niger (Hassane, S., 2005).

---

<sup>30</sup> Interview avec un responsable de l'AIN, à Niamey 4 février 2008

Ainsi, si au Nigeria les mouvements d'orthodoxie sunnite ont pu transformer les Etats du nord en les amenant à créer de nouvelles institutions inspirées de l'Islam, à faire de la tradition judiciaire de la Sharia une source du droit, et à renforcer la présence de l'Islam dans l'enseignement et la vie publique d'une manière générale, ils ont abouti à des résultats plus mitigés au Niger, quoique ces résultats soient en fait un réel progrès dans la voie de l'islamisation relativement aux décennies précédentes. Dès 1991, les associations islamiques essayèrent d'amener l'Etat à reconnaître l'Islam comme religion officielle du Niger, et à éliminer le concept de laïcité des règles de la vie publique (Galy, 2001). Cette tentative échoua, mais les gouvernants se virent contraints d'éviter l'usage direct du concept dans la rédaction des textes constitutionnels<sup>31</sup>.

Si l'Etat demeurait donc en tout état de cause imperméable aux efforts des associations islamiques de le transformer en « Etat islamique » - à travers toutes les constitutions adoptées au cours de la turbulente décennie de la transition démocratique - et parvenait à interdire de jure et de facto les partis politiques basés sur la religion, la société est bien plus ouverte à leur projet. Et l'on peut dire à ce sujet que l'instrument principal d'action sur la société est l'éducation islamique, dont les modes et les approches sont très variées dans le contexte nigérien. On pourrait en définir deux tendances principales, par rapport à la problématique de cette enquête : une tendance confessionnelle peu régulée par l'Etat, et une tendance ambivalente (franco-arabe et donc laïque-confessionnelle) promue par l'Etat.

La tendance confessionnelle s'exprime principalement à travers un mouvement prônant très dynamique, organisé à travers les associations, et disposant de médias de plusieurs types : les mosquées et *markaz* (centres islamiques), la *dawa* (mission de prédication organisée suivant une formule standard, et apte à atteindre aussi bien les quartiers urbains que les zones rurales), les médias audiovisuels (cassettes de prêches, chaînes de radiotélévision Bonferey établie à Niamey, Internet) et la presse écrite (journal de tendance sunnite orthodoxe *As-Salam* et journal de tendance soufie *Al-Maoulid*). Cette tendance exprime aussi des perspectives théologiques diverses, contrairement à la situation qui prévalait sous les gouvernements Diouri (où l'islamisation était peu avancée) et Kountché (où elle était très contrôlée par l'Etat) : le sunnisme orthodoxe, apparemment majoritaire mais divisé en associations islamistes radicales et modérées ; le sunnisme soufi plus actif au sein de la confrérie tidjane qu'au sein de la confrérie qadiriyya jadis prédominante ; le kharédjisme et un chiisme émergent numériquement insignifiant, mais perçu comme dangereux notamment du point de vue du sunnisme orthodoxe (Hassane, M. et al., 2006).

L'importance politique de ces mouvements est liée à leur caractère radical ou modéré, c'est-à-dire à la nature antagonique ou partenariale de leurs rapports avec l'Etat. Les associations soufies sont, de ce point de vue, des associations modérées par définition, puisqu'elles limitent leur action au domaine social et définissent la politique comme le domaine de l'Etat, souscrivant, suivant une dynamique confessionnelle, à la doctrine laïque de la séparation de l'Etat et de la religion. Les associations sunnites orthodoxes cherchent toutes à transformer l'Etat pour l'harmoniser avec l'Islam. Mais les plus importantes de ces associations en termes de capacités financières et d'expansion territoriale peuvent être décrites comme « modérées », puisqu'elles déploient leur activité à travers le lobbying et la consultation (*shura*) plutôt qu'à travers un défi lancé à l'Etat. Cependant, cette attitude est généralement le résultat des

---

<sup>31</sup> Le mot « laïcité » qui apparaissait dans le projet de constitution de la IIIe République (1991-1996) fut remplacé par la formule « non confessionnalité de l'Etat » dans la version finale. Le concept revient dans la constitution de la IVe République, pourtant très proche des associations islamiques, et est remplacé par la formule « séparation de l'Etat et de la religion » dans la constitution de la Ve République. L'actuel projet de constitution pour une VIIe République maintient cette formule (la VIIe République succède à une tentative d'instaurer une VIe République à travers un coup d'Etat constitutionnel au cours de l'été 2009: nous n'avons pas consulté la constitution mort-née de la VIe République). Par ailleurs, le concept de laïcité continue d'apparaître dans toutes ces constitutions à diverses occasions. L'effet le plus significatif du concept de laïcité est d'empêcher l'érection de la Sharia en source du droit au Niger, en dépit de l'usage réel qu'en font les populations en matière notamment de contentieux familiaux.

conflits entre l'Etat et les associations islamiques qui ont émaillé les années 1990, et au cours desquels l'Etat a réussi à dissoudre un grand nombre d'associations tout en travaillant à mettre en place un cadre institutionnel plus adapté à la montée en puissance de la sphère islamique (création d'un Haut Conseil Islamique, institution d'un ministère des affaires religieuses). On peut remarquer que les associations les plus radicales sont généralement de petites associations régionales, certaines très puissantes ou dynamiques dans le contexte local, mais nourrissant souvent l'ambition d'une expansion nationale qui les amènerait nécessairement à une plus grande modération.

Les écoles de type « Islamiyya » dérivent certainement de la tendance sunnite orthodoxe radicale, puisqu'il s'agit d'écoles confessionnelles hostiles à la régulation par l'Etat, et s'excluant volontairement du champ de l'éducation nationale. Ces écoles sont fondées à travers des associations régionales, concentrées d'ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, dans les régions de Maradi et de Zinder. Les écoles liées à des associations plus modérées – telle que ADINI Islam – acceptent en revanche la forme franco-arabe et la régulation par le ministère de l'éducation nationale, évoluant donc au sein de la tendance plus ambivalente qui est l'objet principal de la réforme des médersas au Niger.

Pour conclure cette partie, il convient de noter que le développement de l'éducation dans la sphère islamique devrait avoir des conséquences politiques importantes dans le moyen et long terme. Il contribue en effet à l'expansion d'un public religieux dynamique qui pourra remettre en cause les principes laïcs hérités du gouvernement colonial, et leur substituer des principes religieux, islamiques en l'occurrence, dans la définition de la citoyenneté et des projets de société locaux. Il est certain, dans tous les cas, qu'une telle évolution est en phase avec le renforcement des courants religieux que l'on observe dans une grande partie du monde, spécialement en dehors du continent européen. A ce titre, ces types d'éducation méritent une attention particulière. Nous allons nous pencher à présent plus directement sur le processus de réforme conduit par l'Etat qui met l'accent sur le modèle « franco-arabe » toujours préférée à la forme « Islamiyya » qui est purement confessionnelle.

## 5 La réforme de l'enseignement arabo-islamique

### 5.1 La nécessité d'ajuster l'offre à la demande éducative

La réforme des médersas, officiellement lancée en 1998, s'inscrit dans la perspective de la politique éducative formulée par la LOSEN et certains aspects du PDDE. Elle visait avant tout à améliorer les conditions pédagogiques dans le secteur franco-arabe – promu par le gouvernement Diori – à travers la formalisation de certains enseignements de l'Islam et de la langue arabe. Aussi, visait-elle à faire évoluer les écoles de type « Islamiyya » vers la forme franco-arabe préférée par l'Etat, et en troisième place elle visait à formaliser les écoles coraniques qui sont historiquement un terrain fertile de l'éducation de masse. Cette réforme s'inscrit alors dans la perspective des deux processus de réforme du système éducatif que le Niger a connus depuis les indépendances. Le premier processus, initié en 1961-66, a transformé le système issu du gouvernement colonial, et poursuivait les objectifs de l'Organisation de l'Unité Africaine décidés lors de la Conférence des Etats africains sur l'éducation de 1961. Cette première réforme, de caractère développementaliste, a connu une évolution en dent de scie à partir des années 1970, condamnant le système éducatif nigérien à une stagnation prolongée. La seconde réforme, de caractère libéral, s'ébauche au début des années 1980 et prend forme au cours des années 1990, aboutissant à la LOSEN et au PDDE. Le but général de cette dernière réforme a été d'améliorer l'éducation nationale à travers des politiques de libéralisation et de diversification de l'offre éducative. Cette amélioration du système éducatif devrait se faire d'abord et surtout en quantité, puis en qualité, et cela à partir des structures existantes comme d'expérimentations nouvelles. La réforme était aussi dictée par l'impératif d'ajuster l'offre à la demande éducative.

A l'évidence, le système éducatif nigérien a une structure inverse de la société nigérienne. Des trois cultures qu'il prétend représenter—la culture française, la culture islamique et la culture sahélo-africaine—la plus minoritaire (la culture française) bénéficie de la couverture la plus étendue, tandis que la seule culture la plus répandue au Niger (la culture sahélo-africaine) ne bénéficie que d'une couverture insignifiante. Si par ailleurs la culture islamique bénéficie d'une couverture plus substantielle, c'est dans un cadre qu'elle doit formellement et pratiquement partager avec la culture française. Mais dans un contexte de l'hégémonie formelle de l'école traditionnelle (école française), l'école franco-arabe a longtemps été un parent pauvre du système éducatif. Elle se développe plus lentement (généralement avec une dizaine d'années de retard sur chaque progrès de l'école traditionnelle), ayant par conséquent moins d'effectifs, attirant moins d'attention de la part des pouvoirs publics, et, conséquemment, bénéficiant de moins de crédit. Paradoxalement, cette marginalisation relative allait à contre-courant de l'explosion, au cours des années 1990, de la demande populaire pour une éducation incorporant fortement la religion dans la société nigérienne. C'est pourquoi, dès 1998, le Niger a lancé un processus de réforme du secteur franco-arabe, bien avant l'adoption du PDDE.

L'exigence d'amélioration de l'offre éducative est une conséquence de l'analyse particulière qui a été faite, surtout par des organismes d'aide, des problèmes spécifiques du système éducatif nigérien. Cette analyse a insisté sur la faiblesse numérique des écoles – et en général, il s'agit des écoles traditionnelles – et leur inégale répartition sur le territoire national. Il a d'abord paru que la construction d'écoles et l'expansion corrélative des différentes structures éducatives suffirait à transformer radicalement le système éducatif nigérien et à lui faire faire un grand bond en avant. En privilégiant le volet « offre », cette analyse a cependant négligé le volet « demande ». Sans donner sur les déterminants sociaux de la demande, il est difficile d'ajuster l'offre à la demande. Cela est d'autant plus vrai que la libéralisation suppose théoriquement une responsabilisation de l'utilisateur, appelé à investir du temps et des moyens dans l'école. Or il est évident que le fait de multiplier les écoles et les structures éducatives ne suffit pas ; encore faut-il que ces écoles et structures répondent aux attentes et aspirations de la société et des familles !

Il est possible de lire, à la lumière de cette remarque, les conclusions de documents analytiques comme, par exemple, le rapport d'analyse des politiques et du financement de l'éducation du groupe Alternative, qui discute en profondeur le processus de réforme. Le processus de réforme de l'éducation au Niger, conclut ce rapport, 1.) n'a pas résolu les problèmes structurels du système éducatif nigérien, et 2.) il en a en fait ajouté de nouveaux. Certains de ces résultats affectent le secteur franco-arabe en tant qu'élément du système éducatif nigérien. Mais notre enquête nous permet de conclure que, dans l'ensemble, la réforme est plus réelle au niveau du secteur franco-arabe qu'au niveau du secteur traditionnel.

## 5.2 La nature et contenu de la réforme

Au Niger, les médersas sont majoritairement de type franco-arabe. Elles opèrent sous la tutelle de l'Etat, tout comme les écoles traditionnelles. Mais contrairement aux écoles traditionnelles, elles ont été créées pour prendre en compte la réalité sociale spécifique que l'Islam est la religion majoritaire des Nigériens, en dépit du fait que l'Etat au Niger adhère au principe de la laïcité. Il y a trois catégories d'établissements franco-arabes ciblées par la réforme. Dans la première catégorie, on dénombre les écoles publiques qui, en théorie, sont directement bénéficiaires du Projet de Développement de l'Enseignement Franco-Arabe (PRODEFA) à tous les niveaux. La deuxième catégorie est constituée par les écoles privées, le plus souvent fondées par des commerçants dans le but surtout de promouvoir la religion, mais sans que leurs fondateurs aient prévu à l'avance les difficultés qu'il y a à maintenir une école en vie. Les promoteurs finissent par laisser ces écoles devenir des écoles franco-arabes opérant sous tutelle du ministère, et

recevant les aides et subventions en provenance ou passant par ce ministère (comme le PRODEFA). Ce genre de promoteurs privés recherche aussi parfois l'assistance de bienfaiteurs ou de fondations des pays arabes. En fin, il y a une troisième catégorie d'écoles franco-arabe au sein de laquelle on retrouve les privés fondés par des ONG ou autres acteurs riches du monde arabe, qui se coulent dans le moule du franco-arabe dès leur création et qui bénéficient de plus de moyens. Dans le cadre de la réforme, ces écoles peuvent aussi bénéficier de réduction de coûts à travers la distribution ou l'acquisition à bas prix de manuels fabriqués sur financement du PRODEFA.

Le projet de réforme de l'enseignement franco-arabe vise également les écoles « Islamiyya » (dont l'orientation est purement confessionnelle), mais aussi les écoles coraniques. Ces dernières sont, en effet, considérées comme des structures éducatives pouvant être adaptées aux objectifs de la LOSEN et du PDDE. L'Etat a mis en œuvre un projet spécifique, financé par la BID, et destiné à rénover les écoles coraniques pour les transformer en établissements préscolaires du secteur *médessa* : le Projet d'Appui à la Rénovation des Ecoles Coraniques (PAREC). On ignore le chiffre exact des écoles coraniques au Niger, mais dans ce contexte précis, ces écoles correspondent le mieux à une scolarisation universelle de masse, puisque pratiquement chaque enfant musulman passe par elles, dans un pays où les musulmans constituent entre 90 et 95% de la population.<sup>32</sup>

A l'origine, le processus de réforme du secteur franco-arabe visait une mise à niveau du secteur franco-arabe par rapport au secteur traditionnel. Ceci impliquait une refonte du programme renforçant le parallélisme entre les deux secteurs, puisque le secteur franco-arabe devait fournir exactement la même formation que le secteur traditionnel, en dehors des cours ayant à voir avec l'Islam. Plus spécifiquement, si les matières scientifiques ne nécessitaient pas de mise à niveau, puisqu'elles étaient enseignées directement en français, il n'en était pas de même des humanités. Le secteur traditionnel avait par exemple depuis longtemps été pourvu en manuels de littérature, d'histoire et de géographie centrés sur l'Afrique et le Niger et remplaçant les manuels français en usage au lendemain des indépendances. Le secteur franco-arabe, en revanche, utilisait jusqu'au début des années 1990 des manuels en provenance de divers pays arabes, l'Algérie, l'Egypte et l'Arabie saoudite en particulier.

