



« Ce travail a été appuyé par le programme partage de connaissances et d'innovations du partenariat mondial pour l'éducation, une entreprise conjointe avec le centre de recherche pour le développement international (Canada-CRDI) ». « Les opinions exprimées dans ce document ne représentent pas nécessairement le point de vue du CRDI ni celui de son Conseil de Gouverneurs ».

PROJET N° 109543-001 porté par le Consortium Fondation KARANTA/FAWE/ROCARE
UN NOUVEAU MODELE DE CLASSES PASSERELLES POUR AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE
DES ENFANTS ET DES JEUNES NON SCOLARISÉS DANS LES PAYS MEMBRES DE LA
FONDATION KARANTA EN AFRIQUE DE L'OUEST

RAPPORT FINAL DE LA RECHERCHE
SUR LES PRATIQUES ET INNOVATIONS EN MATIERE DE CLASSES/PASSERELLES DANS LES
SIX (06) PAYS MEMBRES DE LA FONDATION KARANTA EN AFRIQUE DE L'OUEST

Cas du Niger

RABIOU Rakia

Sous la supervision de :

Mohamed Chérif DIARRA, PhD
et
SANOUDAO Bernadette

Chercheurs Principaux

Sous la Coordination Scientifique du :

Pr Nouhoun SIDIBE

Juin 2022

REMERCIEMENTS

Madame Rakia RABIOU, chercheure, membre du ROCARE-Niger a conduit *l'étude de cas du Niger* dans le cadre de l'étude transnationale qui a pour thème : «*Pratiques et innovations en matière de classes passerelles dans les six (6) pays membres de la fondation KARANTA*». Elle adresse ici ses sincères remerciements aux structures et personnes ci-après pour leurs contributions et appuis divers :

- ✓ les responsables du Centre de Recherche pour le Développement International (CRDI) qui ont bien voulu financer ce travail ; qu'ils trouvent ici nos sincères sentiments de gratitude ;
- ✓ la Fondation KARANTA pour sa contribution aux multiples efforts consentis dans la lutte contre l'analphabétisme et particulièrement pour avoir proposé ce projet ;
- ✓ le FAWE pour son appui en ce qui concerne l'aspect genre de l'étude ;
- ✓ les Coordinations nationales ROCARE, notamment celle du Mali assurant la coordination scientifique de l'étude ;
- ✓ Dr. OUSMAN Rabiou, alors Ministre de l'Education Nationale pour le soutien politique apporté à l'équipe;
- ✓ Dr. MALAM MOUSSA Laouali, membre du Comité scientifique national et régional du ROCARE d'abord pour la confiance placée en l'équipe et pour ses appui-conseils;
- ✓ Le Secrétariat Général du MEN pour avoir bien voulu faciliter le travail de l'équipe à travers la correspondance adressée aux agents du MEN;
- ✓ Le DGAENF pour avoir bien voulu faciliter le travail de l'équipe en répondant aux multiples sollicitations;
- ✓ Mr. BOUBE Mamane Sani, Coordinateur national par intérim du ROCARE pour sa disponibilité chaque fois que nécessaire ;
- ✓ Mr. Alou Ayé Issa, Sociologue de communication, formateur pour son implication personnelle dans la formation des enquêteurs, la supervision et la collecte des données ;
- ✓ tous les responsables et élus locaux des localités concernées pour leur accueil réservé aux membres de l'équipe ;
- ✓ tous les directeurs centraux, régionaux et départementaux de l'éducation, les inspecteurs, conseillers pédagogiques, les directeurs d'écoles, les apprenants, les membres des structures communautaires et les parents d'élèves pour leurs appuis dans la réalisation de ce travail ;
- ✓ tous les enquêteurs pour leur enthousiasme dans l'accomplissement de leurs tâches malgré les difficultés du terrain. Qu'ils trouvent ici nos profonds sentiments de gratitude ;
- ✓ toutes celles et tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de cette étude.

SOMMAIRE

Rubriques	Pages
REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
SIGLES ET ACRONYMES	5
LISTE DES TABLEAUX	7
LISTE DES ENCADRES	7
RESUME EXECUTIF	8
INTRODUCTION	11
1 - Contexte, justification et problématique	12
1.1 - Contexte et justification	12
1.2 - Problématique	13
2 - Questions de recherche, but, objectifs et résultats attendus	14
2.1 - Questions de recherche	14
2.2 - But et Objectifs de l'étude	14
2.3 - Résultats attendus	15
3. Présentation générale du Niger	15
3.1 - Profil physique, administratif et socioéconomique	15
3.2 -Profil éducatif	16
3.2.1 Organisation générale	16
3.2.2 Bref rappel sur les centres à passerelle au Niger	17
4 - Revue de la littérature	18
4.1.- Textes sur l'éducation en général	18
4.2 –Littérature sur les écoles coraniques	20
4.3 – Documentation sur les modèles alternatifs	22
5. Méthodologie	23
5.1 Approche méthodologique et techniques de collecte des données	23
5.2 Outils de collecte des données	23
5.3 Echantillonnage	24
6 Enquête terrain	25
6.1.- Préparatifs	25
6.2 - Formation des enquêteurs	25
6.3 – Collecte des données	26
6.4 – Leçons apprises	26
7. Présentation des données	27
7.1. Description des formules rencontrées	27
7.2. Analyse des trois formules les plus utilisées	28
7.3. Présentation des données quantitatives	36
7.4. Présentation des données qualitatives	56
8. Interprétation/discussions des résultats	67
8.1. Nature et caractéristiques de l'innovation	67
8.2. Pilotage institutionnel ou la gouvernance	67
8.3. Processus enseignement-apprentissage	68
8.4. Intrants	69

8.5. Contexte	69
9. Proposition du nouveau modèle	70
9.1. Introduction	70
9.2. Justification	70
9.3. Description	71
9.4. Avantages	74
9.5. Conditions critiques	74
10. Recommandations	75
10.1. Recommandations d'ordre général	75
10.2. Recommandations ciblées	76
11. CONCLUSIONS	76
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	78
ANNEXES	80
ANNEXE A : outils de collecte de données	80
ANNEXE B : liste des personnes interrogées	80
ANNEXE C : liste des structures visitées	80
AUTRES ANNEXES	80

SIGLES ET ACRONYMES

ACDI	Agence de Coopération pour le Développement International
ADD	Association pour le Développement Durable
ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AENF	Alphabétisation et Education Non Formelle
AJAMI	Caractères arabes harmonisés
AME	Association des Mères Educatrices
APE	Association des Parents d'Elèves
BID	Banque Islamique de Développement
CADEV	Caritas Développement (ONG)
CEA	Centres d'Education Alternative
CEC	Centre d'Etudes pour la Coopération Internationale
CED	Centres d'Education Pour le Développement
CCEAJ	Centre Communautaire d'Education Alternative des Jeunes
CCF	Centres Communaux de Formation
CEI	Centres d'Education pour l'Intégration
CESA	Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique
CFM	Centres de formation aux métiers
COGES	Comité de Gestion des Etablissements Scolaires
CRDI	Centre de Recherches pour le Développement International
Cycle de base 1	le cycle primaire
DAFA	Direction de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes
DALN	Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
DDC	Direction du Développement de la Coopération Suisse
DEA	Direction de l'Enseignement Arabe
DENF	Direction de l'Education Non Formelle
DGAENF	Direction Générale de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle
DNUA	Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation
DPAFA	Direction des Programmes d'Alphabétisation et de la Formation des Adultes
DREN	Direction Régionale de l'Education Nationale
DREP	Direction Régionale de l'Enseignement Primaire
DREP/T	Direction Régionale de l'Enseignement Professionnelle et Technique
DRES	Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire
ECR	Ecole Coranique Rénovée/ Réstructurée
ENF	Éducation Non Formelle
EIE	Education In Emargency
ESU	Education en Situation d'Urgence
FAWE	Forum for African Women in Education
FS	Fondation Stromme
IBE	International Bureau of Education / Bureau International de l'Education
IDAENF	Inspection Départementale de l'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle
IEP/T	Inspection de l'Enseignement Professionnel et Technique
IFAENF	Institut de Formation en Alphabétisation et Education Non Formelle
INS	Institut National de la Statistique
IRC	International Rescue Committee
ISESCO	Organisation Islamique pour l'Education, la Science et la Culture
IUL	Institute for Life long Learning
LIRE	Learning Improvement for Results in Education
LOSEN	Loi portant Orientation du Système Educatif Nigérien
MARP	Méthode d'action et de recherche participative

MEP/T	Ministère de l'Enseignement Professionnel et Technique
MEN	Ministère de l'Education Nationale
msc	membres des structures communautaires
NRC	Norwegian Refugee Council
ODD	Objectifs de Développement Durable
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONEN	Organisation Nigérienne des Educateurs Novateurs
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PADENF	Projet d'Appui au Développement de l'Education Non Formelle
PAM	Projet d'Appui à la Modernisation des daaras
PEA	Programme d'Education Accélérée
PEAJ	Programme d'éducation alternative des jeunes
PDDE	Programme Décennal de Développement de l'Education
PI	Plan International
PIN	Plan International Niger
PNA/ENF	Politique Nationale d'Alphabétisation et de l'Éducation Non Formelle
PMA	Pays les Moins Avancés
PPTE	Pays Pauvres Très Endettés
PRODENF	Programme d'Appui au Développement de l'Education Non Formelle
PSEF	Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation
PTF	Partenaire Technique et Financier
ROCARE	Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
SRP	Stratégie de Réduction de la Pauvreté
SSA/P	Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle
SDDC	Stratégie de Développement Durable et de Croissance Inclusive
SWC/EdM	Suisse Contact/Enfants du Monde
TIC	Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UA	Union Africaine
UNICEF	United Nations Children and Education Funds
USAID	United States Agency for International Development

LISTE DES TABLEAUX

N°s	Libellés	Pages
1	Echantillonnage	24
2	Sites de collecte des données	26
3	Contenus de la formation des apprenants de la SSA/P	35
4	Questionnaires prévus et réalisés par région	36
5	Identification des personnes enquêtées	36
6	Résultats du questionnaire par les apprenants	37
7	Réactions des parents/animateurs/administrateurs aux assertions du questionnaire	41
8	Questionnaires prévus et réalisés par région	56
9	Les apprenants enquêtés répartis par formule et par situation sociale	57
10	Les apprenants enquêtés par profil d'entrée au centre	57
11	Répartition des enquêtés par sexe et pourcentage	58
12	Réponses des apprenants sur le mode de recrutement et les contenus des matières	59
13	Réponses des animateurs sur le fonctionnement des centres et aspects du nouveau modèle	60
14	Résultats des administrateurs	61
15	Réponses des élus locaux et des membres des structures communautaires	63
16	Réponses des PTF et des agents d'ONG	65

LISTE DES ENCADRES

N°s	Libellés	Pages
1	Témoignage d'un inspecteur d'AENF de Guidan Roumdji	30
2	Témoignage d'une présidente d'AME de Guidan Atchali	30
3	Témoignage du Maire de Guidan Roumdji	30
4	Témoignage d'un chef de village de Chadakori	31
5	Témoignage d'un directeur d'une école hôte	31

RESUME EXECUTIF

L'Afrique subsaharienne est constamment confrontée à des crises multidimensionnelles --sécuritaires, socio-politiques et sanitaires--. Les catastrophes naturelles et le poids démographique compliquent davantage la situation conduisant ainsi à l'amenuisement des ressources et rendant très fragiles les économies des Etats. Cette situation ci réduit les opportunités pour l'atteinte des Objectifs de Développement Durable (ODD) dont l'éducation, un domaine où l'Afrique subsaharienne enregistre les taux les plus faibles de la planète comme en témoignent les statistiques de l'UNESCO en 2019. Sur 59 millions d'enfants hors de l'école, 32 millions vivent en Afrique subsaharienne. Au niveau du primaire 18,8% n'ont pas accès à l'école dont 21,4% de filles. Sur une population d'enfants en âge de fréquenter le 1^{er} cycle du secondaire, 36,7% sont hors du système dont 38,1% des filles. Quant à ceux en âge de fréquenter le 2^{ème} cycle, 57,5% sont hors du système dont 60,5% de filles. Les enfants et adolescents hors du système scolaire représentent 31,2% dont 33,6% de filles. Au Niger, les données du rapport de l'Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages et de l'Agriculture (ECVMA, 2018) révèlent que sur une population d'enfants et adolescents (7-16 ans) estimée à 4 938 574, plus de 2 626 576 (soit 53,2%) étaient hors de l'école avec de fortes disparités entre les milieux rural (59,7%) et urbain (20,1%) et entre les filles (56,3%) et les garçons (50,1%).

Au Niger, on observe les mêmes tendances; en effet, le rapport de l'ECVMA, révèlent en 2018 que sur une population d'enfants et adolescents (7-16 ans) estimée à 4 938 574, plus de 2 626 576 (soit 53,2%) étaient hors de l'école avec de fortes disparités entre les milieux rural (59,7%) et urbain (20,1%) et entre les filles (56,3%) et les garçons (50,1%).

Conscients de ce danger pour leur développement, les six (6) Etats membres de la Fondation KARANTA ont, depuis deux décennies, conçu et mis en œuvre des programmes d'alphabétisation avec l'appui des partenaires techniques et financiers (PTF). Après quelques décennies de mise en œuvre, cette initiative s'était avérée peu efficace compte tenu d'une part, du nombre sans cesse croissant d'enfants scolarisables et de la faible capacité de l'école classique à les accueillir, de l'autre.

La COVID 19, le terrorisme, le banditisme et la précarité alimentaire viennent s'y ajouter occasionnant ainsi les déplacements massifs des populations, la fermeture des écoles et son corollaire, la non scolarisation et les abandons. Une situation où les filles et les personnes en situation de précarité et de handicap semblent être les plus touchées. En effet, Les statistiques de mai 2022¹ nous renseignent sur la situation globale du pays relativement au nombre d'écoles fermées suite à ces récentes crises. C'est ainsi qu'il y a 4 régions (sur les 8) affectées (Diffa, Maradi, Tahoua et Tillabéry) avec 758 écoles primaires et 34 établissements secondaires fermés entraînant 68 306 enfants dont 33 089 filles (soit 48,44%) hors de l'école.

Pour contribuer à relever les différents défis, les décideurs et les spécialistes du domaine ont initié le programme d'AENF à visée scolaire, donc la passerelle; une expérience prometteuse quia permis l'accès au système pour ceux qui en sont privés et la possibilité de réintégration pour ceux qui en ont été précocement exclus.