Si cela paraissait acceptable par rapport aux cours de langue et de littérature, il n'en était pas de même de l'histoire, de la géographie et de la philosophie où les élèves du secteur franco-arabe étaient censés recevoir une instruction strictement en phase avec le programme général. Ces cours étaient donc dispensés en français, non pas à cause d'une nécessité technique comme dans le cas des matières scientifiques (généralement enseignées dans les langues européennes même dans les pays arabes), mais parce que le système ne disposait pas de manuels appropriés. Il faut se rappeler que le décret fondateur du secteur franco-arabe avait du reste déjà prévu ce développement, en 1966 : « les exercices d'observation, hygiène, calcul, histoire, géographie, ainsi que certaines leçons de chant pourront être enseignées en arabe », indiquait-il.<sup>33</sup> L'idée était donc de créer des manuels reproduisant le contenu des manuels de langue française en langue arabe, et de reformuler le programme du secteur franco-arabe pour étendre le domaine de la langue arabe aux humanités. De cette façon, le bilinguisme du secteur serait pleinement assuré, puisque les écoles continueront toujours à offrir également des cours de langue française.

Mais finalement, l'Etat a négocié un crédit auprès de la BID lui permettant de financer une réforme encore plus ambitieuse. Elle visait à améliorer plus généralement les conditions d'enseignement dans le secteur franco-arabe, à formaliser certains apprentissages de l'Islam et de la langue arabe en usage au

---

<sup>32</sup> Le directeur du projet pour la réforme des écoles coraniques nous insiste dans ce sens que, puisque chaque village au Niger a son école coranique, il y a au moins 50,000 de ces écoles au pays! Interview, bureau PAEFAN, 9 février 2008.

<sup>33</sup> Il s'agissait alors uniquement d'écoles primaires.

Niger, et à offrir de nouveaux apprentissages, le tout, dans la perspective de la politique éducative formulée par la LOSEN et certains aspects du PDDE. De fait, si un premier projet avait été lancé en 1998 (le PAEFAN), cinq autres projets furent élaborés par la suite (après 2005). Il s'agit du Projet de Développement de l'Enseignement Franco-Arabe qui comprend deux volets (PRODEFA I et PRODEFA II), du Projet de Promotion de la Formation Professionnelle et Technique en Ajami<sup>34</sup> (PPFP/T/A), du Projet d'Accélération de l'Alphabétisation en Caractères Arabes (PAA/CA) et du Projet d'Appui à la Rénovation des Ecoles Coraniques (PAREC). En un sens, ce processus revient à une mise à niveau complète du secteur, puisque la formation professionnelle et technique en langue française, l'alphabétisation en caractères latins et les jardins d'enfant (le PAREC cherchant essentiellement à transformer les écoles coraniques en jardins d'enfant arabo-islamiques) existent depuis longtemps dans le secteur traditionnel. La seule originalité du processus dans le secteur franco-arabe a à voir avec l'Ajami, qui ne repose pas sur la langue arabe. L'implication est que la mission originellement assignée au secteur franco-arabe par l'Etat est en fait maintenue et renforcée.

Pour l'instant, trois phases du PAEFAN ont été achevées, le PAEFAN s'occupant essentiellement, à travers des micro-projets, de la création des manuels scolaires du primaire, de la construction de salles de classe et d'écoles et de la rénovation des infrastructures. Les PRODEFA I et II, de plus grande ampleur, ont été lancés en 2007 seulement, et n'ont véritablement commencé à être mis en œuvre qu'à partir de 2009. Les autres projets sont en phase préparatoires, le PAREC devant être une suite du PAEFAN IV actuellement en démarrage.

### 5.3 Structure institutionnelle et juridique d'une réforme par le haut

Le processus de réforme, faut-il le rappeler, comprend trois arrangements importants : la LOSEN, qui définit la vision étatique de la réforme de l'éducation en général, la constitution de la Vème République de 1999 qui met l'accent sur la priorité donnée à l'éducation par l'Etat du Niger, et l'accord conclu entre l'Etat et les bailleurs de fond pour adopter et mettre en œuvre le PDDE en 2001. La LOSEN est un texte législatif contradictoire, qui cherche en même temps à affirmer l'engagement de l'Etat vis-à-vis du secteur de l'éducation, et à rassurer les bailleurs de fonds sur la question de la maîtrise des coûts. La loi définit l'éducation comme un droit du citoyen nigérien et dispose notamment que l'Etat garantit l'éducation à tous les enfants âgés de 4 à 18 ans. Néanmoins, elle ne se réfère pas au principe de la gratuité de l'éducation que le Niger avait hérité de la législation française. Au contraire, elle entérine le principe du partage des coûts entre pouvoirs publics et familles, qui a émergé des rapports entre l'Etat et les bailleurs de fonds au cours des années 1980.

En dépit de la mise à contribution des ménages<sup>35</sup>, le processus obéit à une logique « top-down », découlant de la nature standardisée du PDDE. Le PDDE est en effet la version nigérienne d'une politique d'aide au secteur de l'éducation adoptée sous l'égide des bailleurs de fonds – particulièrement l'Union européenne. Cette politique obéit à une formule unique, imposée à tous les Etats participants, et elle manque donc de la souplesse qui pourrait lui permettre de s'adapter aux problèmes contextuels. En tant que tel, le PDDE ne cherche pas véritablement à réformer l'éducation au Niger, mais plutôt à créer un champ d'action permettant d'augmenter rapidement le taux de scolarisation pour permettre au Niger d'atteindre les résultats prescrits par les objectifs du millénaire.

<sup>34</sup> L'Ajami est l'usage de l'alphabet arabe pour écrire en langues locales.

<sup>35</sup> Un rapport évalue à plus de dix milliards de FCFA (22 millions de dollars) les dépenses pour l'éducation des ménages nigériens, soit 13% des prévisions budgétaires publiques pour l'éducation, pour l'année 2005 (Alternative Espace Citoyen, 2008 : 12).

Cette propension de l'Etat est encore plus évidente dans le cadre de la réforme du secteur *médersa*. En effet, en relisant le décret de 1966, il apparaît que le but des *médersas* était, du point de vue de l'Etat, « d'inculquer aux élèves le désir d'apporter, à l'issue de leurs études, une contribution efficace au progrès économique et social du pays. » Cette mission est identique à celle des écoles traditionnelles. Si dans le contexte libéral des années 1990, une politique développementaliste cohérente ne pouvait être formulée, le « progrès économique et social » reste la perspective centrale de l'Etat – et non pas le progrès de l'Islam. Le fait que la réforme provienne essentiellement de discussions entre la bureaucratie du secteur franco-arabe, le gouvernement et la BID, à l'exclusion non seulement des familles et même des acteurs de terrain (inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants) rend la perspective de l'Etat déterminante. Cette perspective est, à son tour, façonnée par les rapports avec les bailleurs de fonds qui demeurent la source principale de financement et dont l'engagement détermine le rythme du processus. C'est pourquoi le processus de la réforme a pris, à certain moment, l'allure d'une confrontation entre la logique des autorités étatiques et les promoteurs de l'éducation islamique.

#### 5.4 Les acteurs, les tensions et les négociations vers un modèle éducatif hybride

La réforme est l'aboutissement d'un bras de fer entre les autorités gouvernementales qui ont initié la réforme tout en cherchant à encadrer l'expansion de l'offre éducative religieuse, et les promoteurs de l'éducation islamique qui sont jaloux de l'orientation doctrinale de leurs établissements et du coût matériel et financier que la réforme pourrait entraîner. Il est vrai que, d'une part, le facteur décisif de la réforme a été la bureaucratie du secteur franco-arabe, au sein de laquelle des projets d'amélioration de l'enseignement existaient depuis longtemps. L'on ne peut nier le fait que cette bureaucratie avait pu préparer le terrain aux propositions de l'OCI d'assister l'enseignement à dimension islamique dans les pays pauvres d'Afrique sub-saharienne. D'ailleurs que, tout comme pour le PDDE, les différents projets du processus de réforme du secteur franco-arabe obéissent à une approche « top-down », administrativement hiérarchisée. Mais il faut aussi admettre que la matérialisation de cette réforme rencontre un débat de terrain et une demande sociale particulière qui peuvent transformer le secteur. En particulier, le fait même que le développement du secteur franco-arabe soit aussi lié à la demande sociale qu'à l'offre étatique oriente l'action des réformateurs, en dépit du fait qu'ils sont de fait des agents de l'Etat.

Les débats autour de l'école franco-arabe ont deux orientations différentes. La première dérive de la confrontation entre deux conceptions opposées de l'éducation : une laïque incarnée par les acteurs étatiques, un autre islamique revendiqué par les promoteurs des écoles confessionnelles et des familles dont les aspirations religieuses ne rencontrent pas, en ce moment, d'échos effectifs au niveau des autorités publiques. La seconde dérive du caractère hybride de l'école franco-arabe qui provoque une série de contradictions menant à certains problèmes de fonctionnement de l'éducation franco-arabe. Nous allons analyser les contours de ce débat en mettant en évidence les points d'achoppements et les convergences entre les positions des acteurs de la réforme. En nous basant sur les témoignages recueillis au cours de l'enquête, il est possible d'identifier trois types de tensions/négociations.

##### Tensions/négociation autour du statut des écoles franco-arabes et du bilinguisme franco-arabe

Les écoles franco-arabes ont un statut ambivalent et complexe. D'une part, bien qu'elles ne soient pas des écoles confessionnelles, elles doivent enseigner les matières religieuses islamiques. D'autre part, elles sont assez hypocritement définies comme simplement des « écoles bilingues » et doivent, par conséquent, préparer leurs élèves à rivaliser avec ceux des écoles traditionnelles dans les matières séculières enseignées en langue française. Cette ambivalence de l'école franco-arabe – qui doit en même temps prendre en compte le fait social de l'Islam et le fait politique de la laïcité – s'avère, de ce

point de vue, lourdes de conséquence pour la performance de ces établissements qui se sont imposé à l'acceptation des populations. Les parents y inscrivent leurs enfants à cause de la dimension religieuse, mais l'importance de cette dimension s'amenuise au fur et à mesure que l'élève progresse dans ses études.

Premièrement, si au niveau primaire les matières religieuses sont traitées pratiquement à égalité avec les matières séculières, un déséquilibre en faveur de ces dernières apparaît dès le niveau secondaire, où le coefficient de notation des matières religieuses décroît par rapport à celui des matières séculières. 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, et celui qui sert de motivation principale aux efforts des élèves. Ces caractérisations ne sont pas innocentes. Tout se passe comme si l'Etat s'était servi de la religion comme d'un appât pour attirer les parents d'élève, avant de retirer progressivement cet appât une fois que la proie est ferrée. Le résultat est que l'école franco-arabe recrute plus facilement que l'école traditionnelle, et si sa contribution au taux de scolarisation est plus basse, c'est principalement parce qu'il y a moins d'écoles franco-arabes que d'écoles traditionnelles.

Deuxièmement, le déséquilibre en faveur des matières séculières crée des attentes équivoques chez les apprenants. Certains développent un intérêt focalisé sur la religion, et se retrouvent désorientés par la réduction progressive de l'importance de matières qui avaient d'abord paru centrales dans le programme d'études. Ce phénomène peut mener à deux trajectoires différentes. Dans un cas, l'élève quitte l'école franco-arabe et part à la recherche d'une école purement confessionnelle, en général au Nigeria ou au Ghana (pays anglophones, héritiers de la tradition britannique qui ne possède pas de concept de laïcité publique). Dans l'autre, l'élève poursuit ses études mais aboutit, au moment du baccalauréat, à une crise du choix entre la perspective d'études purement religieuses à l'université de Say et celle d'études purement séculières à l'université de Niamey. Selon certains élèves interviewés, cette crise du choix peut mener en fait à l'échec scolaire<sup>36</sup>. Par contraste, d'autres élèves ne montrent pas d'intérêt prononcé pour la religion, et poursuivent leurs études à l'université de Niamey où leur background franco-arabe ne les distingue pas de leurs camarades issus des écoles traditionnelles.

Troisièmement, le bilinguisme produit une tension au sein du modèle scolaire franco-arabe. Cette tension, si elle ne crée pas une crise existentielle chez les apprenants, mène à certains problèmes de fonctionnement de l'éducation franco-arabe. Si la place des matières religieuses diminue au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans ses études, celle de l'arabe en revanche ne change pas, étant entendu que l'apprentissage de l'arabe est traité comme celui du français dans les écoles traditionnelles : familiarisation au niveau primaire, structures (grammaire, conjugaison, orthographe, composition et analyse de texte) au niveau secondaire, culture intellectuelle (littérature et philosophie) au niveau du lycée. L'arabe n'est donc pas lié à la religion.<sup>37</sup> En fait, un élève interviewé nous apprend que le gain principal de son éducation franco-arabe était la connaissance de l'Islam et du français. Bien qu'arabophone (tout autant que francophone), il nous apprend qu'il détestait l'arabe parce qu'il éprouvait de l'antipathie pour « les Arabes », et n'aimait pas leur littérature. Il était, en revanche, attiré par la littérature française. Du reste, cet élève est l'un des cas les plus frappants de la « crise du choix » que nous avons rencontré, puisqu'il hésitait entre la théologie à Say et la médecine à Niamey. Aussi surprenant que cela pourrait paraître, cet élève a fini par embrasser une carrière de prédicateur, de directeur de conscience et de tuteur d'arabe dans son quartier.

Il faut noter que l'université de Say elle-même n'est pas purement confessionnelle. Elle offre des programmes liés à la civilisation et à la langue arabe, et crée de cette façon un espace de métissage

---

<sup>36</sup> L'idée revient dans plusieurs interviews au cours de nos enquêtes.

<sup>37</sup> L'arabe est aussi enseigné comme langue vivante dans les lycées traditionnels.

séculier assez prononcé. Un directeur d'école franco-arabe ayant fait ses études à Say nous apprit qu'il avait rédigé son mémoire de maîtrise sur un roman écrit en français par un auteur nigérien, œuvre dont il avait dû traduire plusieurs parties en arabe, puisque ses professeurs ne comprenaient pas le français. Une telle attitude est possible pour un sortant d'une école franco-arabe nigérienne – par contraste avec le sortant d'une médersa malienne par exemple. Cela dit, le bilinguisme alourdit le programme des écoles franco-arabes, puisque le but est de former des élèves qui sont parfaitement bilingues. Ce but est généralement atteint, mais au prix d'un plus grand nombre d'heures d'études, d'un plus grand nombre d'enseignants, et d'un plus grand nombre de manuels et de matériel pédagogique. Ce qui naturellement ralentissait considérablement la croissance des écoles franco-arabes. Du point de vue des acteurs de terrain (inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'école), la question se pose du coup de savoir comment alléger le fonctionnement de ces écoles sans sacrifier le bilinguisme, qu'ils présentent comme le bénéfice principal de l'éducation franco-arabe.