La présente étude initiée par le Consortium Fondation KARANTA-FAWE-ROCARE avec l'appui financier du CRDI se veut être une contribution à cet effort, car le résultat ultime des études de cas pays devrait se traduire en un projet dénommé "**un nouveau modèle de classes passerelles pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les six (6) pays membres de la fondation KARANTA en Afrique Occidentale**". Le travail consiste à (i) passer en revue la documentation disponible et de (ii) mener une enquête pour faire ressortir, relativement aux innovations d'AENF en cours, les bonnes pratiques, les leçons apprises, les succès capitalisables en vue d'élaborer un modèle à visée scolaire harmonisé et applicable aux six (6) pays.

¹Source : Etat du Niger, Cluster Education Niger et UNICEF

Problématique

La question des enfants et adolescents hors de l'école est très inquiétante. Cela interpelle les décideurs et les acteurs au développement. Est-elle adéquatement prise en compte par les priorités des Etats ? Face à l'impératif de résilience, les gouvernements concernés ne doivent-ils pas reformer leurs systèmes éducatifs de façon qu'ils puissent répondre aux besoins de développement actuel et futur ?

Vu les faibles avancées notées après plusieurs décennies de scolarisation au moyen d'approches traditionnelles, il s'avère nécessaire d'adopter de nouvelles stratégies. C'est ainsi que le nouveau modèle unique et harmonisé s'avère opportun.

Méthodologie

L'étude de cas du Niger est basée sur la revue de littérature et une enquête terrain dans quatre des huit régions du pays (Dosso, Maradi, Niamey et Zinder). Les données ont été collectées à l'aide de (i) la méthode quantitative pour des aspects liés aux statistiques sur les centres/classes passerelles, effectifs des apprenants et leur répartition par sexe et autres caractéristiques démographiques, les effectifs des enseignants/formateurs, et (ii) la méthode qualitative pour les points de vue, appréciations, suggestions et recommandations des parties prenantes (apprenants, animateurs, administrateurs, leaders d'opinion, membres des CGDES, APE, AME, autorités administratives et municipales, décideurs, etc.).

Principaux résultats

Les principaux résultats recueillis à l'issue de ce travail se résument comme suit:

- les innovations en cours au Niger connaissent un regain d'intérêt et un engouement certain de la part des acteurs à tous les niveaux, notamment les bénéficiaires à la base ;
- le bilan des innovations mises en œuvre est positif car elles ont contribué au rehaussement du taux de scolarisation et permis aux apprenants d'acquérir des compétences en lecture, écriture et calcul en français et en langues nationales ;
- les innovations ont permis à d'autres de s'insérer dans la vie active à travers la formation professionnelle acquise et de réduire le taux de mariages précoces ;
- une prise de conscience de la part des parents, des enfants et au niveau des communautés vis-à-vis de la nécessité de scolariser les enfants et surtout les filles ;
- les principes d'équité/égalités entre les genres et d'une éducation inclusive sont respectés ;
- un faible niveau d'implication et de concertation entre les acteurs surtout dans le choix de la formule car dans nombre de cas, l'Etat et/ou les PTF viennent avec leurs choix ;
- les animateurs sont mal formés, mal rémunérés et par voie de conséquence, pas assez outillés pour accomplir convenablement leurs tâches ; certains ne cachent pas leur volonté de quitter s'ils trouvent mieux.

Les bonnes pratiques recueillies des innovations en cours :

Dans le cadre des CCEAJ,

- répartition des rôles et responsabilités dès le début du processus ;
- gestion directe ou gestion de proximité confiée aux collectivités ;

- introduction des matières professionnelles à la demande des communautés ;
- distribution des kits d'insertion socioprofessionnelle aux apprenants en fin de formation.

Dans le cadre du PASS+ (en soutien au SSA/P),

- la mobilisation communautaire à travers les campagnes radiophoniques et caravanes de plaidoyer ;
- Le plaidoyer pour le suivi et l'établissement d'extraits d'actes de naissances pour les apprenants ;
- le paquet éducatif (livret d'exercices de lecture et de mathématiques) comme stratégie pour assurer la continuité éducative en cas de fermeture des classes consécutive à des crises sécuritaires ou sanitaires ;
- les cours de remédiation au niveau des écoles primaires ciblées et de celles accueillant la SSA/P au profit de tous les élèves ou bien des élèves les moins performants ;
- la prise en compte des dimensions genre et inclusion dans les modules de formation des acteurs (CGDES, Enseignants et Directeurs d'écoles) et dans les activités de suivi-évaluation ;
- la collecte numérique des données à travers l'application ComCare pour le système de suivi-évaluation ;
- un dispositif de formation initiale et continue des animateurs et encadreur mis en place par le projet PASS+ portant sur le programme d'études (contenu et démarche pédagogique), le système de suivi-évaluation et, l'application et le respect des principes du genre, de l'inclusion, de la protection, de l'Education en Situation d'Urgence (ESU ou EIE) ;
- l'octroi au profit des personnes vivant avec un handicap de bourses mensuelles en numéraires ou des appuis techniques pour faciliter les déplacements (tricycles, béquilles, prothèses ; diagnostics médicaux, etc.) en guise de soutien à leurs apprentissages.

Les tendances favorables au nouveau modèle :

- L'idée du nouveau modèle a été bien accueillie par tous les répondants qui ont proposé sa substitution aux innovations existantes ;
- Toutes les propositions faites en faveur du nouveau modèle ont été acceptées.

INTRODUCTION

L'Afrique subsaharienne est confrontée à des défis énormes et variés. Ceci se traduit par un contexte de crises multidimensionnelles telles que les crises sécuritaires, socio-politiques et aussi sanitaires avec la récente pandémie de la COVID-19. La situation est accentuée par diverses catastrophes naturelles qui conduisent à l'amenuisement des ressources et rendent précaires les tissus économiques des Etats.

La conjugaison de ces maux réduit considérablement les possibilités et les chances d'atteindre les Objectifs de Développement Durable (ODD4) et notamment les cibles 4. et 4.5. Parmi ces objectifs, figure au premier rang l'éducation, un secteur où l'Afrique subsaharienne enregistre les performances les moins reluisantes de la planète. En effet, les statistiques 2019 de l'UNESCO indiquent que :

Sur 59 millions d'enfants hors système scolaire, 32 millions vivent en Afrique subsaharienne. Au niveau du primaire 18,8% n'ont pas accès à l'école dont 21,4% de filles. Sur une population d'enfants en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire, 36,7% sont hors du système dont 38,1% des filles. Quant aux enfants en âge de fréquenter le deuxième cycle du secondaire, 57,5% sont hors du système dont 60,5% de filles. Les enfants et adolescents hors du système scolaire représentent 31,2% dont 33,6% de filles. Etc.

Situé au cœur de l'Afrique subsaharienne, le Niger n'échappe pas aux phénomènes sus mentionnés. En effet, les chiffres issus du rapport de l'Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages et de l'Agriculture (ECVMA) conduite en 2018 révèlent que sur une population des 7-16 ans estimée à 4 938 574 (en 2014), 2 626 576 (soit 53,2%) étaient des enfants et adolescents en dehors de l'école (EADE). Cette prévalence des EADE est trois fois plus élevée en milieu rural (59,7%) qu'en milieu urbain (20,1%) et concerne surtout ceux en âge de fréquenter le premier cycle du secondaire (59% contre 50,3% pour ceux d'âge primaire). De même, la prévalence du phénomène est plus élevée chez les filles (56,3%) que chez les garçons (50,1%).

C'est donc conscients du fait que l'analphabétisme constitue un obstacle au développement que les six (6) Etats membres de la Fondation Karanta² ont, depuis deux décennies, conçu et mis en œuvre des programmes et projets d'alphabétisation d'envergure, avec l'appui des partenaires techniques et financiers (PTF) afin de réduire voire, d'éradiquer l'analphabétisme. Après quelques années de mise en œuvre, cette initiative s'était avérée peu efficace compte tenu d'une part, du nombre sans cesse croissant d'enfants à scolariser et de la faible capacité de l'école classique à les accueillir, de l'autre.

Pour y remédier, les gouvernements, avec l'appui des partenaires ont initié le programme d'alphabétisation et d'éducation non formelle (AENF) avec l'idée de la passerelle; une expérience prometteuse ayant permis l'accès au système pour ceux qui en sont privés et la possibilité de réintégration pour ceux qui en ont été précocement exclus.

Il importe de souligner à ce niveau qu'en outre, la situation se trouve de plus en plus aggravée par des crises récurrentes et variées telles la pandémie de la COVID 19, le terrorisme et le banditisme. Ce qui occasionne des déplacements massifs des populations avec comme conséquence la précarité alimentaire et nutritionnelle, le décrochage et l'abandon scolaire. En effet, la forte occurrence de ces crises entraîne la fermeture de plusieurs écoles et l'interruption de la scolarité de nombreux enfants et adolescents. Dans le souci

² Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Guinée, Mali, Niger et Sénégal

de contribuer à relever ces défis, les décideurs et les spécialistes de l'éducation ont initié le Programme d'Alphabétisation et d'Education Non Formelle (AENF) à visée scolaire.

Pour accompagner les nombreuses initiatives entreprises en la matière, le Consortium Fondation KARANTA-FAWE-ROCARE a, avec l'appui financier du Centre de Recherches pour le Développement International (CRDI) conçu un projet intitulé : **"Un nouveau modèle de classes passerelles pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les six (6) pays membres de la fondation KARANTA en Afrique Occidentale"**. L'objectif général de cette intervention est d'offrir de nouvelles opportunités aux enfants et aux jeunes non scolarisés (de 8 à 15 ans) à travers le développement d'un programme d'alphabétisation et d'éducation non formelle dans les pays membres de la Fondation KARANTA. Le mode opératoire de ce projet est de produire et partager les déterminants de succès, les matrices novatrices et les expériences réussies des différentes alternatives proposées ici et là : enseignement bilingue, centres à passerelle et les écoles de seconde chance ainsi que les leçons tirées de leur pilotage politique et institutionnel. Plus précisément, il s'agit de créer un nouveau modèle de centres à passerelles qui sera mis à l'échelle et qui pourra intégrer les enfants et les jeunes non scolarisés dans le système scolaire afin d'améliorer l'éducation de ceux qui n'y retourneront pas.

Pour ce faire, les pays de la Fondation KARANTA se sont engagés à mener des études de cas sur les expériences nationales. L'étude consiste à (i) passer en revue la documentation disponible en la matière et (ii) mener une enquête pour faire ressortir, relativement aux innovations en cours, les bonnes pratiques, les leçons apprises, les forces et les succès capitalisables en vue de l'élaboration d'un nouveau modèle.

A la suite de cette introduction, la présente section présente le plan de travail qui se décline comme suit :

- le contexte, la justification et la problématique ;
- les questions de recherche, le but, objectifs et les résultats attendus ;
- la présentation générale du Niger ;
- la revue de la littérature ;
- la méthodologie ;
- l'enquête terrain ;
- la présentation des données ;
- l'interprétation/discussion des résultats ;
- la proposition du nouveau modèle ;
- les recommandations ;
- les conclusions.

1. Contexte, justification et problématique

1.1 Contexte et justification

L'Afrique subsaharienne est la zone du monde la plus confrontée à des obstacles de diverses natures --politique, économique, financier, éducatif, sanitaire, démographique, climatique, culturel et humain-- qui freinent son développement socioéconomique. La conjugaison des effets de ces facteurs affecte négativement les systèmes éducatifs déjà fragiles des pays concernés qui affichent les plus faibles taux de scolarisation, d'alphabétismes généraux doublés de forts taux d'abandon. Il y a également la question de la pauvre qualité des enseignements/apprentissages. En effet, l'UNESCO estime qu'en 2017, plus de 617 millions d'enfants et d'adolescents en âge de fréquenter le primaire et le premier cycle du secondaire (soit 6 sur 10) n'atteignent pas les niveaux minima de compétence requis en lecture et en mathématiques.

Les pays membres de la Fondation Karanta dont le Niger n'y sont pas épargnés. En effet, au Niger, on observe la même situation et les mêmes tendances. Il importe ainsi, de rappeler que les statistiques issues du rapport d'Enquête sur les Conditions de Vie des Ménages et de l'Agriculture (ECVMA) de 2018 (sous financement de l'UNICEF) affirment que « *sur l'ensemble de la population des enfants et adolescents âgés de 7-16 ans au Niger estimée à 4 938 574 en 2014, les enfants et adolescents en dehors de l'école (EADE) étaient estimés à 2 626 576, soit 53,2%.* » Les statistiques globales cachent de fortes disparités selon le milieu (59,7% en milieu rural contre 20,1% en milieu urbain), le sexe (56,3% chez les filles contre 50,1% chez les garçons) et les tranches d'âge (59% pour les 13-16 ans contre 50,3% pour les 7-12 ans).³

Pour faire face à la situation, les différents Etats concernés ont, depuis environ deux décennies et en plus des programmes classiques d'alphabétisation, développé et mis en œuvre d'autres innovations/ formules d'éducation non formelle avec l'option de la passerelle pour mieux prendre en charge la question des enfants et adolescents vivant hors du système scolaire. Il s'agit entre autres des écoles du village et les Centres d'Education Pour le Développement (CED) au Mali, des Centres d'Education Alternative (CEA) au Niger, des centres NAFA ou écoles de la seconde chance en Guinée et la stratégie des passerelles en Côte d'Ivoire, au Mali, au Burkina Faso, au Niger et au Sénégal et l'enseignement bilingue un peu partout. La Fondation KARANTA a aussi expérimenté les Centres d'Education pour l'Intégration (CEI) au Burkina Faso et au Mali.

L'avènement de ces expérimentations correspondait opportunément avec une certaine volonté politique des Etats manifestée à travers l'adhésion des Etats aux engagements internationaux tels l'Éducation Pour Tous (EPT) en 2000, les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD), la Décennie des Nations Unies pour l'Alphabétisation (DNUA 2003-2012), les Objectifs de Développement Durable (ODD), la Stratégie Continentale de l'Éducation pour l'Afrique (CESA 1625). Mais force est de reconnaître qu'en dépit de tous ces programmes, les mêmes défis persistent et semblent devenir cycliques à cause notamment des récentes crises telles que la pandémie de la COVID 19, le terrorisme, le banditisme, etc. Ceci indique que les remèdes proposés ne sont pas appropriés parce que insuffisamment éclairés par les résultats de la recherche.

Parlant de l'aggravation du phénomène par ces crises récentes, des statistiques de mai 2022⁴ nous renseignent sur la situation des écoles fermées au Niger comme suit :

Vingt (20) départements répartis dans 4 régions (sur les 8) sont affectés. Les 4 régions sont Diffa, Maradi, Tahoua et Tillabéry et la situation d'une manière globale nous donne 758 écoles primaires et 34 établissements secondaires fermés entraînant ainsi 68 306 enfants dont 33 089 filles (soit 48,44%) hors de l'école.