### Tensions/négociations autour du fonctionnement de l'école franco-arabe

Le mode de fonctionnement actuel de l'école franco-arabe au Niger, et les problèmes qui en découlent, a été bien explicité par l'inspecteur de l'enseignement secondaire franco-arabe pour la région de Niamey.<sup>38</sup> Selon lui, l'enseignement franco-arabe s'est développé, d'un point de vue non seulement chronologique, mais aussi logique, à partir de l'enseignement purement français (c'est pour cela que ce dernier est appelé « traditionnel »). Alors que le côté français est organisé et établi, le côté arabe est encore en construction. Ce qui explique les déséquilibres observés dans la répartition des matières et coefficients, le nombre des enseignants et celui des conseillers pédagogiques.

Idéalement, le système franco-arabe devrait se stabiliser à une occupation du domaine moitié-moitié pour les deux langues, comme c'est le cas au Sénégal. Cela devrait être un des objectifs prioritaires d'une réforme du secteur. Il devrait en être ainsi pour des raisons non seulement d'équité, mais aussi de technique de scolarisation. Il faut en effet voir que la scolarisation franco-arabe est dominée par l'enseignement de l'arabe au primaire, et les matières enseignées dans cette langue occupent une place importante au collège. Mais à ce stade, un déséquilibre se dessine. Les matières à base arabe sont, à ce niveau, les matières liées à l'enseignement de la langue, dites « Langue Arabe » (dictée/question, grammaire, étude de texte, rédaction...) et celles liées à l'enseignement de la religion, dites « Etudes Islamiques » (Théologie de l'unicité divine (*Tawhid*), Pratiques religieuses obligatoires et surrogatoires (*Ibadat*), Vie du Prophète (*Sira*), Coran et Exégèse (*Qur'an wal Tafsir*) et Tradition prophétique (*Hadiths*). A ces matières, a été récemment ajoutée l'histoire/géographie, traduite du français. Au lycée, la philosophie franco-arabe elle aussi, est développée suivant la logique initiale de l'enseignement franco-arabe (une base française bien établie sur quoi l'on greffe un apport arabo-islamique). Au niveau du BEPC, apparaît le premier problème d'équité, à travers la répartition des coefficients qui accroît la sélectivité au niveau du secteur franco-arabe et récompense plus les aptitudes « francisantes » que les aptitudes « arabisantes ». Ainsi en classe, les matières « Langue Arabe » sont notées ainsi :

|                          |     |
|--------------------------|-----|
| <i>Rédaction arabe</i>   | /40 |
| <i>Etudes islamiques</i> | /40 |
| <i>Grammaire arabe</i>   | /20 |
| <i>Dictée arabe</i>      | /20 |
| <i>Lecture expliquée</i> | /20 |

<sup>38</sup> Interview avec M. Mohammed Badmassi Abdou, Inspecteur de l'enseignement secondaire franco-arabe, Niamey, 3 juillet 2009. A cette inspection, l'inspecteur était assisté, à la date de l'interview, par 14 conseillers pédagogiques, dont 10 pour les matières de langue française et 4 pour les matières de langue arabe.

Cela donne 140 points en classe : mais à l'examen, les candidats ne passent que les trois premières matières notées sur coefficient 1 (/20), et donc les trois basées sur 60 points en tout, alors que le français (une seule matière) est notée sur coefficient 4, basé sur 80 points. Il en est ainsi parce que le BEPC a été mis en place pour les écoles traditionnelles, sans tenir compte des besoins spécifiques du secteur franco-arabe. Aussi, les acteurs de terrain et institutionnels (bureaucratie ministérielle) essaient-ils d'induire une réforme équilibrante, ce qui a presque failli se produire en 2006<sup>39</sup>. Toujours dans cet ordre de choses, mais par rapport cette fois à la religion, la scolarisation franco-arabe culmine dans le Bac A8, qui est le Bac franco-arabe par excellence, mais où il se produit une chose intéressante : les matières « Langue Arabe » y sont soumises à examen, mais les matières « Etudes Islamiques » en sont complètement exclues ; si bien que les élèves les étudient, et y sont notés année après année depuis la 6<sup>ème</sup>, pour trouver qu'en fin de compte, elles ne sont pas prises en compte au moment de l'examen final du cursus. Selon l'inspecteur, il y a deux raisons à cela : une raison idéologique, liée à l'identité laïque de l'Etat, et une raison pratique, liée à la question des débouchés. De ce dernier point de vue, le Bac A8 offre plus de débouchés que le Bac A « traditionnel », à base uniquement française puisque avec le Bac A8 l'élève a accès également aux universités francophones (comme le titulaire du Bac A « traditionnel ») et aux universités arabophones. Mais l'inclusion des Etudes Islamiques dans son relevé de Bac amoindrirait ses débouchés en lui fermant les universités francophones, notamment étrangères (il n'y aurait pas de possibilité d'équivalence).

Il est apparu, durant la pratique de terrain, que beaucoup d'acteurs éducatifs n'ont pas eu vent de la réforme. Cela est peut être liée à la nature de cette réforme imposée par le haut et qui n'était pas tout à fait effectif au moment de l'enquête. Alors que la plupart des directeurs interviewés n'étaient pas au courant du processus de réforme, l'inspecteur en était déjà informé, et a expliqué dans quel sens le processus aurait, à son avis, un impact sur le développement du secteur. L'inspecteur, il faut le noter, est le relai entre les acteurs de terrain (directeurs et enseignants d'école) et les acteurs institutionnels (bureaucratie ministérielle). Il vit dans les PRODEFA I et II – qui constituent l'axe central du processus – une sorte de justice rendue. Le système « traditionnel » est perçu comme massivement aidé par les organisations occidentales, et il était temps que les pays arabes riches aident le système franco-arabe.

L'inspecteur estime que l'enseignement – au niveau du public surtout – est exigeant sur le plan du personnel, puisque tous les enseignants (mais ceci est dit surtout à propos des contractuels) doivent avoir un Bac + 3. Néanmoins, reste le fait que la demande est plus forte que l'offre d'infrastructures et de personnel (d'où la croissance du privé) et le salaire de la plus grande partie du personnel enseignant (civildards et contractuels) est démotivant – 60 000F (donc moins de 100 Euros). Dans l'ensemble, cependant, l'inspecteur trouve la scolarisation franco-arabe supérieure à la scolarisation uniquement française sur deux points : 1) Elle offre plus de débouchés en augmentant le nombre d'universités (francophones ou arabophones) auxquelles on peut par la suite accéder, et le marché du travail ne fait pas de distinction par rapport au cursus – sans compter que l'expansion récente de l'enseignement réduit actuellement les taux de chômage parmi ceux qui ont des diplômes universitaires. 2) Bien qu'elles soient exclues du Bac, les Etudes Islamiques préparent l'élève au service social de la prédication et de l'enseignement religieux dans son quartier ou sa ville, et la scolarisation franco-arabe est, par-là, une éducation qui prépare à une forme de leadership importante dans la société nigérienne contemporaine.

Cette opinion est partagée par le directeur de l'école secondaire franco-arabe du quartier Lazaret, à Niamey, mais elle est aussi modérée par un fait significatif qu'il a tenu à souligner :

---

<sup>39</sup> Un arrêté réformateur a été finalement rejeté pour des raisons purement formelles, et non par déni du bien-fondé des revendications des acteurs du secteur franco-arabe. Un nouvel arrêté était en formulation au début de l'enquête avant d'être compromis par les troubles politiques provoqués par la tentative de coup d'Etat constitutionnel du président Tandja au cours de l'été 2009.

« si la société nigérienne est très islamisée, elle n'est pas arabophone. La langue non africaine la plus présente au Niger est le français, non l'arabe ».<sup>40</sup>

En commentant les axes de la réforme, le directeur désapprouva ainsi la décision qui consiste à traduire les manuels d'histoire-géographie en arabe. Si en effet l'une des forces du secteur franco-arabe est d'offrir exactement les mêmes débouchés que l'école traditionnelle, tout en ajoutant la possibilité d'accès aux universités du monde arabe, des décisions de ce genre peuvent compromettre cet avantage. En enseignant l'histoire-géographie en langue arabe, on risque de fermer l'accès à la filière histoire-géographie aux élèves du secteur, puisqu'ils tendront à l'étudier dans les universités francophones. Mais de plus, le directeur estime que l'enseignement de cette matière en arabe est compliquée par le fait que l'arabe utilise un lexique spécialisé pour l'étudier, lexique qu'il faut apprendre sans le bénéfice du fait que le français au moins est présent en dehors de la classe, à la radio, à la télévision, dans la rue.

Le directeur insista, là-dessus, sur ce handicap de l'arabe en milieu nigérien, en se référant à sa propre expérience : alors qu'il lui était facile de développer ses aptitudes francophones par la conversation et les médias, il devait essayer de capter des chaînes arabophones ou rechercher des locuteurs de l'arabe pour pratiquer son arabe. L'arabe est, dit-il, semblable à l'anglais, dans ce sens – et d'ailleurs en milieu scolaire, les arabisants se distinguent des non-arabisants non pas en les appelant des « francophones » mais plutôt, des « anglicistes » (parce que l'anglais est la première langue vivante de l'enseignement traditionnel). L'identité francophone du Niger, qui n'est pas à remettre en cause, paraît de ce fait aussi solidement implantée que son identité islamique. De l'avis du directeur, les problèmes du greffage de l'arabe au tronc de l'enseignement traditionnel mènent au fait que les élèves les plus brillants du secteur ont tendance à se spécialiser dans les séries scientifiques à partir du lycée, et le débouché favori est la médecine.

Un des coordonnateurs du PRODEFA II nous apprit que de tels problèmes ne pouvaient être abordés de front par le projet de réforme, bien que le processus crée en fait un champ d'action qui finit par rendre une solution nécessaire.<sup>41</sup> Les objectifs premiers du PRODEFA dérivent de ceux du PDDE (auquel il vient formellement en appui au titre du secteur franco-arabe) : améliorer l'accès (infrastructures, sensibilisation, scolarisation des filles) et renforcer la qualité (construction de laboratoires, de mini-bibliothèques, formation des inspecteurs et conseillers pédagogiques ainsi que des chefs d'établissement, dans un système où l'administration est francophone<sup>42</sup>) de la scolarisation franco-arabe. Ceci inclut la confection de manuels non seulement en langue arabe, mais également en français pour les matières scientifiques. Cependant, de tels efforts requièrent aussi des innovations dans les programmes d'études, innovations dont la plupart sont destinées à créer la parité entre l'arabe et le français.

### Tension liée à la réforme des écoles de type « Islamiyya »

Le sous-secteur « Islamiyya » est sans doute celui où les tensions sont plus vives entre les acteurs étatiques qui incarnent une conception laïque de l'éducation et les promoteurs des écoles confessionnelles qui revendiquent une orientation éducative plutôt islamique. Il faut rappeler que vers la fin des années 1980, le système scolaire nigérien était dans un état de crise généralisée, puisque l'Etat ne parvenait pas à organiser sa maintenance et son expansion, et ne pouvait plus, dans un contexte d'austérité aggravé par les programmes d'ajustement structurel, servir de débouché principal à l'éducation formelle. Cette situation avait poussé les parents à renoncer à la scolarisation formelle, et les

<sup>40</sup> Entretien avec le directeur de l'école secondaire franco-arabe du quartier Lazaret, Niamey, juillet 2009.

<sup>41</sup> Interview avec le coordonnateur du Projet de développement de l'enseignement franco-arabe (PRODEFA) II, Niamey, 7 juillet 2009.

<sup>42</sup> Ce détail est important puisque beaucoup de chefs d'établissement sont des arabisants non francophones.

taux de scolarité du Niger durant cette période cessèrent d'être constants pour *baisser*. Les enquêtes menées notamment par Olivier Meunier (1997, 2000) avaient établi que l'éducation confessionnelle islamique était devenue plus désirable pour une majorité des familles que l'éducation traditionnelle, puisque cette dernière, sans refléter l'adhésion de plus en plus massive de la société nigérienne à la pratique religieuse, n'offrait plus guère de perspectives de mobilité sociale et de gratification matérielle. Mais les écoles franco-arabes publiques comme privées n'étaient pas en nombre suffisant pour servir d'alternative viable à la scolarisation traditionnelle. Le résultat fut que les écoles de type « *Islamiyya* » se multiplièrent, devenant encore plus nombreuses cette fois dans la région de Maradi, et commençant à apparaître dans d'autres régions du pays. Ces écoles étaient, au départ, purement confessionnelles, et le fait d'être créées de façon informel leur permettait de s'adapter au rythme de vie local, et d'éviter d'imposer aux familles une organisation rigide de la journée de travail. Néanmoins, elles tendaient à imiter les standards de l'école formelle, et, de par leur nombre, elles furent bientôt remarquées par les inspections de l'enseignement, qui commencèrent à exercer sur elles des pressions pour qu'elles se conforment à l'organisation de l'enseignement national. Une fraction minoritaire des écoles se conforma aux directives des inspections, mais la grande majorité résista, durant cette période. Les causes de cette divergence étaient à la fois idéologiques et économiques.

L'évolution ultérieure laisse à penser que cette dernière cause était plus importante que la première, dans la plupart des cas. La formalisation obligeait les écoles « *Islamiyya* » à devenir des écoles franco-arabes, puisque l'idéologie laïque de l'Etat nigérien n'envisageait pas l'expansion d'une éducation confessionnelle islamique. Une éducation purement confessionnelle était considérée comme à la fois dangereuse pour les « valeurs républicaines » héritées de la France et pour la politique de modernisation héritée du projet de l'indépendance. Les promoteurs des écoles « *Islamiyya* » étaient quant à eux hostiles à cette orientation qui s'opposait, de leur point de vue, à l'émergence d'un mode de vie conforme aux prescriptions de la religion. De plus, la conformité avec le programme franco-arabe les obligerait à recruter des maîtres de français et de matières en langue française, et à construire plus de classes, investissement pratiquement impossible à rentabiliser ou même à viabiliser dans le contexte des économies locales.

La première école confessionnelle à accepter le programme franco-arabe, l'école Moufida al-Islamiyya de Maradi, était financée par un commerçant millionnaire du nom de Rabé dan Tchadoua, disposant des moyens nécessaires pour gérer une médersa franco-arabe privée. Or dan Tchadoua était, et reste, le principal animateur du projet d'islamisation de Maradi, dans le contexte d'un mouvement de réforme orthodoxe sunnite originaire du Nord Nigeria, et connu sous le nom de *Izalat al Bid'a wa maqamat al Sunna* (Excision de l'innovation et restauration de la tradition).<sup>43</sup> Il est notamment à l'origine de la création, en 1991, de la première association islamiste de Maradi, l'Association pour la Diffusion de l'Islam au Niger (ADINI Islam). Néanmoins, dan Tchadoua accepta la transformation de son école en médersa franco-arabe, puisque le programme franco-arabe comprenait une forte proportion de matières religieuses, permettait l'apprentissage de l'arabe, et ne sacrifiait pas non plus la possibilité d'une carrière séculière dans le contexte du Niger.