1.2 Problématique

La question des enfants et adolescents hors du système scolaire est un aspect très préoccupant pour les différents acteurs cités plus-haut. *Comment remédier à cette situation ? Comment soutenir ceux-là, qui risquent d'être doublement touchés, à mieux saisir les opportunités afin de s'y insérer et continuer à apprendre ? Cette problématique, est-elle adéquatement prise en compte dans les priorités des Etats ? N'est-il pas nécessaire de garantir l'éducation à tous les citoyens face à l'impératif de résilience ? Les gouvernements concernés ne doivent-ils pas reformer leurs systèmes éducatifs de façon qu'ils puissent répondre aux besoins et au contexte de développement actuel et futur ?*

Au regard des faibles avancées enregistrées après environ six décennies d'efforts de scolarisation au moyen des approches traditionnelles, il s'avère nécessaire d'adopter de nouvelles stratégies. Pour l'heure, celle des

³ Voir le rapport général de Global Partnership for Education (GPE) 2020.

⁴ Source : Etat du Niger, Cluster Education Niger et UNICEF

passerelles à visée scolaire semble être l'une des meilleures réponses au questionnaire ci-dessus. L'enjeu du moment est d'analyser les différentes alternatives disponibles pour dégager la plus efficace et efficiente. Cette dernière se doit d'être novatrice et apte à favoriser un système éducatif inclusif et intégratif. C'est du reste la quintessence de la vision traduite par la recommandation du sommet des Chefs d'États de l'Union Africaine (UA) de 2013 sur la nécessité pour l'Afrique de se doter de systèmes éducatifs holistiques, diversifiés, dans lesquels toutes les formes d'éducation sont d'égale dignité. L'option pour une alternative du genre de la stratégie des passerelles entre également en ligne avec les conclusions de l'étude sur les stratégies d'alphabetisation en situation d'urgence et de crise menée par la Fondation KARANTA (juillet-septembre 2020) et les travaux de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) sur le non-formel qui ont souligné l'importance pour l'Éducation Non Formelle d'intégrer dans ses approches une politique volontariste en matière d'égalité de genre vu que ce sont les femmes qui souffrent le plus d'analphabétisme et de non accès à l'école.

Comme le soulignait la Fondation KARANTA, les effets des grandes perturbations susmentionnées ont été amplifiés par la pandémie de la COVID-19. Les filles, les femmes et dans une certaine mesure les personnes en situation de précarité et de handicap sont les plus touchées. C'est pour cette raison que l'offre de formation du consortium Fondation KARANTA, Fawe et ROCARE (voir supra, page 9) vise principalement ces groupes sociaux, notamment dans la phase de mise à échelle qui interviendra après la conclusion des études de cas dont les principaux résultats attendus sont l'établissement de l'état des lieux des formules à passerelle en cours dans les six (6) pays membres et l'élaboration d'une stratégie sous régionale mieux affinée basée sur les meilleures pratiques (forces et faiblesses) et les leçons apprises susceptibles de capitalisation.

2. Questions de recherche, but, objectifs et résultats attendus

2.1 Questions de recherche

Dans le cadre de cette étude, les chercheurs principaux ont, à travers le protocole de recherche proposé des pistes de questions de recherche que nous avons réadaptées et auxquelles nous avons essayé d'apporter des réponses. Ces questions se résument essentiellement à :

- quels sont les aspirations et les besoins locaux traduits (à partir des connaissances endogènes et savoirs locaux) dans les innovations en cours à capitaliser ? ;
- comment ces besoins peuvent-ils être intégrés aux savoirs scientifiques modernes comme composantes fondamentales du programme d'éducation non formelle à visée scolaire ?
- sous quel dénominateur commun peuvent-ils être regroupés dans l'étude et éventuellement dans la formulation du nouveau modèle ?
- existe-t-il une méthode appropriée dans la mise en œuvre d'un programme d'éducation non formelle à visée scolaire ?
- la MARP constitue-t-elle une méthode utile dans la recherche sur les innovations et pratiques à visée scolaire plus particulièrement dans le cadre de cette étude ?

2.2 But et Objectifs de l'étude

Le but de la présente étude est de contribuer à offrir de nouvelles opportunités aux enfants et aux jeunes non scolarisés (de 8 à 15 ans) à travers le développement d'un programme d'éducation non formelle dans les six (6) pays membres de la Fondation KARANTA en Afrique de l'Ouest.

2.2.1 Objectifs

D'une manière générale et concernant le Niger, l'objectif assigné à cette étude est de recueillir et d'analyser des opinions des acteurs, des informations sur les formules/ innovations d'ENF notamment les centres passerelles dans le pays. Au terme du travail, nous espérons identifier les meilleures pratiques, les faiblesses à corriger, les forces au Niger, les succès et les leçons apprises que nous pouvons capitaliser en vue de la construction du nouveau modèle. Plus spécifiquement, l'étude se propose de :

- recueillir les perceptions et opinions des acteurs ciblés sur le fonctionnement des centres ENF (à passerelle) ;
- identifier les forces, meilleures pratiques, succès, leçons apprises et propositions d'améliorations, etc. ;
- analyser les données recueillies de manière à servir de base pour l'élaboration du nouveau modèle.

2.3 Résultats attendus

A l'issue de ce travail, les données recueillies sont analysées de façon à contribuer globalement à la formulation d'un nouveau modèle de classes à passerelle en vue d'offrir de meilleures opportunités aux enfants et aux jeunes non scolarisés (de 8 à 15 ans) à travers le développement d'un programme d'éducation non formelle commun aux six (6) pays membres de la Fondation KARANTA.

Plus particulièrement:

- les perceptions et les points de vue des acteurs cibles sur le fonctionnement des centres ENF (à passerelle) sont recueillis ;
- des connaissances sont générées sur les pratiques et innovations éprouvées en matière d'ENF pour l'intégration des enfants et jeunes non scolarisés dans le système éducatif formel ;
- les besoins locaux capitalisables en lien avec les innovations et pratiques en cours sont identifiées ;
- les succès, les forces (meilleures pratiques), les leçons apprises sont identifiées et des suggestions d'améliorations sont proposées ;
- les capacités de pilotage politique, institutionnel et opérationnel des parties prenantes sont renforcées en vue du test du nouveau modèle et de la consolidation de l'innovation ; Enfin,
- l'innovation est accessible, compréhensible et utile aux parties prenantes pour la prise de décisions aux plans politique, institutionnel et opérationnel.

3. Présentation générale du Niger

3.1 Profils physique, administratif et socioéconomique

Le Niger est un pays sahélo-saharien situé à l'extrême Est de l'Afrique Occidentale. C'est un territoire très vaste, sans littoral avec une superficie de 1 267 000 km² qui partage les mêmes frontières avec l'Algérie et la Libye au Nord ; le Bénin et le Nigeria au Sud ; le Tchad à l'Est ; le Mali et le Burkina Faso à l'Ouest. En somme, il constitue un carrefour entre l'Afrique du Nord et l'Afrique Subsaharienne. Il est partagé en quatre zones agro-climatiques dont les plus vastes sont la zone saharienne et la zone sahélo-saharienne occupant chacune respectivement 68% et 12,2% de la superficie totale (INS⁵, 2010). La population est estimée à 24. 206. 636 habitants en 2022 et est composée de sédentaires (Hausa, Zarma-Songhaï, Kanuri, Gourmanché, Buduma et Tasawaq) et de nomades (Peul, Tuareg, Tubu, Arabe). Les principales caractéristiques de cette population se présentent comme suit (INS, 2021) :

⁵Institut National de la Statistique

- hommes : 49,7 %, les Femmes : 50,14 % ;
- urbains : 16,2 %, les Ruraux : 83,8 % ;
- jeunes de moins de 18 ans : 58,4%
- pourcentage de pauvreté : plus de 56,1% selon les estimations de la Banque mondiale pour 2020 ;
- taux de croissance naturelle de 3,83%, un des plus élevés au monde.