Le ministère de l'éducation nationale resta cependant hostile à l'expansion de cette offre éducative, bien qu'il n'ait pas pris de mesures de fermeture contre les écoles « *Islamiyya* », qualifiées d'« écoles pirates ». De telles mesures étaient empêchées par l'immense popularité de ces écoles, le fait que l'Etat n'était pas capable d'offrir une alternative convaincante, et le fait qu'elles paraissaient circonscrites dans les régions de Zinder et de Maradi, et pouvaient être considérées de ce fait comme un épiphénomène lié à la proximité du Nigeria. Pourtant, elles représentaient un réel besoin qui était notamment cultivé par les

---

<sup>43</sup> Pour plus sur ce mouvement très important, voir Kane (2003).

associations islamistes, devenues de plus en plus nombreuses à partir de 1991. Dans ce contexte, le système éducatif nigérien entra dans une ambiance de réforme et de rénovation au cours des années 1994-1998, comme nous l'avons indiqué. Le débat tourna essentiellement autour de l'école traditionnelle, mais stimula une réaction au sein des directions des médersas, qui ne voulaient pas manquer le train de la réforme.

### 5.5 Les paramètres de la réforme

Du point de vue des bailleurs de fonds qui supervisaient le processus d'initiation de la réforme, et qui relevaient tous d'instances occidentales (Banque mondiale et coopération d'Etats européens), le système éducatif nigérien était un ensemble unique. Mais les responsables du secteur des médersas étaient conscients du fait que ce secteur avait de nombreuses spécificités et des problèmes qui lui étaient propres, et qui étaient généralement plus sérieux que les problèmes du secteur traditionnel. C'est ainsi qu'ils réussirent à amener le gouvernement sous la présidence de Baré Maïnassara à engager, dans le cadre du Projet d'Appui à l'Enseignement Franco-Arabe (PAEFAN) financé par la Banque Islamique de Développement, une réforme de l'enseignement à base arabe. Les responsables des secteurs des médersas avaient notamment excipé de l'article 10 de la LOSEN, qui stipulait que « les langues d'enseignement sont le français et les langues nationales », soulignant le fait que l'arabe est une des neuf langues nationales reconnues du Niger. Dans ce contexte, les écoles franco-arabes permettaient à l'Etat du Niger d'avancer dans sa politique proclamée de promotion de l'éducation bilingue. Mais l'article 11 de la LOSEN stipule aussi que « l'enseignement public est non confessionnel », rappelant ainsi aux animateurs du secteur des médersas le problème crucial que constitue la tenace orientation laïcisante de l'Etat du Niger. La réforme du secteur, officiellement lancée en 1998, se développe dans ce contexte de tolérance fondée sur l'existence d'une demande sociale reconnue, et de contraintes provenant de la priorité donnée par l'Etat au secteur traditionnel.

Tous ces éléments font que les débats au sein du secteur franco-arabe nigérien sont finalement très différents de ce qu'ils sont au Mali, et encore plus, au Sénégal. La question principale, au Niger, n'est pas la création d'un secteur franco-arabe public (comme au Sénégal) ou la transformation d'un secteur arabo-islamique en un secteur franco-arabe (comme au Mali). Ici, le secteur franco-arabe est un fait dont l'existence remonte à la période coloniale. Le débat actuel tourne autour de la redynamisation de ce secteur et du rôle qu'il doit jouer dans la société nigérienne. Autrement dit, il est relatif à l'harmonisation entre les aspirations religieuses des parents et les plans plus séculiers de la bureaucratie dans le domaine éducatif. Ce débat est surdéterminé par le fait que même lorsque des acteurs privés promeuvent des médersas dans le but manifeste de répondre à la demande en éducation religieuse, le modèle de l'école franco-arabe demeure si puissant d'un point de vue politique (soutien de l'Etat) et économique (perspectives de carrière) que l'école franco-arabe demeure l'espace incontournable où ces contradictions doivent se résoudre.

L'impact du processus de réforme ne peut donc être évalué à ce moment. Mais suivant l'évolution du terrain et les contours des projets, on peut déjà en envisager les résultats, si la mise en œuvre est relativement effective. En particulier, la réforme envisage la multiplication des écoles et la rénovation de leurs infrastructures à parité avec celles des écoles traditionnelles, souvent mieux munies que les écoles franco-arabes.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Il est difficile de savoir si ce fait est dû à une pratique de discrimination ou plutôt au fait que les écoles de création récente, qu'elles soient traditionnelles ou franco-arabes, sont généralement plus pauvrement construites que les écoles créées dans les années 1960-1980. Comme l'expansion des écoles franco-arabes est plus récente que celle des écoles traditionnelles, il est en fait normal que la majorité de ces écoles soit d'un bâti plus précaire que la majorité des écoles

## 6 La demande et l'ancrage social de la réforme

Il n'est pas encore tout à fait loisible d'évaluer les effets de la réforme au Niger. Au moment de l'enquête, seul le PAEFAN avait été mis en œuvre. Il consistait en une série de micro-projets pilote balisant la voie pour le PRODEFA. Des réalisations physiques – construction de salles de classe, amélioration des infrastructures, confection de manuels pour les niveaux primaires et secondaires du premier degré – ont pu être accomplies. Par ailleurs, le PRODEFA, lancé en 2007, a aussi mis en place des cycles de formation rapide des enseignants contractuels et des conseillers pédagogiques du secteur. Mais un panorama des tendances de la réforme de l'éducation depuis 1994 indique une croissance progressive de la demande éducative et une augmentation sans cesse du pouvoir d'attraction des écoles franco-arabe.

### 6.1 Une offre et une demande éducative croissante

Tableau 3: Evolution de l'enseignement de base Franco-Arabe de 2000 à 2005

| <b>Année</b> | <b>Nombre d'écoles</b> | <b>Nombre de classes</b> | <b>Effectifs des élèves</b> | <b>Nombre de maitres</b> |
|--------------|------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|
| 2000- 2001   | 290                    | 942                      | 40877                       | 826                      |
| 2001-2002    | 375                    | 1358                     | 54833                       | 1644                     |
| 2002- 2003   | 432                    | 1555                     | 65128                       | 1795                     |
| 2003- 2004   | 524                    | 1887                     | 64341                       | 1893                     |
| 2004- 2005   | 653                    | 2119                     | 89551                       | 2661                     |

Un des indicateurs du dynamisme actuel des franco-arabes au Niger est l'érection de la demande sociale. E

Ile se traduit par une évolution croissante de la demande éducative dans le secteur des médersas publiques et privées. L'observation qui s'impose, à la lecture du tableau ci-dessus, est que tous les indicateurs de l'enseignement franco-arabe ont évolué de façon notable, le nombre de médersas (publiques et privées) a augmenté de manière appréciable, passant de 290 à 653 respectivement en 2000 et 2005. Les effectifs du personnel enseignant ont connu une augmentation sensible. De 826 en 2000, le nombre de maitres atteint le seuil de 2661 en 2005. Les effectifs des élèves ont aussi augmenté année après année, avec une légère accélération entre 2003 et 2005. Le tableau ci-dessus n'indique pas de données correspondantes à la période allant de 2005 à nos jours, mais la scolarisation des Nigériens de manière générale s'est nettement accélérée durant cette séquence temporelle. Entre 2000 et 2007, par exemple, le taux de scolarisation est passé de 34% à 62%.

Certes, l'analyse de ces données statistiques brutes sur la dynamique actuelle de la scolarisation des franco-arabes au Niger voile un certain nombre de problèmes inhérents au système éducatif en général. Si le taux brut d'admission est en progression constante (il a dépassé récemment la barre des 60%), il convient de contraster cette donnée avec le taux d'achèvement bien plus bas, bien qu'il soit aussi en progression constante. D'autres problèmes ont à voir avec les disparités par région du pays, par lieu de résidence (ville/campagne) et par sexe. La proportion de contractuels par rapport à celle des enseignants qualifiés est une mesure assez précise de la qualité de l'enseignement donné, et dans la période de mise

---

traditionnelles. Néanmoins, les acteurs de terrain soulignent le fait qu'il existe aussi, au sein des ministères de tutelle, des pratiques discriminatoires, basées sur la priorité généralement donnée au secteur traditionnel.

en œuvre de la réforme cette proportion a spectaculairement augmenté, montrant que les bailleurs de fond continuent en fait à privilégier l'approche « faire plus avec moins » qui subordonne la qualité de l'enseignement à l'augmentation du taux de scolarité.<sup>45</sup>

L'évolution du système éducatif nigérien a été largement conditionnée par la relation dialectique entre d'une part les besoins de l'Etat et de la société et le contexte économique en détérioration constante d'autre part, tout au long de la brève histoire du pays. Toutefois, les impairs du système éducatif n'altèrent pas nécessairement l'évolution relativement encourageante dans le secteur des franco-arabes dont le succès actuel est attribué aux réformes révisées de 1994-1998 qui ont accru le pouvoir d'attraction des medersas. Ces institutions, en raison de leur caractère hybride, s'affichent de plus en plus comme des modèles éducatifs alternatifs, s'imposant à la crédibilité des parents qui y envoient massivement leurs enfants. La section suivante sera consacrée à une analyse plus détaillée des motifs qui ont poussé les parents d'élève à manifester leur préférence pour les écoles franco-arabe.

## 6.2 Les motivations et attentes des parents

Si l'objectif de mise à niveau et d'expansion du secteur franco-arabe ne répond pas à la demande sociale d'une place centrale accordée à l'éducation religieuse, elle renforce le secteur et contribue à lui donner un pouvoir d'attraction qui lui manquait. En effet, la multiplication des écoles et la parité entre leurs infrastructures et les infrastructures des écoles traditionnelles leur donnent progressivement une apparence semblable à celle de ces dernières, avec la valeur ajoutée d'une connaissance renforcée de l'Islam et d'un apprentissage suivi de la langue arabe. Le constat que nous pouvons faire est que le recrutement des écoles franco-arabes est plus rapide et normalement plus élevé que celui des écoles traditionnelles.<sup>46</sup> Dans bien de cas, en particulier dans les zones rurales et les petites agglomérations, les parents n'inscrivent leurs enfants dans l'école traditionnelle qu'une fois les effectifs des écoles franco-arabes complets. Comme les écoles franco-arabes sont souvent assimilées aux écoles « Islamiyya » là où ces dernières existent (et bien que la différence entre ces deux types d'école soit significative, comme nous l'avons vu), la motivation confessionnelle des parents est évidente. Cette motivation est en fait plus complexe. Mais en tout état de cause, la réforme stimule la demande, essentiellement parce que l'offre d'éducation franco-arabe va, suivant la formule du projet APPP, « dans le sens du courant » de la société nigérienne. Une analyse des opinions des parents d'élèves laisse entrevoir trois perspectives majeures qui fondent leur préférence pour les écoles franco-arabes.

Une première catégorie de parents d'élèves interviewés apprécie l'école franco-arabe comme un type de scolarisation qui fournit en même temps une éducation sociale et religieuse et une préparation à la vie active. Un parent d'élève, évoquant les raisons qui l'ont poussé à inscrire son enfant à l'école franco-arabe met l'accent sur « l'opportunité que celle-ci offre d'apprendre la religion islamique et la langue arabe et française en même temps. »<sup>47</sup> Une parente d'élève renchérit :

*« Le franco-arabe est un système intéressant par le fait qu'on apprend deux langues en même temps : l'arabe et le Français. Ainsi, on réduit les possibilités d'échec car si l'on ne gagne rien avec le français on ne perdra pas avec l'arabe. Aussi, même si on ne trouve pas du travail, il y a*

<sup>45</sup> Source : Draft 1 de la Stratégie de Réduction de la Pauvreté et de Développement de la République du Niger, décembre 2006.

<sup>46</sup> Suivant un agent du ministère de l'éducation nationale les prévisions de recrutement des écoles franco-arabes primaires faites en 2006 et qui étaient de 10% des effectifs globaux à l'horizon 2009 auraient largement dépassé cette projection, alors qu'en général les projections sont trop optimistes. Il est à noter que cet agent, travaillant dans le cadre du PDDE (programme rival des projets du secteur franco-arabe), n'éprouve guère de sympathie pour le secteur franco-arabe et n'avait pas tendance à exagérer de telles statistiques. Interview à Niamey, 13 juillet 2009.

<sup>47</sup> Entretien avec un parent d'élève, 10 juillet 2009.

*beaucoup d'autres bénéfiques que l'on peut tirer tels que lire des lettres ; des choses dont celui qui n'a pas étudié ne peut pas faire. »<sup>48</sup>*

Les parents d'élèves sont, de ce point de vue, en accord avec les acteurs de terrain qui estiment généralement que telle est la mission de leur école. Les parents ayant ce genre de perspective ne perçoivent pas de conflit au sein de l'éducation franco-arabe, et pensent qu'elle est, en fait, l'éducation idéale d'un Nigérien d'aujourd'hui. C'est notamment l'avis de Moussa Amadou, secrétaire général du Comité de Gestion (COGES) et de l'Association des Parents d'Elève (APE) du CEG franco-arabe du quartier Lazaret, à Niamey.<sup>49</sup> Ses enfants sont au nombre de 7 : 2 garçons et 5 filles. 4 d'entre eux sont en période scolaire (3 filles et 1 garçon). Tous sont au franco-arabe : le garçon et une des filles sont au primaire, inscrits dans une médersa privée (Waddou), à raison de 2000 FCFA/mois (CI-CP) ou 3000 FCFA/mois (CE1-CM2). Les deux autres filles sont au collège, toutes deux en classe de 5<sup>ème</sup> (l'une ayant redoublé). Il a choisi le franco-arabe pour, dit-il, gagner sur les deux tableaux : religion/moralité et avenir professionnel.

Néanmoins, il trouve que l'école franco-arabe est « dure » comme système de scolarisation, à cause de la nécessité de maîtriser deux systèmes d'écriture (gauche-droite, droite-gauche) et deux langues. De plus, le côté arabe n'est pas, à son avis, suffisamment encouragé et organisé, et manque de débouchés solides. Cela le décourage un peu et l'amène à évoquer notamment le problème de coefficients (« notes ») déjà noté par toutes les autres personnes interviewées. Ces détails montrent que les avis sur la nature et les problèmes de fonctionnement des écoles franco-arabes peuvent en fait être partagés entre acteurs institutionnels et de terrain et certains parents d'élèves. Il est certain qu'en tant que secrétaire du COGES, Amadou est plus informé sur le fonctionnement de l'établissement que la moyenne des parents d'élèves, mais sa position permet de noter les canaux à partir desquels les problématiques de la réforme peuvent atteindre les acteurs sociaux.

Une deuxième catégorie de parents met néanmoins l'accent sur la langue arabe et surtout la religion. Cela est plus évident à Maradi qu'à Niamey. Cette motivation originale des parents à Maradi a, sans doute, trait aux vieilles traditions commerciales de la ville. Ainsi, Idrissa Oumarou, dont une fille venait d'obtenir son CFEPD à l'école franco-arabe Maida Mamouda, est décidé à inscrire tous ses enfants dans cette école non pas principalement à cause de la religion ou du français, mais à cause de la langue arabe. « *Maradi* », souligne-t-il :

« est une grande ville qui a besoin de toutes les compétences. La ville est fréquemment visitée par des Arabes, qui ne trouvent pas d'interlocuteurs parce que les autochtones ne connaissent pas l'arabe. »<sup>50</sup>

L'arabe constitue donc indéniablement un marché important, non seulement eut égard aux communications qu'il permet d'établir avec d'éventuels hommes d'affaire arabes, mais aussi du fait qu'il y a une demande en apprentissage de l'arabe qui n'est pas satisfaite par les faibles effectifs d'enseignants. La majorité des parents d'élèves à Maradi ont cependant plutôt insisté sur leurs motivations religieuses – bien que nous n'ayons pas rencontré un cas de rejet du français. Il est évident, en fait, que les parents qui désirent une éducation exclusivement confessionnelle auront tendance à éviter les écoles franco-arabes. Si au Mali les attentes des parents pouvaient être brisées par la transformation des médersas arabo-islamiques en écoles franco-arabes, les parents nigériens savent d'emblée ce que leurs enfants

<sup>48</sup> Entretien avec une parente d'élève, CEG franco-arabe de Lazaret, Niamey, 07 juillet 2009.

<sup>49</sup> Entretien avec Moussa Amadou, CEG franco-arabe de Lazaret, Niamey, 09 juillet 2009.

<sup>50</sup> Entretien avec Idrissa Oumarou, parent d'élève, Maradi, août 2009.

apprendront à l'école franco-arabe, puisqu'elle est un fait ancien du système scolaire national. Néanmoins, le succès des écoles « Islamiyya » à Maradi montre que ces attentes religieuses peuvent au moins avoir l'effet d'éloigner un nombre significatif de familles des seules écoles dans lesquelles l'Etat autorise et sanctionne l'enseignement de la religion.

Enfin, un troisième groupe de parents d'élève mettent l'accent sur la motivation économique qui, comme au Sénégal, n'est pas absente dans la préférence des familles pour l'école franco-arabe. En dehors du fait que les écoles purement confessionnelles sont rares, surtout hors des régions frontalières du Nigeria, les écoles franco-arabes permettent aussi aux parents d'envisager pour leurs enfants un futur qui ne serait pas, en fin de compte, différent de celui qu'ils auraient s'ils avaient fréquenté l'école traditionnelle. Les possibilités d'études et de carrière, nous ont d'ailleurs fait remarquer les acteurs de terrain, sont en fait plus nombreuses, puisque les sortants des écoles franco-arabes peuvent étudier dans des universités francophones comme dans des universités arabophones et ont, de ce fait, plus de cordes à leur arc.

En somme, en combinant éducation sociale et religieuse, et en offrant des apprentissages qui permettent à ses sortants d'être compétitif dans la vie active, l'école franco-arabe augmente son pouvoir d'attrait qui ne doit pas forcément être assujéti à la réforme et à son offre éducative à moindre coup pour les parents. Du reste, signe marquant de cet attrait, au Niger, les écoles franco-arabes ne sont pas réservées aux classes inférieures. Si toutes les familles interviewées appartiennent à ces classes, c'est parce que les écoles ciblées dans cette enquête sont des écoles publiques, encore relativement prises en charge par l'Etat (les parents ont souvent souligné la modicité des frais de scolarisation au niveau des écoles publiques comme motivation pour y inscrire leurs enfants). Mais il existe des écoles franco-arabes privées, certaines assez coûteuses, comme le luxueux complexe scolaire Al-Muktum, créé par une fondation qatarie, à une rue de distance du CEG franco-arabe de Lazaret dont les classes sont en secko, et le préau est sans clôture, et est dépourvu de latrines et autres commodités.

## 7 Les défis de la réforme

En tenant compte du contexte de la réforme et de la nature du terrain sociale nigérien, nous pouvons identifier un certain nombre d'éléments qui poseront des défis à la réforme. Parmi les plus notables de ces éléments seraient : le cadre du processus de réforme, l'effondrement de la qualité de l'enseignement, les difficultés du système éducatif nigérien, les spécificités du secteur franco-arabe, le renforcement d'une hégémonie culturelle islamique au sein de la société nigérienne.

### 7.1 Les ambivalences du cadre du processus de réforme

Le cadre du processus de réforme est le PDDE qui, en dépit de ses limitations, a créé un champ d'action à l'intérieur duquel des initiatives comme les projets de mise à niveau et d'expansion du secteur franco-arabe ont pu être lancés. Contrairement au processus général du PDDE, qui repose sur une approche programme centralisant les crédits et les stratégies de mise en œuvre<sup>51</sup>, le processus dans le secteur franco-arabe repose sur l'approche projet, ce qui confère une certaine autonomie à ses unités de mise en

---

<sup>51</sup> L'approche programme est l'une des causes instrumentales d'un scandale de gestion financière qui a déstabilisé le gouvernement nigérien en 2005, l'affaire dite MEBA (de l'acronyme du ministère de l'éducation nationale, alors dénommé ministère de l'éducation de base). Le gouvernement aurait puisé de manière indiscriminée dans les différents crédits, suivant des méthodes de gestion en « bricolage » habituelles à l'Etat du Niger (comme à la plupart des pays pauvres) : ces méthodes sont entrées en conflit avec les exigences de rigueur comptable de l'Union européenne, et un audit ayant révélé le désordre, l'opposition a pu l'exploiter à travers une virulente campagne de dénonciation et une motion de censure (non adoptée).

œuvre. La logique de l'approche programme, est – suivant l'un de ses promoteurs principaux, le Programme des Nations Unies pour le Développement (PNUD) – de mettre en place un cadre national harmonisant les politiques, les stratégies d'activités et les investissements interdépendants, afin de réaliser un ensemble d'objectifs nationaux précis à travers la mise en œuvre d'un programme-cadre (tel que le PDDE en l'occurrence). Une telle approche est censée garantir la propriété nationale du programme et la prise en compte des priorités du pays telles que définies au sein de son Etat. Dans le cas du PDDE, il est clair que cette approche a permis une plus grande coordination de la politique éducative du Niger, et justifie en fait l'usage même de la formule « politique éducative », qui était plutôt abusive dans le contexte fragmenté des projets des années 1990. Il n'est pas clair, en revanche, qu'une véritable « propriété nationale » de cette politique ait de ce fait émergé, comme l'indiquent les sévères réservations des critiques du PDDE au Niger.

Quoi qu'il en soit, si le programme-cadre n'est pas un ensemble de projets, il peut inclure des projets, nous dit le document guide du PNUD « dans certaines circonstances... lorsque la coopération est demandée dans des domaines techniques particuliers qui n'exigent pas des réponses multidimensionnelles ou qui permettent de faire face plus efficacement à un problème de développement particulier. » Il est vrai que la réforme du secteur franco-arabe est perçue comme devant résoudre un problème particulier, lié à la politique éducative du Niger, mais relevant des difficultés qui en avaient fait le parent pauvre du système éducatif nigérien. Le processus signale donc encore une fois un certain retard du secteur par rapport au secteur traditionnel. Si le PDDE vise à réformer l'ensemble des apprentissages au sein du système éducatif nigérien (avec toutefois une focalisation sur le niveau primaire qui constitue une limitation sévère), les projets du secteur franco-arabe visent en fait non seulement à améliorer les apprentissages existants, mais aussi à créer de nouveaux apprentissages, en phase avec ce qui existe déjà dans le secteur traditionnel, et avec ce qui correspond à la demande sociale. De ce fait, si les projets sont normalement mis en œuvre et s'ils bénéficient d'un rythme de financement cohérent, on peut prévoir l'émergence d'un nouveau champ éducatif au Niger, potentiellement plus dynamique que le champ traditionnel. Par exemple, on peut conjecturer que l'attachement populaire à la langue ou à l'alphabet arabe, dérivant de la pratique quasi-universelle de la religion musulmane, rendrait possible une expansion plus rapide de certains apprentissages qui stagnent par rapport à la langue française et à l'alphabet latin. Une telle conjecture est déjà certifiée, pour ainsi dire, par les taux de recrutement plus élevés des écoles franco-arabes dans la plupart des régions du pays.

L'ambivalence du secteur franco-arabe peut cependant minimiser les effets de la réforme, en créant des obstacles au niveau même de la conception politique de la réforme. En effet, la difficulté, du point de vue des promoteurs étatiques de l'enseignement franco-arabe, demeure l'harmonisation entre les objectifs de développement, qui justifient l'investissement de l'Etat, et les objectifs d'islamisation d'acteurs non étatiques, qui peuvent renforcer la popularité du processus de réforme. Cette difficulté explique en grande partie certaines des lenteurs du processus. Il semble par exemple que l'Etat réagit peu ou pas du tout à des propositions de financement en provenance du monde arabe qui pourraient accélérer le processus, mais qui lui font craindre d'en perdre la direction. Les motivations, à cet égard, ne sont pas nécessairement d'ordre idéologique (défense de la laïcité) et pourraient en fait relever de dissensions à l'intérieur des bureaucraties ministérielles : mais le motif idéologique renforce souvent les positions discriminatoires à l'égard du secteur franco-arabe, et le fait que le soutien accordé à ses agents reste relativement timide. Tant que cette ambivalence n'est pas prise en charge de manière innovante, la réforme du secteur risque de marquer le pas, de maintenir le retard du secteur franco-arabe, et par suite, d'encourager le développement de modes d'éducation confessionnelle indépendante de l'Etat.

## 7.2 L'effondrement de la qualité de l'enseignement

La réforme du secteur franco-arabe a conduit à des options éducatives qui ont éprouvé la qualité des enseignements. Il s'agit en particulier de la contractualisation de l'enseignement et de l'accent porté sur l'offre plutôt que sur la demande. La contractualisation de l'enseignement est une mesure d'ordre libéral, puisqu'elle remplace le monopole de l'Etat sur la formation des enseignants par la non spécification des aptitudes en dehors de diplômes scolaires standard. Elle remplace également les structures corporatistes de la carrière enseignante par un simple contrat entre l'Etat ou tout fondateur autorisé d'école et l'enseignant recruté. Ces mesures ont été adoptées cependant non pas pour réformer l'enseignement à travers une plus grande liberté de travail, mais plutôt pour réduire les coûts de l'enseignement en supprimant les coûts de la formation pédagogique et les dépenses liées au financement des salaires et des retraites des enseignants qualifiés. Dans un contexte de chômage endémique, la contractualisation a permis de recruter en quelques années des milliers de nouveaux enseignants. Mais ces derniers n'avaient généralement ni vocation, ni formation, ni expérience, ni déontologie, comme nous avons pu le constater lors de nos interviews avec les directeurs d'école tout comme avec les contractuels eux-mêmes. Il s'en est ensuivi une augmentation rapide du taux de scolarité accompagnée d'une chute tout aussi rapide de la qualité de l'enseignement et la généralisation de problèmes graves de fonctionnement, telles que l'absentéisme des enseignants, la corruption scolaire et les grèves de nature économique.

En effet, par rapport à ce dernier point, on peut noter qu'en dépit de la modicité de leur rémunération, les contractuels accumulent souvent des arriérés de salaire. Il n'est pas sûr par ailleurs que la contractualisation de l'enseignement ait permis à l'Etat de faire des économies substantielles. La faible motivation d'agents mal payés a eu comme impact des taux de redoublement élevés, qui engorgent le système éducatif, et l'Etat a été contraint d'augmenter modestement les salaires des contractuels, tout en déguisant cette dépense dans son budget, en la logeant dans la rubrique des subventions et transferts courants du ministère de l'éducation nationale, et non dans les crédits affectés aux charges du personnel. Le problème de l'effondrement de la qualité de l'enseignement s'est avéré en fin de compte dangereux pour l'équilibre des dépenses, et des sessions périodiques de formation des contractuels ont été institués pour y remédier, ce qui occasionne de nouveaux frais. Un tel résultat était inévitable, du moment que les enseignants contractuels étaient devenus majoritaires dans le secteur. Le problème de l'effondrement de la qualité de l'enseignement avait déjà été souligné par les rapports d'évaluation des politiques éducatives du Niger élaborés pour le compte des bailleurs de fonds au cours de la décennie 1990, mais il demeure secondaire dans le processus mis en œuvre par le PDDE. Puisqu'on ne peut pas véritablement parler de réforme tant qu'une amélioration qualitative n'a pas d'abord été organisée, il apparaît clairement que ce processus crée des obstacles à la réforme, au lieu de constituer une réforme comme il en a implicitement l'ambition.

## 7.3 L'inadaptation de l'offre à la demande éducative

En fait, au niveau de l'école franco-arabe même, la dialectique entre l'offre étatique et la demande sociale n'est pas sans poser des problèmes de fonctionnement et d'orientation qui nécessitent une réforme spécifique à ce sous-secteur. Le PDDE accorde clairement la priorité à l'offre sur la demande : il ne s'agit pas de transformer l'école nigérienne, mais de renforcer ses capacités, et d'accroître son taux d'expansion. Dans cette optique, le système maintenu par l'Etat n'est pas remis en cause, puisqu'il sert de rampe de lancement à cet exercice. Néanmoins, l'impératif de maîtrise des coûts requiert des acteurs sociaux une plus grande participation aux frais de gestion de l'école, tout en imaginant une adaptation du

bâti scolaire aux conditions locales. Ces deux exigences contiennent potentiellement une prise en considération de la demande sociale.

Si les ménages doivent participer activement au fonctionnement et à l'entretien des écoles, leurs aspirations s'agissant du mode et du contenu de l'enseignement devraient être substantiellement pris en compte. De même l'adaptation du bâti scolaire au milieu implique que sa construction et son entretien dépendraient largement de l'économie locale, ce qui devrait amener à prendre en compte les rythmes et les moyens de la vie locale, souvent très divers dans une économie non industrialisée et, partant, peu standardisée comme celle du Niger. Mais ces potentialités restent non réalisées, à cause de la rigidité programmatique du PDDE et des contraintes ainsi imposées non seulement aux acteurs sociaux, mais aux agents de l'Etat eux-mêmes.<sup>52</sup> Profitant d'une position relativement privilégiée (par rapport aux écoles expérimentales et communautaires), le secteur franco-arabe a su exploiter les potentialités de réforme contenues dans la LOSEN, en grande partie parce qu'il a toujours été une expérience d'harmonisation de l'offre étatique et de la demande sociale, mais aussi parce que son processus d'amélioration et d'expansion ne fait partie du PDDE que d'un point de vue strictement formel.