Sur le plan administratif, la loi N° 2008-42 du 31 Juillet 2008 organise le Niger en circonscriptions administratives (la Région et le Département, article 4) et en collectivités territoriales. Au terme de l'article 6 de cette loi, « la Commune est une Collectivité territoriale de base » et la Région « est une Collectivité à vocation essentiellement économique, sociale et culturelle ». Les Régions sont au nombre de huit : Agadez, Diffa, Dosso, Maradi, Tahoua, Tillabéry, Zinder et Niamey (la capitale). Les Régions sont subdivisées en 63 départements et 266 communes.

Les principales menaces auxquelles fait face le pays sont :

- les changements climatiques sans cesse croissants accompagnés d'une dégradation constante des sols et donc l'amenuisement des terres cultivables ;
- une démographie galopante (voir taux de croissance naturelle ci-dessus) ;
- la migration massive des jeunes ;
- des menaces sécuritaires et attaques constantes ;
- un tissu économique très faible qui limite les finances publiques rendant ainsi le pays dépendant des financements extérieurs.

Sur le plan économique, on note que les ressources de l'Etat sont très limitées classant ainsi le Niger parmi les Pays les Moins Avancés (PMA) et le rendant éligible à l'initiative Pays Pauvres Très Endettés (PPTE). En ce qui concerne son budget de fonctionnement, l'Etat dépend du soutien des partenaires techniques et financiers et donc de l'aide extérieure. L'Agriculture et l'élevage constituent les deux principales activités des populations. Au plan macroéconomique, la Stratégie de Développement Durable et de Croissance Inclusive (SDDCI-Niger 2035) est le document de référence adopté en mai 2012. Il dérive de l'ancien document cadre qu'est la Stratégie de Réduction de la Pauvreté (SRP) adoptée en janvier 2002.

3.2 Profil éducatif

3.2.1. Organisation générale

Au Niger, trois (3) à quatre (4) ministères assurent aujourd'hui la tutelle du secteur de l'éducation et de la formation. Il s'agit du (i) Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Culture, du (ii) Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, du (iii) Ministère de l'Enseignement technique et de la formation professionnelle et du (iii) Ministère de l'Education Nationale. Ce dernier a des services déconcentrés aux niveaux régions, des départements et des communes. Une Direction Régionale coiffe tous les services présents sur le territoire de la Région.

En juin 1998, le Niger a adopté une loi portant le numéro 98-12 du 1er Juin 1998. Il s'agit de la Loi d'Orientation du Système Éducatif Nigérien (LOSEN). Cette loi constitue le premier acte législatif sur l'éducation et est supposé ouvrir la voie à toutes les réformes nécessaires à une adaptation du système éducatif aux besoins du développement économique, social, culturel et scientifique du pays. Quatre (4) années plus tard, le Programme Décennal de Développement de l'Education (PDDE 2003-2012) fut élaboré. Le 30 Mai 2012, la Lettre de Politique Éducative a été adoptée ouvrant alors la voie à l'élaboration d'un Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation (PSEF-Niger 2014-2024). Le PSEF consacre la volonté du gouvernement de tout

mettre en œuvre pour l'atteinte des Objectifs internationaux auxquels il a souscrit et ce, en conformité avec le document cadre de la Stratégie de Développement Durable et de Croissance Inclusive « NIGER 2035 ».

Toutes ces reformes éducatives, de la LOSEN au PSEF en passant par la Lettre de politique Educative réaffirment qu'elles garantissent le droit et la gratuité de l'éducation à tous les citoyens, enfants comme adultes avec comme principe fondamental, l'obligation scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans.

Les nouvelles stratégies ou reformes éducatives maintiennent les sous-secteurs ou composantes du système tels que définis par la LOSEN. Il s'agit de:

- l'éducation formelle qui comprend le préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire (1er et 2^{ème} cycles) et l'enseignement supérieur ;
- l'éducation non formelle composée de l'alphabétisation et de la formation des adultes, des centres à passerelle, des centres d'éducation alternative, des écoles confessionnelles et des formations professionnalisantes ;
- l'éducation informelle.

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons à la composante non formelle dont relèvent les centres à passerelle selon les dispositions prévues par la LOSEN.

3.2.2. Bref rappel sur les centres à passerelle

L'expérience des classes à passerelles a effectivement commencé au Niger 2008 avec la création d'une direction nationale qui prend en charge les enfants non scolarisés et précocement déscolarisés dont l'âge est compris entre neuf (9) et quatorze (14) ans. Il s'agit de la Direction de l'Education Non Formelle (DENF), créée par décret N° 2008-031/PRN/MEN du 31 janvier 2008 sous la DGAENF. Il importe cependant de souligner ou dans certain cas de rappeler que la toute première expérience a commencé à la fin des années 1990 avec le Père Frigolat, un missionnaire français, en poste à la mission catholique de Dogon Doutchi. Avec son programme de formation intitulé « *Kan Kowa shi waye* » (Que chacun comprenne en Haoussa), il essayait de récupérer des enfants non scolarisés en leur donnant une formation en alphabétisation avec possibilité d'intégrer l'école formelle. Après Dogon Doutchi, le Père Frigolat exerça à Birnn Konni avant de regagner Niamey.

Depuis lors, le MEN a commencé à s'intéresser de plus en plus à la question de ceux-là dont le nombre était alors estimé à plus de 2,156 864. Aujourd'hui, environ 50% de ces enfants ont intégré les classes passerelles et écoles de seconde chance en ce sens que plusieurs offres stratégiques ont été développées par les différents acteurs et une bonne proportion d'entre eux ont rejoint le cycle de Base 1 au terme d'un test de niveau.

A l'heure actuelle, et pour mieux cadrer et orienter les interventions, le document de référence en matière de l'éducation qu'est le PSEF (Niger 2014-2024) met l'accent sur une offre d'éducation non formelle fondée sur une remise à niveau ou à une préparation à la vie active. A cet effet, le PSEF a retenu deux formules à savoir :

- la formule « passerelle » avec une formation accélérée d'un an aux enfants non scolarisés et précocement déscolarisés (CI et CP) âgés de 9 à 12 ans en vue de les intégrer/réintégrer dans le formel au niveau du primaire ;
- la formule « Centre d'Education Alternative – CEA » qui vise à la fois une mise à niveau rapide et une préparation des jeunes à la vie active ; elle s'adresse aux non scolarisés de 10-14 ans et aux précocement déscolarisés (CI, CP et CE1) ; la formation est centrée sur les compétences instrumentales de base, d'un apprentissage pré-professionnalisant et d'un accompagnement pour faciliter l'insertion professionnelle de l'apprenant dans le tissu économique local. La durée de la formation est de trois ans dont deux ans de formation en alternance et une année de formation en placement dans le secteur privé formel ou informel.

Malgré ces mesures prises par le PSEF, la même tendance s'observe en ce qui concerne les interventions multi acteurs incontrôlées. De ces résolutions à aujourd'hui, il y a eu cinq formules dont les quatre sur lesquelles a porté cette enquête plus les écoles de seconde chance.