#### 7.4 L'émergence d'une hégémonie culturelle islamique au sein de la société nigérienne

Les communautés ethniques nigériennes ont en commun le fait que l'Islam est la religion majoritaire. On ne connaît pas exactement la proportion de musulmans par rapport aux chrétiens et aux animistes au Niger, mais elle se monte sans doute au-delà de 95 %, et bien que les pratiques ne soient pas uniformes, l'Islam nigérien relève presque intégralement du sunnisme. Sur la base de tous ces facteurs, les nouvelles associations islamiques indépendantes de l'Etat créées au début des années 1990 ont cherché à définir une nation nigérienne islamique. Les diverses communautés ethniques nigériennes seraient ainsi unifiées par l'Islam, qui serait coextensif avec le Niger. Pour obtenir le résultat souhaité, les islamistes ont dû élaborer, au cours de débats intenses et de confrontations répétées avec l'Etat tout au long des années 1990, une doctrine politique spécifique, véhiculée surtout par les prêches, et tendant à 1) définir une conduite individuelle entièrement déterminée par les règles de vie sunnites et 2) définir l'ennemi contre lequel le musulman doit défendre sa culture et son identité.

Le développement d'une telle idéologie abstraite, qui doit s'appliquer à la société, et au final à l'Etat du Niger lui-même dans l'idéal, était plus aisée au Niger qu'au Sénégal ou même au Mali, à cause 1) des caractéristiques de l'Islam nigérien que nous avons décrits dans la section historique de ce rapport et 2) de l'influence directe de l'évolution du Nigeria du Nord sur toutes les régions orientales du Niger. Les élites islamiques du Nigeria du Nord ont en effet produit, souvent en réaction contre la culture chrétienne du Nigeria du Sud, une idéologie islamiste postulant que la conduite de l'individu musulman devrait être déterminée et sanctionnée entièrement par la Sharia, et que l'obstacle principal au maintien et au développement de la culture musulmane serait l'Occident allié aux « Juifs » et aux chrétiens d'Afrique. Dans le contexte polarisé du Nigeria, un tel discours prend facilement des accents militants et a pu mener à des actes de violence spectaculaire (et spectaculairement réprimés par les forces de sécurité nigérianes) tels que, au moment même de l'enquête, ceux du mouvement *Boko Haram* en juillet 2009. *Boko Haram* est une formule haoussa de caractère islamique (« haram » est l'interdit islamique rituel) jetant littéralement l'interdit sur l'éducation de style occidental (« boko »), considérée comme la principale arme de l'Occident dans la lutte qu'il mènerait contre l'Islam. Des rapports non vérifiés ont fait état du fait

<sup>52</sup> Certaines ONG aident à réaliser ces potentiels dans des cas isolés, et nous avons pu constater, lors de nos interviews au ministère de l'enseignement supérieur, l'investissement mis en œuvre pour produire des bâtiments adaptés à l'environnement, notamment dans les vastes régions désertiques du pays. Mais très souvent, ces tentatives sont un cache-misère qui s'avère souvent onéreux.

qu'une fraction substantielle des militants du *Boko Haram* étaient originaires du Niger, et dans tous les cas, les idéaux défendus par le groupe ont une audience non négligeable dans les régions nigériennes de Maradi, Zinder et Diffa.

Depuis les confrontations relativement violentes<sup>53</sup> des années 1990 (dont la dernière eut lieu en novembre 2000, lors d'un festival de mode organisé par le couturier Alphadi), les islamistes nigériens ont adopté une stratégie plus partenariale vis-à-vis de l'Etat, en phase notamment avec la prédominance, au sein de l'Assemblée nationale élue en 2000, de grands commerçants conservateurs capables de relayer efficacement leurs préoccupations. Si, par exemple, au Mali, il fallut une mobilisation massive pour empêcher la promulgation d'un code de la famille adopté par l'assemblée nationale, c'est à l'assemblée nationale même qu'au Niger un texte moins ambitieux, le protocole additionnel de la charte de l'union africaine sur les droits de la femme, a été invalidé. Tout au long de l'opération de propagande organisée par les associations islamiques et certains députés conservateurs, le protocole a été présenté comme une arme de l'Occident visant à imposer à la société nigérienne des valeurs contraires à l'Islam. Il n'est pas sûr que cette propagande ait vraiment atteint les masses nigériennes, mais elles ont certainement polarisé les élites et conduit, en fin de compte, à une victoire notable des islamistes, puisque le président Tandja, comme plus tard au Mali le président Toumani Touré, n'a pas pu ratifier le texte faisant problème. Ce genre de victoires ne constitue pas cependant une source de satisfaction finale pour les associations islamiques, puisque l'Etat du Niger maintient toujours le principe de laïcité qui empêche la réalisation des objectifs substantiels de l'agenda islamiste : la Sharia comme source du droit formel, et le remplacement de la suprématie de l'éducation française par celle de l'éducation arabo-islamique. En ce qui concerne le premier point, l'Etat a maintenu son soutien à l'AIN, qui continue à gérer le système judiciaire islamique du Niger – système semi-officiel – limité à la résolution de désaccords familiaux. Quant au second point, il se rapporte naturellement de façon directe au sujet des écoles franco-arabes. La création d'écoles franco-arabes privées est la principale stratégie utilisée par les promoteurs de la culture arabo-islamique au Niger pour contrer l'influence de la culture occidentale. Bien entendu, les écoles franco-arabes doivent enseigner des matières liées à cette culture, mais elles restent tout de même des espaces d'éducation formelle où certaines disciplines de conduite (voile, séparation des sexes) et certaines valeurs sociales peuvent être inculquées aux élèves, et où des activités extrascolaires peuvent être organisées pour renforcer la dimension arabo-islamique de l'éducation offerte.

En somme, les islamistes ont développé au Niger, encore plus qu'au Mali, une approche « clash des civilisations » – pour contrecarrer le fait que la culture occidentale, bien que véhiculée par les écoles traditionnelles, n'est pas vécue comme incompatible avec l'Islam par la majorité des musulmans nigériens. Dans cette optique, les islamistes peuvent prendre avantage du fait que l'Islam est la religion majoritaire du Niger pour atteindre à des rôles d'autorité sociale et promouvoir une hégémonie culturelle islamique au sein de la société nigérienne. Les signes de cette hégémonie doivent prévaloir notamment contre les signes de la culture occidentale tels que perçus par la sensibilité sunnite nigérienne, et créer une uniformité de conduite à travers la société. L'école franco-arabe, surtout privée, peut se prêter à ce projet, mais elle ne peut servir de véhicule principal à la transformation islamiste de la société nigérienne. Une école privée, surtout établie sur le modèle assez lourd de l'école franco-arabe, doit être traitée comme un investissement (et donc rapporter au moins ses frais d'entretien et de personnel) ou une opération de bienfaisance, auquel cas ses promoteurs doivent être préparés à perdre de l'argent. Ces réalités limitent les ambitions de la plupart des promoteurs d'école privée franco-arabe dont la motivation principale serait de faire avancer la cause du projet islamiste. Par ailleurs, les écoles franco-arabes privées qui parviennent à se stabiliser financièrement restent sous la supervision et l'encadrement des

---

<sup>53</sup> Ces confrontations ne sont bien entendu absolument pas comparables dans l'ampleur à ce qui se produit au Nigeria, où elles causent toujours des centaines de morts. Au Niger, aucune confrontation n'a causé de décès.

inspections de l'enseignement franco-arabe, et doivent de ce fait correspondre aux grandes lignes de la mission que l'Etat assigne à ces écoles. Le *boko* ne saurait être *haram* dans de telles écoles, pas plus que la *tarbiyya* (éducation islamique) du reste. Il n'est même pas certain que les écoles franco-arabes participent plus que les écoles traditionnelles à la définition d'une nation nigérienne musulmane. Leur existence est le signe que les musulmans sont majoritaires au Niger, et ne marque pas l'aspiration de renforcer et de rendre plus uniforme l'adhésion des Nigériens à l'Islam. De même que les écoles traditionnelles ne remplissent plus une mission civilisatrice française, de même les écoles franco-arabes ne paraissent pas avoir vocation à remplir une « mission islamisatrice ». Mais le modèle qu'elles proposent subit indéniablement des pressions pour le faire évoluer dans ce sens. Tant qu'aux efforts des islamistes de définir le Niger comme une nation islamique les gouvernants maintiennent la définition du Niger comme un Etat laïc, il y a peu de chance pour que ces pressions réussissent à réformer radicalement ce modèle.

## 8 Conclusion

Une première conclusion de cette étude, c'est qu'en dehors de leur propre secteur d'activité, les écoles franco-arabes du Niger sont peu comprises. Jusqu'à présent, la littérature sur le système éducatif nigérien ne s'est guère focalisée sur elles, en dehors des travaux d'Olivier Meunier qui d'ailleurs les traitent de façon marginale, puisqu'ils sont essentiellement consacrés à la région de Maradi et à la dynamique des écoles confessionnelles islamiques. Par ailleurs, la perception générale, au sein de la société nigérienne, est que les écoles franco-arabes sont en fait des écoles confessionnelles. Nous avons vu que tous les parents qui inscrivent leurs enfants dans ces écoles le font soit parce qu'ils s'attendent à ce que leurs enfants acquièrent un savoir religieux à côté du savoir séculier, soit parce qu'ils ont l'impression que ces écoles sont entièrement consacrées à l'étude de la religion. Dans ce groupe de parents, nous trouvons ceux qui choisissent d'inscrire leurs fils dans les écoles traditionnelles et leurs filles dans les écoles franco-arabes, estimant que ces dernières n'ont besoin que d'une éducation sociale et religieuse les préparant à être de bonnes épouses et mères de famille. Certains parents évitent précisément d'inscrire leurs enfants, garçons comme filles, dans les écoles confessionnelles parce qu'ils ne voient pas l'utilité d'une éducation formelle purement religieuse par rapport au marché du travail. Enfin, nous avons vu aussi que les promoteurs privés d'écoles franco-arabes investissent dans ce type d'école afin de mieux assurer le progrès et l'approfondissement de l'Islam au Niger.

Ces perceptions sont erronées. Les écoles franco-arabes sont des institutions scolaires représentatives de la société nigérienne moderne dans presque toute sa complexité. Ni purement confessionnelles, ni purement laïques, elles offrent une éducation sophistiquée, associant toutes les possibilités de développement social et professionnel disponibles au sein de la société nigérienne. Elles sont aptes en même temps à former le citoyen nigérien à l'Islam, et le musulman nigérien à la citoyenneté, tout en lui donnant les moyens de viser à une carrière séculière et à une carrière confessionnelle, sans qu'il y ait une contrainte fonctionnelle telle que celle qui dérive de l'exclusivité séculière des écoles traditionnelles ou de l'exclusivité confessionnelle des écoles « Islamiyya ». En ce sens – et en dehors du fait limitatif qu'elles excluent les langues et coutumes locales au profit de celles de la France et du monde arabe – elles sont certainement les écoles les mieux adaptées au Niger contemporain.

Cette richesse même est cependant une source d'embarras, puisque l'école franco-arabe est soumise de cette façon à des attentes divergentes qui peuvent lui porter tort. Si l'Etat la traite de manière discriminatoire de crainte de développer sa dimension religieuse outre mesure, les acteurs sociaux pourraient nourrir des préjugés à son égard en estimant qu'elle n'est pas suffisamment religieuse. Cela est d'autant plus le cas que la société nigérienne contemporaine est soumise à un projet d'islamisation

orthodoxe qui crée pour beaucoup de nouvelles priorités, substituant au vieux projet développementaliste cher à l'Etat un projet islamiste fondé sur le sentiment que la religion islamique serait capable de résoudre les nombreux problèmes sociaux, politiques et économiques du pays. Le développement de l'école franco-arabe, en démontrant que les deux projets (développementaliste et islamique) ne sont pas incompatibles, pourrait contribuer à la définition d'une civilisation authentiquement nigérienne et sahélienne dans le pays. Mais pour qu'un tel objectif soit réalisable, il importe d'apporter au progrès de cette offre éducative une assistance éclairée et innovante, fondée dans l'élaboration d'un cadre de gouvernance approprié au secteur franco-arabe.

## Bibliographie générale

- Abdi, Ali A. and Ailie Cleghorn, eds. 2005. *Issues in African Education : Sociological Perspectives*. New York : Palgrave Macmillan.
- Abu-Manga, Al-Amin. 1993. "Resistance to the Western System of Education by the Early Migrant Community of Maiurno (Sudan)", in *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, and Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna et Lagos: Spectrum Books Limited.
- Alao, Nurudeen. 1993. "Education in Islam: The Challenge of Numbers, Breadth and Quality", in *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, et Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna and Lagos: Spectrum Books Limited.
- Alternative Espace Citoyen. 2008. *Le droit à l'éducation au Niger: Rapport d'analyse des politiques et du financement de l'éducation de 2000 à 2007*. Niamey, 88 pp.
- Aminu, Jibril. 1993. "Towards a Strategy for Education and Development in Africa", in *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, and Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna and Lagos: Spectrum Books Limited.
- Bâ, Oumar Issiaka. 2009. *Une histoire de l'enseignement au Mali: Entre réforme et réticences*. Paris: L'Harmattan.
- Balans, J.-L., Coulon, C. et Ricard, A. [1972] *Problèmes et perspectives de l'éducation dans un Etat du Tiers-monde: le cas du Sénégal*. Institut d'Etude Politique de Bordeaux, Centre d'étude d'Afrique noire (Equipe de recherche associée au C.N.R.S.)
- Baldé, Mamadou Bella. 2008. *Démocratie et éducation à la citoyenneté en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Bano, Masooda. 2009. "Engaged yet Disengaged: Islamic Schools and the State in Kano, Nigeria." Working Paper 29: Religions and Development Research Programme of the International Development Department, University of Birmingham. [www.rad.bham.ac.uk](http://www.rad.bham.ac.uk)
- Barreteau Daniel and Ali Daouda. 1997, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger*, Orstom, Université Abdou Moumouni de Niamey.
- Barro A. A. 2009. *Ecole et pouvoir au Sénégal, la gestion du personnel enseignant dans le primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Basse, Mamadou. 2004. *Etude sur les besoins en éducation qualifiante des jeunes des daara, République du Sénégal*. Paris : UNESCO.
- Barthélémy, Pascale. 2003. « La formation des Africaines à l'École normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958. Instruction ou éducation ? *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 371-388.
- Baux, Stéphanie. 2006. "La qualité de l'éducation au regard des pratiques familiales de scolarisation en Afrique Sub-saharienne." Paper presented at Colloque International «Éducation/formation : la recherche de qualité », IRD-IER-NIESAC, HCMV
- Bierschienk, Thomas. 2007. "L'Education de base en Afrique de l'Ouest Francophone. Bien privé, bien public, bien global." In *Une anthropologie entre rigueur et engagement. Essais autour de l'œuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan*, ed. Thomas Bierschenk, Giorgio Blundo, Yves Jaffré et Mahaman Tidjani Alou. Paris: APAD-Karthala.
- Bleck, Jaimie. 2011. *Schooling Citizens: Education, Citizenship, and Democracy in Mali*. PhD dissertation, Department of Government, Cornell University.
- Booth, David. 2011. « Introduction : Working with the Grain ? The African Power and Politics Programme. » In Richard C. Crook and David Booth, eds. *Working with the Grain ? Rethinking African Governance*. *IDS Bulletin* 42 :2, March 2011.