4. Revue de la littérature

Dans ce chapitre, nous passons en revue des documents traitant de thèmes se rapportant à notre étude. Ces ouvrages sont des rapports d'évaluation, des documents de travail produits par les organisations et services intervenant dans le domaine, des articles produits à l'occasion de différentes rencontres consacrées à l'éducation en général. Nous les avons organisé en trois groupes, à savoir des textes sur l'éducation en général, ceux consacrés à l'AENF et ceux qui traitent de l'enseignement coranique. Des informations très riches et variées y sont fournies, et plus précisément sur le rôle incontestablement considérable que joue l'école coranique dans la société, celui d'offrir une deuxième chance aux enfants et adolescents non scolarisés et déscolarisés.

Soulignons que les titres spécifiquement consacrés à l'objet de notre étude sont rares et se résument aux travaux de quelques auteurs/acteurs qui portent un intérêt particulier à ce champ d'investigation, le sujet étant relativement nouveau dans la littérature sur l'éducation. Cependant, nous pouvons dire que la documentation passée en revue fournit des informations très pertinentes sur les offres d'éducation alternative et l'alphabétisation des adultes, leurs forces et leurs faiblesses ainsi que les résultats enregistrés.

4.1. Les textes sur l'éducation en général

Sous l'égide du ministère de l'éducation nationale, le Gouvernement du Niger a publié en juin 2013 un document de stratégie portant le titre de « **Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation (PSEF 2014-2024)** ». Ce document de référence définit les grandes orientations de l'Etat du Niger en matière d'éducation articulé autour de trois volets, à savoir l'accès, la qualité et le dispositif de pilotage institutionnel. Quand bien même il est essentiellement consacré à l'éducation formelle, ce document a donné quelques orientations sur l'éducation non formelle se rapportant sur les trois volets du PSEF. La stratégie d'intervention a défini le groupe cible (les jeunes non scolarisés et/ou précocement déscolarisés âgés de 9 à 14 ans) avec un objectif quantitatif d'enrôler 168 112 enfants en 2010 dans une des formules d'éducation non formelle ; les passerelles devraient absorber 75% des participants et les 25% restant par la formule *éducation alternative*. Ce document cadre a permis de réduire la durée de la formation pour cette dernière formule de cinq à trois ans dont deux ans de formation en alternance et une année de formation en placement dans le secteur privé formel ou informel. Le PSEF a prévu également pour la mise en œuvre de la nouvelle formule : (i) l'élaboration d'un nouveau curriculum (au lieu de l'adaptation des programmes de l'enseignement primaire), (ii) la conception de nouveaux matériels d'accompagnement, (iii) l'élaboration de nouveaux modules de formation pour les animateurs, les opérateurs et les maîtres/formateurs du secteur privé formel ou informel, (iv) la définition d'un mécanisme d'orientation des enfants.

Pour contribuer à l'essor des offres d'éducation alternative, un groupe de travail inter-agences⁶ a produit en septembre 2017 un document de réflexion intitulé « **Éducation Accélérée : Dix (10) principes pour une pratique efficace** ». Ces 10 principes sont classés ainsi qu'il suit :

Principe 1 : le Programme d'Education Accélérée (PEA) est flexible et adapté ;

Principe 2 : le programme scolaire, les matériels éducatifs et pédagogiques sont adaptés aux principes de l'éducation accélérée et utilisent une langue d'enseignement appropriée ;

⁶ Ce sont : Education in Crisis and Conflict Network (ECCN), International Rescue Committee (IRC), Norwegian Refugee Council (NRC), Plan International, Save the Children, UNESCO, International Bureau of Education (IBE), UNICEF, USAID, WAR child Holland.

- Principe 3 : l'environnement est inclusif, sûr et propice à l'apprentissage ;
- Principe 4 : les enseignants sont recrutés, supervisés et rémunérés ;
- Principe 5 : les enseignants bénéficient d'un perfectionnement professionnel continu ;
- Principe 6 : les objectifs, le suivi et le financement sont alignés ;
- Principe 7 : le Centre d'Education Accélérée est géré efficacement ;
- Principe 8 : la communauté est engagée et responsable ;
- Principe 9 : le PEA est une alternative éducative légitime et fiable débouchant sur l'obtention d'un certificat d'études primaires ;
- Principe 10 : le PEA s'inscrit dans le système éducatif national et la structure humanitaire en vigueur

Le même groupe de travail a accompagné, en octobre 2017, son document d'un guide d'utilisation pour aider les usagers à s'en servir. L'objectif du guide est d'éclairer les acteurs à suivre pas à pas les différents principes cités plus haut et qui vont de la conception au suivi-évaluation en passant par la mise en œuvre des programmes d'éducation accélérée.

En 2003, messieurs Galy et Malam Moussa ont coproduit une réflexion portant sur la complémentarité entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Intitulé « *Les perspectives d'intégration de l'éducation de base au Niger* », cette recherche qui a couvert trois régions du Niger (Maradi, Tahoua et Tillabéri) se voulait une contribution au débat sur la réforme de l'éducation au Niger en mettant sur le tapis la question de la complémentarité entre les deux types d'offre d'éducation au double plan de l'accès et des approches pédagogiques. Les deux auteurs ont appelé les décideurs à intégrer la contribution de tous les modes de délivrance de l'éducation de base dans le dispositif éducatif. Pour soutenir leur argumentaire, ils ont mis en exergue les limites du système scolaire dans la satisfaction de la demande sociale d'éducation et les avantages de la prise en compte de l'apport du volet non formel, notamment les programmes d'alphabétisation et l'enseignement coranique. Déplorant le fait que le ministère de l'éducation nationale se comporte comme si l'école formelle est la seule structure à même d'assurer cette fonction, Galy et Malam Moussa ont appelé les autorités à ouvrir la consultation à tous les acteurs sociaux. C'est la condition indispensable pour la mise en place d'un système éducatif national qui intègre et régule toutes les offres d'éducation de base du formel comme du non formel et ce, en vue d'atteindre les objectifs pédagogiques, socioculturels et économiques.

Dans une étude réalisée pour le compte de l'Institut International de Planification de l'Education Malam Moussa et Galy (1987) ont planché sur le thème de « *la diversification de l'éducation de base au Niger* ». Cette étude de cas conduite dans trois localités (Say, Toukounous et Karakara) posait la problématique de l'articulation des modes de fourniture de l'éducation de base en présence (enseignement primaire, cours d'alphabétisation des adultes et enseignement coranique) pour une réponse plus adéquate aux besoins éducatifs de la communauté nigérienne. Les auteurs dénoncent la poursuite par l'Etat du Niger de la politique éducative instituée par la France qui consiste à mépriser l'enseignement coranique malgré sa large assise socioculturelle et sa contribution historique à la lutte contre l'analphabétisme et à la formation des populations. L'étude a été initiée pour amener les autorités à prendre conscience de la complémentarité entre ces trois formes d'éducation en vue d'aboutir à une vision d'ensemble du problème éducationnel au Niger.