- Bouche, Denise. 1975. "L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920: Mission civilisatrice ou formation d'une élite?" Ph.D. Dissertation: Université de Lille III.
- Bouwman Dinie. 2006. « Modern Arabic Education in Mali : the *Madrasas* and Corresponding Higher Arabic Education. » In *Mande Studies* 8, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Bouwman Dinie, and Anneke Breedveld. 2006. "Introduction." In *Mande Studies* 8, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Breedveld, Anneke. 2006. "The Rejection of Formal Education in the 5th Region of Mali." In *Mande Studies* 8, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld..
- Brenner, Louis. 2007. "The Transformation of Muslim Schooling in Mali: the Madrasa as an Institution of Social and Religious Mediation." In Robert W. Hefner and Muhammad Quasim Zaman, eds. *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education*. Princeton: Princeton University Press, pp. 199-223.
- Brenner, Louis. 2001. *Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*. Bloomington: Indiana University Press.
- Brenner, Louis. 1993. "Representations of Power and Powerlessness among West African Muslims." In Jean-Pierre Chrétien, ed. *L'invention religieuse en Afrique: histoire et religion en Afrique noire*. Paris: Karthala, p. 213-236. [NOTE: Includes a section of chapter entitled: "Muslim initiatives in the secular state: medersa schools in Mali."]
- Brenner, Louis. 1991. "Medersas au Mali: Transformation d'une Institution Islamique." In Bintou Sanankoua and Louis Brenner, eds. *L'Enseignement Islamique au Mali*. Bamako: Editions Jamana.
- Buchmann Claudia et Emily Hannum. 2001. "Education and Stratification in Developing Countries : A Review of Theories and Research." *Annual Review of Sociology* 27: 77-102.
- Capelle, Jean. 1990. *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances*. Paris : Karthala-ACCT.
- Charlick, Robert. 1991. *Niger: Personal Rule and Survival in the Sahel*. Boulder: Westview Press.
- Charlick Robert, Susanna D. Wing, Mariam Koné and Bakary Diakite. 1998. "The Political Economy of Educational Policy Reform in Mali: A Stakeholder Analysis." Report for USAID/Mali: Democracy and Governance Team, *Management Systems International*. 81pp.
- Charlier, Jean-Emile. 2002. "Le retour de Dieu: l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal." *Éducation et Sociétés*. 2(10): 95-111.
- Cissé, Seydou. 1992. *L'Enseignement Islamique en Afrique Noire*. Paris: L'Harmattan.
- Clignet, Rémi. 1964. "Éducation et aspirations professionnelles," in *Tiers-Monde* 5:17, pp 61-82.
- Cruise O'Brien, Donal, Momar-Coumba Diop et Mamadou Diouf. 2002. *La Construction de l'Etat au Sénégal*. Paris : Editions Karthala.
- Cuoq, Joseph. 1984. *Histoire de l'islamisation de l'Afrique de l'Ouest*, Paris : Paul Geuthner.
- Debeauvais, Michel. 1965. "Education in Former French Africa." In *Education and Political Development*, ed. James S. Coleman. Princeton: Princeton University Press, 75-91.
- De la Roche, Jean. 1946. « Education in French Equatorial and French West Africa. » *The Journal of Negro Education* 15 :3. Issue on « The Problem of Education in Dependent Territories. Pp. 396-409
- Delavignette, Robert Louis. 1931. *Afrique occidentale française*, Paris : Société d'éditions géographiques, maritimes et coloniales.
- Diagne, Souleymane Bachir. 2008. «Religion and the Public Sphere in Senegal : the Evolution of a Project of Modernity. » In Souleymane Bachir Diagne and Umar Muhammad Sani, eds. *Islam and the Public Sphere in Africa: selected proceedings of a conference organized by the Institute for the Study of Islamic Thought in Africa (ISITA)*. Evanston, IL : Program of African Studies, Northwestern University.

- Diakité, Drissa, 2000, "La crise scolaire au Mali", in *Nordic Journal of African Studies* 9(3), pp 6-28.
- Diakité, Drissa. 1998. "La Dynamique Sociale des Mouvements Confessionnels: Tendances et Enjeux Majeurs pour le Développement du Mali." Unpublished manuscript, prepared as part of multi-author report entitled *Etude Nationale Prospective: "Mali 2025."* PNUD/Futurs Africains. 33pp.
- Diarra, Sékou Oumar et Marie-France LANGE. 1998. "La diversification de l'offre et la demande d'éducation au Mali". Unpublished paper presented at workshop on "Savoirs Et Développement" Bondy, 25-27 March.
- Diarra, Sékou Oumar, Yorodian Diakité, Mamadou Konaté et Marie-France Lange. 2001. "Le Mali: Politiques éducatives et système éducatif actuel." in Marc Pilon et Yacouba Yaro, eds. *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar: UEPA/UAPS, pp. 151-159
- Dilley, R.M. 2004. *Islamic and Caste Knowledge Practices Among Haalpulaar'en in Senegal*. London: Edinburgh University Press. [Note: short section on education on pp.194-197]
- Diouf, Alioune , Moussa Mbaye, and Yann Nachtman. 2001. *L'éducation non formelle au Sénégal: description, évaluation et perspectives*. Dakar, Synthèse, UNESCO.
- Diouf, Mamadou, and Leichman, Mara. 2009. *New perspectives on Islam in Senegal: Conversion, Migration, Wealth, Power, and Femininity*. New York : Palgrave Macmillan.
- Duke Bryant, Kelly M. 2009. « The Politics of Education in Senegal, 1885-1914. » PhD dissertation, Department of History, The Johns Hopkins University.
- Dumestre, Gérard. 2000. "De la scolarité souffrante (compléments à « De l'école au Mali »)". in *Nordic Journal of African Studies* 9(3), pp 172-186
- Easton Peter and Mark Peach. 1997, "The practical applications of Koranic learning in West Africa." Unpublished report, ABEL Project, Center for Human Capacity Development Bureau for Global Programs, Field Research and Support
- Fonkoua, Pierre. 2006. *Quels futures pour l'éducation en Afrique?* Paris: L'Harmattan.
- Fortier, Corinne. 2003. « 'Une pédagogie coranique' : Modes de transmissions des savoirs islamiques (Mauritanie). » *Cahiers d'Études Africaines* 43, Cahier 169/170, pp. 235-260.
- Foster, Philip. 1980. "Education and Social Inequality in Sub-Saharan Africa." *The Journal of Modern African Studies* 18(2): 201-236.
- Fuglestad, Finn. 1983. *A History of Niger, 1850–1960*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galadanci, S. A. S. 1993. "Islamic Education in Africa: Past Influence and Contemporary Challenges." In *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, and Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna et Lagos: Spectrum Books Limited.
- Galy, Kadir Abdel Kader. 2001. "l'Ecole entre l'Islam et la laïcité." In Olivier Meunier, ed. *Educations, diversités culturelles et strategies politiques en Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan, 115-162.
- Gandolfi, Stefania. 2003. "L'enseignement islamique en Afrique noire." *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 261- 277.
- Garba Mallam, Mallam. 2006. « Education bilingue au Niger : entre convivialité et conflits linguistiques » In Moussa Daff, et. al., eds. *Penser la Francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. l'Agence Universitaire de la Francophonie: Archives Contemporaines Editions
- Gérard, Étienne. 1999. "Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique" in *Politique africaine* n° 76, pp. 153- 163.
- Gérard, Etienne. 1997a. *La tentation du savoir en Afrique: politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Paris : Karthala/Orstom.
- Gérard, Etienne. 1997b. "Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines" *Politique étrangère*. Volume 62, Numéro 4 p. 613 – 627

- Gérard, Etienne. 1995. "Jeux et enjeux scolaires au Mali: Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," special issue of *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 595-616.
- Gérard, Etienne. 1993. "Le développement des medersas au Mali. Le signe d'une réorientation de la demande scolaire." In *Education, changements démographiques et développement*, ed. Patrick Livenais et Jacques Vaugelade. Paris: éditions de l'Orstom, 131-144.
- Gérard, Etienne, 1992a. Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir. *Politique africaine*, no 47, pp. 59-69.
- Gérard Etienne. 1992b. L'école déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés. Unpublished Thèse de doctorat, Université de Montpellier, 725 p.
- Gomez-Perez, Muriel. 1999. "Bilan et perspectives de l'enseignement de l'arabe dans les écoles franco-arabes à Dakar et à Thiès: vers la marginalisation d'une jeunesse?", in Gomez-Perez, M. et Lacabanne, V., eds. *La diffusion des savoirs dans les Tiers-Monde. Contraintes et perspectives*, Publications Universitaires Denis Diderot, Paris, pp. 41-69.
- Gomez-Perez, Muriel. 2005. "Généalogie de l'islam réformiste au Sénégal des années 50 à nos jours : figures, savoirs et réseaux", in Mary, A., Fourchard, L. et Otayek, R. (eds), *Entreprises religieuses et réseaux transnationaux en Afrique de l'Ouest*, Paris, Karthala, pp. 193-222.
- Hagberg, Sten. 2006. " 'Why Do the Bench?' Education as Modernity and Estrangement." In *Mande Studies* 8, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Hamza, Haoua M. 2004. "Decolonizing Research on Gender Disparity in Education in Niger: Complexities of Language, Culture and Homecoming." In *Decolonizing Research in Cross-Cultural Contexts. Critical Personal Narratives*, ed. Kangendo Mutua and Beth Blue Swadener, New York, NY: State University of New York Press, 123-134.
- Harrison, Christopher. 1988. *France and Islam in West Africa, 1860-1960*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hassane, Moulaye, Marthe Diarra et Oumarou Makama. 2006. "Etude sur les Pratiques de l'Islam au Niger." Niamey: République du Niger, Ministère de l'Interieur et de la Décentralization, Direction Générale des Affaires Politiques et Juridiques, Direction des Affaires Coûtumières et Religieuses, and DANIDA: Bureau de Cooperation Danoise-Niger. Unpublished document.
- Hassane, Souley. 2005. "Les nouvelles élites islamiques du Niger et du Nigeria du Nord: Itinéraires et predications fondatrices (1950-2003), in Mary, A., Fourchard, L. et Otayek, R. (eds), *Entreprises religieuses et réseaux transnationaux en Afrique de l'Ouest*, Paris, Karthala, pp. 373-34.
- Hassane, Souley. 2007. "Les Associations islamiques au Niger et le mouvement de réislamisation, 1960-2004." Doctoral dissertation. Centre d'Etudes des Mondes Africains, Université Aix-Marseille I-Université de Provence.
- Hefner, Robert W., and Muhammad Qasim Zaman. 2007. *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Harrison, Christopher. 1988. *France and Islam in West Africa, 1860-1960*. Cambridge University Press, African Studies Series 60.
- Henaff, Nolwen. 2003. « Quel financement pour l'École en Afrique ? » *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 167-188.
- Human Rights Watch. 2010. « 'Sur le dos des enfants', Mendicité forcée et autres mauvais traitements à l'encontre des talibés au Sénégal. » [English version, « Off the backs of the Children : Forced Begging and Other Abuses against Talibés in Senegal]. 114 pp. Available at: <http://www.hrw.org/node/89483>
- Idrissa, Abdourahmane. 2009. « The Invention of Order : Republican Codes and Islamic Law in Niger. » Doctoral dissertation. Department of Political Science, the University of Florida.

- Idrissa, Abdourahmane. 2005. « Modèle islamique et modèle occidental : le conflit des élites au Niger. » In Muriel Gomez-Perez, ed. *L'Islam politique au sud du Sahara*. Paris : Karthala.
- Jallade, Lucila and Vittoria Cavicchioni. 2005. *Agir pour l'éducation des filles en Afrique subsaharienne francophone*. Paris: L'Harmattan.
- Jézéquel, Jean-Hervé. 2003. « Histoire des bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture 'configurationnelle' de la scolarisation à l'époque coloniale. » *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 409-433.
- Johnson, Robert C. 1987. « Educational Change in Francophone Africa. » *The Journal of Negro Education* 56 :3. Issue on « Knowing the Other : A Look at Education Internationally. » Pp. 265-281.
- Kadi, Wadad and Victor Billeh, eds. 2007. *Islam and Education: Myths and Truths*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kail, Bénédicte, 2003, « Une sélection insidieuse. Les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako ». *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 279 à 298.
- Kane, Ousmane. 2003. *Muslim Modernity in Postcolonial Nigeria: A Study of the Society for the Removal of Innovation and Reinstatement of Tradition*. Leiden: Brill.
- Kavas, Ahmet. 2003. "L'Enseignement Islamique en Afrique Francophone: Les Medersas de la République du Mali." Istanbul: IRCICA, vii+424pp.
- Lange, Marie-France. 2003. "École et mondialisation: Vers un nouvel ordre scolaire ?" *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 143-166.
- Lange, Marie-France et Sékou Oumar Diarra. 1999. "École et démocratie: l'«explosion» scolaire sous la III République au Mali" *Politique africaine* 76, 164-172.
- Lange Marie-France et Olivier Gisselbrecht. 1999. "L'évolution de la scolarisation ", in Bocquier Philippe et Diarra Tiéman, *Population et société au Mali*. L'Harmattan, 1999, pp. 161-176.
- Lange, Marie-France et Jean-Yves Martin. 1995. "Présentation." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," No. spécial du *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 563-574.
- Lloyd, Cynthia B. and Paul C. Hewett. 2003. "Primary Schooling in sub-Saharan Africa: Recent Trends and Current Challenges." Working Paper, Population Council, No 176.
- Logan, Rayford W. 1961. « Education in Former French West and Equatorial Africa and Madagascar. » *The Journal of Negro Education* 30 :3. Issue on « African Education South of the Sahara. » Pp. 277-285.
- Loimeier, Roman. 2009a. *Between Social Skills and Marketable Skills: The Politics of Islamic Education in 20<sup>th</sup> Century Zanzibar*. Leiden: Brill.
- Loimeier, Roman. 2009b. "Dialectics of Religion and Politics in Senegal". In Mamadou Diouf and Mara A. Leichtman, eds. *New Perspectives on Islam in Senegal: Conversion, Migration, Wealth, Power and Femininity*. New York : Palgrave MacMillan.
- Loimeier, Roman. 2002. "Je veux étudier sans mendier. The Campaign Against the Qur'anic Schools in Senegal." In *Social Welfare in Muslim Societies in Africa*, ed. Holger Weiss, Stockholm: Nordiska Afrikainstitutet.
- Madougou, Amadou. 1998. *Kokari, Ou le combat silencieux de l'Enseignant*. Niamey : Nouvelle Imprimerie du Niger (N.I.N.).
- Magassouba, Moriba. 1985. *L'Islam au Sénégal: demain les mollahs ? La Question musulmane et les partis politiques au Sénégal de 1946 à nos jours*. Paris : Editions Karthala.
- Marcoux, Richard. 1995. "Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," special issue of *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 655-674.
- Marshall, Katherine and Marisa Van Saanen. 2007. *Development and Faith: Where Mind, Heart, and Soul Work Together*. Washington, D.C.: The World Bank.

- Martin, Jean-Yves. 2003. « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire. » *Cahiers d'Études Africaines* 43, Cahier 169/170, pp. 19-40.
- Maury, Liliane. 1996. *Les origines de l'école laïque en France*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mbow, Penda. 2008. « Secularism, Religious Education, and Human Rights in Senegal. » . In Souleymane Bachir Diagne and Umar Muhammad Sani, eds. *Islam and the Public Sphere in Africa: selected proceedings of a conference organized by the Institute for the Study of Islamic Thought in Africa*. Evanston, IL : Program of African Studies, Northwestern University.
- Melet, R., Mostafaoui, A. 1968. Sénégal, les classes primaires de formation rurale. No de série: 652/BMS. RD/EDM. UNESCO
- Meunier, Olivier, ed. 2009. *Variations et diversités éducatives au Niger*. Paris: L'Harmattan.
- Meunier, Olivier, ed. 2001. *Éducatons, diversités culturelles et stratégies politiques en Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan.
- Meunier, Olivier. 2000. *Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger*. Paris : L'Harmattan.
- Meunier, Olivier. 1997. *Dynamique de l'Enseignement Islamique au Niger: Le cas de la ville de Maradi*. Paris: L'Harmattan.
- Meunier, Olivier. 1995. "Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa. Le cas de la ville de Maradi (Niger)." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," No. spécial du *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 617-634.
- Moulton Jeanne, Karen Mundy, Michel Walmond, and James Williams. 2002. *Education Reform in Sub-Saharan Africa: Paradigm Lost?* Westport: Greenwood.
- Moumouni, Abdou. 1964/1998. *L'éducation en Afrique*. Paris: Présence Africaine.
- Moussa, Laouali Malam. 2009. "La Violence de l'école coranique au Niger: Etat des lieux et source de légitimation." In *Education, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, eds. François-Joseph Azoh, Eric Lanoue, and Thérèse Tchombé. Paris: Karthala, pp, 57-69.
- Muskin, Joshua A. 1999. "Including Local Priorities to Assess School Quality: The Case of Save the Children Community Schools in Mali." *Comparative Education Review* 43(1): 36-63.
- Nassoko, Issa. 2009. *L'Etat et la religion au Mali, de 1960 à nos jours*. Bamako : Editions Jamana.
- Ndiaye, Mamadou. 1985. *L'Enseignement Arabo-Islamique au Sénégal*. Istanbul: Organizations de la Conférence Islamique, Centre de Recherchers sur l'Histoire, l'Art et la Culture Islamiques.
- Niandou-Souley, Abdoulaye. 1993. "Les 'licenciés du Caire' et l'État au Niger." in René Otayek, ed., *Le radicalisme islamique au sud du Sahara: da'wa, arabisation et critique de l'Occident*. Paris: Karthala, 213-227.
- Niandou-Souley, Abdoulaye and Gado Alzouma. 1996. "Islamic Renewal in Niger: From Monolith to Plurality." *Social Compass* 43: 2, pp. 249-265.
- Okwach, Anyango, and Okwach, Abagi. 2005. *Schooling, Education, and Underdevelopment: The Paradox of Western-oriented Education in Africa*. Nairobi, Kenya: Own and Associates, Ltd.
- Oumarou, Hamissou, and Issa Namata. 2006. « Basic Education Awareness Campaign Conducted in Niger with Trade Unions, Parents' Representatives, and Political Authorities at Various Levels. » *Prospects* 36 :1, pp. 84-96.
- Ozouf, Mona. 1982. *L'École, l'Eglise, et la République: 1871-1914*. Paris: Cana.
- Rose, Pauline. 2009. "Editorial Introduction: Non-state Provision of Education: Evidence from Africa and Asia." *Compare* 39(2): 127-134.
- Stefan Reichmuth. 1989. "New Trends in Islamic Education in Nigeria: A Preliminary Account." *Die Welt des Islams*, New Series, Bd. 29, Nr. 1/4, pp. 41-60
- Robinson, Mark et Gordon White. 1997. "The Role of Civic Organizations in the Provision of Social Services. Toward Synergy." UNU World Institute for Development Economics Research (UNU/WIDER), Research for Action 37, Helsinki.
- Robinson, David et Jean-Louis Triaud. 1997. *Le temps des marabouts, itinéraires et stratégies islamiques*. Paris : Karthala.

- Sall, Hamidou Nacuzon. 2001. "Education pour Tous à l'Orée du Troisième Millénaire: Perceptions de Différents Types d'École au Sénégal." *Revue du CAMES*, Serie B: 3-19.
- Sanankoua, Bintou Diarah. 1985. "Les écoles 'Coraniques' au Mali: problèmes actuels." *Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines*, 19(2): 359-367.
- Sanankoua, Bintou and Louis Brenner. 1991. *L'Enseignement Islamique au Mali*. Bamako: Editions Jamana.
- Sani Umar, Muhammad. 2001. "Education and Islamic Trends in Northern Nigeria: 1970s-1990s," in *Africa Today*, 48:2 (Summer), 127-150.
- Scalon, David G. 1964. *Traditions of African Education*, Richmond, Virginia: William Byrd Press.
- Seck, Papa Ibrahima. 1993. *La stratégie culturelle de la France en Afrique*, Paris: Éditions L'Harmattan.
- Sikounmo, Hilaire. 1995. *Jeunesse et Éducation en Afrique Noire*. Paris: L'Harmattan.
- Stasavage, David. 2005. "Democracy and Education Spending in Africa." *American Journal of Political Science* 49(2): 343-358.
- Soares, Benjamin F. 2005a. *Islam and the Prayer Economy: History and Authority in a Malian Town*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Soares, Benjamin F. 2005b. "Islam in Mali in the Neoliberal Era." *African Affairs*, 105 /418, pp. 77-95.
- Soares, Benjamin F. 2004. "Islam and Public Piety in Mali." In *Public Islam and the Common Good*, edited by Armando Salvatore and Dale Eickelman. Leiden: Brill.
- Sounaye, Abdoulaye. 2009. « Islam, État et Société : à la recherche d'une éthique publique au Niger. » In René Otayek and Benjamin Soares, eds. *Islam, État et Société en Afrique*. Paris : Karthala.
- Sow, Abdoul. 2004. *L'enseignement de l'histoire au Sénégal : Des premières écoles (1817) à la réforme de 1998*. Thèse de Doctorat d'Etat ès Lettres et Sciences Humaines.
- Sylla, Abdou. 1992. « L'École : quelle réforme ? ». In *Sénégal. Trajectoires d'un État*. Momar-Coumba Diop, éd. Dakar : Codesria.
- Sylla, Khadim. 2004. *L'Éducation en Afrique. Le défi de l'excellence*. Paris : L'Harmattan.
- Tamari, Tal. 2006. "L'Enseignement islamique traditionnel de niveau avancé: cursus, pédagogie, implications culturelles et perspectives comparatives." In *Mande Studies* 8, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Tamari, Tal. 2002. "Islamic Higher Education in West Africa: Some Examples from Mali." In *Islam in Africa*, édité par Thomas Bierschenk and Georg Stauth (*Yearbook of the Sociology of Islam*, 4), Münster: LIT.
- Tchegho, Jean-Marie. 2000. *Le déracinement social en Afrique: une conséquence de l'éducation moderne: Quelle éducation pour le future*, Editions DEMOS.
- Tidjani-Alou, Mahaman Sanoussi. 2008. « École et Processus d'Étatisation. » LASDEL Unpublished ms. 32 pp.
- Tidjani-Alou, Mahaman Sanoussi. 1992. *Les Politiques de Formation en Afrique Francophone: École, État, et Sociétés au Niger*. PhD dissertation. Faculté des Sciences Politiques, Economiques et Sociales. Université de Bordeaux I.
- Traore, Amadou Seydou. 2008. *L'École Malienne Hier...! et Aujourd'hui? Recueil de textes sur l'Éducation Nationale du Mali*. Bamako: La Ruche à Livers.
- Trefault, Thierry. 2001. "Que deviennent les acquis de l'école ? Enquête et tests auprès des jeunes et d'adultes au Mali." In Olivier Meunier, ed. *Educations, diversités culturelles et stratégies politiques en Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan, 162-210.
- Triaud, Jean-Louis. 1988. "Note sur l'enseignement Franco-Arabe au Niger." *Islam et Sociétés au Sud du Sahara* (2): 155-156.
- Triaud, Jean-Louis. 1988. "L'Université Islamique du Niger." *Islam et Sociétés au Sud du Sahara* (2): 157-165.

- UNESCO. 2000a. « The Dakar Framework for Action : Education for All : Meeting our Collective Commitments. » Document adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000.
- UNESCO. 1996. « Education for All : Achieving the Goal. » Final report of the Mid-decade meeting of the International Consultative Forum on Education for All. Amman, Jordan, 16-19 June 1996.
- UNESCO. 2000b. « Les écoles communautaires au Mali. » Document de travail de la série: « Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation. »
- UNESCO. 1995. « Education de base et éducation coranique au Sénégal. » BREDA SERIES, 10.
- UNESCO. 1993. « L'enseignement fondamental au Mali, Indicateurs 1993. »
- UNESCO, Bureau International d'Education. 2001. « Le développement de l'éducation, rapport national du Sénégal. Le Ministère de l'Education Nationale Chargé de l'Enseignement Technique. »
- Villalón, Leonardo A. 1995. *Islamic Society and State Power in Senegal: Disciples and Citizens in Fatik*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villalón, Leonardo A. 2007. "Senegal: Shades of Islamism on a Sufi landscape?" In *Political Islam in West Africa: State-Society Relations Transformed*, edited by William F. S. Miles. Lynne Rienner Publishers, pp. 161-182.
- Villalón, Leonardo A. 2010. "From Argument to Negotiation: Constructing Democracies in Muslim West Africa." In *Comparative Politics* 42:4 (July 2010), pp. 375-393.
- Villalón, Leonardo A. 2012 (forthcoming) "Rethinking Education in the Sahel: Democracy, Religious Change, and the Politics of Reform," In Ellen Lust and Stephen Ndegwa, eds. *Governing Africa's Changing Societies: Dynamics of Reform*. Boulder: Lynne Rienner.
- Villalón, Leonardo A. and Abdourahmane Idrissa. 2005a. "Repetitive Breakdowns and a Decade of Experimentation: Institutional Choices and Unstable Democracy in Niger." In L. Villalón and P.VonDoepp, eds. *The Fate of Africa's Democratic Experiments: Elites and Institutions in Comparative Perspective*. Bloomington: Indiana University Press.
- Villalón, Leonardo A. and Abdourahmane Idrissa. 2005b. "The Tribulations of a Successful Transition: Institutional Dynamics and Elite Rivalry in Mali." In L. Villalón and P.VonDoepp, eds. *The Fate of Africa's Democratic Experiments: Elites and Institutions in Comparative Perspective*. Bloomington: Indiana University Press.
- Villalón, Leonardo A. and Ousmane Kane. 1998. "Senegal: The Crisis of Democracy and the Emergence of an Islamic Opposition." In L. A. Villalón and P. Huxtable, eds., *The African State at a Critical Juncture: Between Disintegration and Reconfiguration*.
- Ware, Rudolph T. 2009. "The Longue Durée of Quran Schooling, Society, and State in Senegambia." In Mamadou Diouf and Mara A. Leichtman, eds. *New Perspectives on Islam in Senegal: Conversion, Migration, Wealth, Power and Femininity*. Palgrave MacMillan, 21-50.
- Ware, Rudolph T. 2004. *Knowledge, Faith, And Power: A History Of Qur'anic Schooling In 20th Century Senegal*. Unpublished Ph.D. dissertation. Department of History, University of Pennsylvania.
- Zakari, Maikorema. 2009a. *L'Islam dans l'espace nigérien, des origines (VIIe siècle) à 1960*. (Tome 1). Paris: L'Harmattan.
- Zakari, Maikorema. 2009b. *L'Islam dans l'espace nigérien, de 1960 aux années 2000*. (Tome 2). Paris: L'Harmattan.
- Zakari, Maikorema. 2000. « Une figure tijâni de l'Est nigérien : Malam Abba Tchillum de Kolori-Kolo ». In Triaud, Jean-Louis et Robinson, David, eds. *La Tijâniyya: une confrérie musulmane à la conquête de l'Afrique*, Karthala, 237-248.

## **Niger: documents officiels**

Arrêté n° 005/MEN du 02 janvier 1966, portant statut organique des Médersas.

Loi No. 98-12 portant orientation du système éducatif nigérien.

Projet d'Appui à l'Enseignement Franco-arabe au Niger (PAEFAN), Ministère de l'Education Nationale.  
2007. *Programme d'Enseignement des écoles coraniques rénovées.*

Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieur, de la Recherche et de la Technologie.

*Recensement Scolaire* : 2004-2005 ; 2005-2006 ; 2006-2007 ; 2007-2008.

Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation. 2002. « Rapport Final, Atelier de Lancement de l'étude de faisabilité pour la promotion de l'enseignement bilingue (franco-arabe) au Niger.»  
Niamey, 05-20 juillet 2002

Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation. 2003. « Cadre de suivi/Evaluation du PDDE. »  
République du Niger (2004). « Résumé du programme cadre pour la promotion de l'éducation bilingue (Franco-arabe) au Niger. » Document élaboré avec l'appui technique de l'UNESCO et la Banque Islamique du développement.

Ministère de l'Éducation de Base, République du Niger. 2000. « Étude de Faisabilité pour la Promotion de l'Enseignement Bilingue franco-arabe au Niger. »

Ministère de l'Éducation de Base. 2003. Présentation de M. Mohamed Ahmed ag Chafiou. « Analyse succincte sur l'importance du rôle de l'islam et des associations islamiques, par rapport au succès du projet concernant la promotion de l'enseignement bilingue (franco-arabe) au Niger. »  
Février 2003