4.2. La littérature sur l'enseignement coranique

Quoiqu'en marge du système officiel, l'enseignement coranique a fait l'objet de plusieurs écrits qui vont des rapports d'études aux documents de travail produits par des acteurs associatifs. Malam Moussa (1997) nous offre un rapport d'étude consacrée à l'éducation islamique au Niger ayant pour titre « *Les implications pratiques de l'éducation islamique au Niger* ». L'auteur y a présenté un aperçu sur l'introduction de l'Islam en

Afrique, et au Niger en particulier, puis fait un examen minutieux de l'évolution progressive du phénomène, de ses conséquences et de son impact sur la vie socio politique et économique des peuples concernés. A travers cet examen, il met en exergue les principales faiblesses de l'école coranique dont, entre autres, l'insatisfaction des élèves par rapport au contenu du programme. Ce sentiment pousse certains produits «des écoles coraniques [à se tourner vers] l'école occidentale ou les centres d'alphabétisation qui peuvent apporter un complément précieux à leur formation » (p. 22). L'étude a aussi mis en relief la disposition des maîtres coraniques à innover moyennant une formation appropriée (p. 18). Il a également fait ressortir l'incapacité de l'institution à innover sur le plan de l'insertion d'activités socio professionnelles. En paraphrasant Ndao, l'auteur affirme que l'enseignement arabo-coranique est abstrait et coupé des préoccupations économiques des apprenants et suggère que l'orientation exclusivement religieuse soit complétée par une formation professionnelle.

Sous la supervision de Galy, Kadir Abdelkader deux chercheurs du ROCARE-Niger (*Rakia RABIOU et Aboubacar MODOU AISSAMI*) ont réalisé, en décembre 2016, une étude de cas avec comme question centrale « *Quelle place occupe l'école coranique dans un système éducatif dominé par l'école héritée de la colonisation et continuant à utiliser [le français] comme médium d'enseignement?* ». L'exercice se situe dans le cadre d'une étude transnationale du réseau financée par la coopération Suisse avec pour thème « ***Place des écoles coraniques dans les systèmes éducatifs de l'Afrique subsaharienne. Regards croisés des acteurs du Mali, de la Mauritanie et du Niger*** ».

L'objectif est essentiellement de recueillir et d'analyser les regards des différents acteurs techniques et des décideurs politiques sur le fonctionnement des écoles coraniques. Plus spécifiquement, les chercheurs ont cherché, à travers une revue de la littérature et une enquête terrain à (i) identifier les différentes catégories d'écoles coraniques et fournir des éclaircissements sur les rapports entre elles et les autres offres éducatives et (ii) étudier et analyser les perceptions des acteurs sur les écoles coraniques. L'étude a révélé deux (2) types d'écoles coraniques à savoir l'école coranique fixe et l'école coranique mobile, objet de critiques par l'opinion publique et objet de la problématique soulevée dans le cadre du travail. Il est aussi ressorti qu'aujourd'hui, les populations nigériennes islamisées à plus de 95% (RGP, INS 2012) ne peuvent se passer de l'école coranique devenue leur quotidien compte tenu du rôle combien important qu'elle joue dans le développement de l'éducation de base. En d'autres termes, elle est complémentaire aux autres sources d'éducation de base. Cependant, l'étude a aussi révélé les nombreuses difficultés auxquelles elle est confrontée et qui entravent son fonctionnement. C'est ainsi qu'entre autres :

- les écoles coraniques évoluent dans l'informel en dépit des dispositions de la LOSEN qui classent les écoles confessionnelles sous le volet non formel ;
- elles souffrent du manque de soutien de la part de l'Etat et de la non prise en compte de sa contribution dans les statistiques de l'éducation ;
- la pratique de la mendicité prend la majeure partie du temps de l'apprentissage ;
- il n'y a pas de dispositif d'apprentissage professionnel en vue d'assurer un avenir meilleur aux apprenants ;
- les conditions de vie et de travail des apprenants et de leurs maîtres sont très précaires ;
- les plus jeunes/faibles apprenants sont souvent exposés aux sévices corporels inadmissibles ;

Ces obstacles fragilisent les apprenants et les exposent à devenir des cibles des recruteurs des mouvements porteurs d'idées extrémistes qui n'ignorent pas cette situation.

Dans une autre recherche menée par le ROCARE-Niger, Boubé et Rabiou (2009)⁷ ont passé en revue les différentes initiatives entreprises en matière de rénovation des écoles coraniques au Niger en relevant leurs points forts et leurs faiblesses. Au plan des points forts on peut retenir la prise de conscience des acteurs quant à la possibilité de faire contribuer l'école coranique à l'éducation de base de la population nigérienne avec comme effet immédiat le relèvement du profil éducatif du pays mais aussi l'amélioration de l'image de l'éducation en général. Les principales faiblesses relevées sont (i) la partialité de la politique éducative de l'Etat qui feint ignorer une institution qui jouit d'une large assise sociale alors qu'il consacre d'énormes efforts financiers en faveur d'un produit qui exclut la grande majorité de la population et qui peine à se faire accepter.

L'étude a également recueilli de nombreuses suggestions des principales parties prenantes visant la consolidation des acquis et la remédiation des faiblesses constatées. Il est particulièrement recommandé à l'Etat de donner plus d'importance à l'éducation non formelle, en général, et à l'enseignement coranique, en particulier en lui accordant des ressources conséquentes. Cela se traduira au niveau opérationnel par l'intensification des activités et l'amélioration de la qualité de la formation des formateurs mais aussi des apprenants et par un pilotage plus participatif. Enfin, au regard des engouements que suscitent les expérimentations, les auteurs ont recommandé à l'Etat de procéder à leur extension et généralisation.

La question de la modernisation de l'école coranique en vue de sa contribution à l'élargissement de l'offre éducative a intéressé les sénégalais comme le montre le travail de *Hugon et Yameogo* (2014) ayant abouti à la production d'un livret pédagogique inspiré des résultats de quatre projets mis en œuvre de 2002 à 2013 sur financement de l'UNICEF, de l'USAID, de la BID et de la Banque mondiale. Les expérimentations ont consisté en l'élargissement curriculaire pour introduire la langue officielle (le français) et la formation professionnelle mais aussi l'amélioration de leur cadre de travail. Le but ultime de ces interventions était d'intégrer progressivement les écoles coraniques (daaras) dans le système éducatif sénégalais.

ZERBO (2012) a pour sa part examiné l'école coranique au Burkina Faso dans le cadre d'un mémoire de fin d'études à l'Université de Koudougou dont le thème est : « *Les écoles coraniques et l'éducation des enfants talibés dans la ville de Dédougou* ». Son objectif était de découvrir l'école coranique, d'en comprendre le fonctionnement et de situer sa place dans la société. L'auteur nous dit que l'institution école coranique a une ambition noble et elle participe énormément à l'éducation d'un nombre important d'enfants. Cependant, (i) elle évolue dans l'informel en ce sens qu'elle existe en marge du système éducatif qui ne la reconnaît pas et (ii) elle n'arrive pas à assurer aux enfants une éducation de qualité telle que voulue par l'Islam et l'Etat à cause des mauvaises conditions de vie et de travail des élèves et de leurs maîtres.

L'auteur conclut avec un appel à l'endroit de l'Etat, de la communauté islamique et de tous les acteurs concernés en vue de sa réforme dans les meilleurs délais pour en faire un véritable outil de développement au Burkina Faso.

4.3. La documentation sur les modèles alternatifs

Deux documents dont un rapport « *d'évaluation de la stratégie de scolarisation accélérée/ passerelle (s.s.a/p.) au Mali, au Burkina Faso et au Niger* » du Bureau d'études PROMETHEE (Aout 2014) financé par la Fondation Stromme et un document de travail produit par le Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Education Civique (DGAENF, Octobre 2015) traitent spécifiquement des modèles alternatifs.

⁷ « Modernisation des écoles coraniques au Niger : Bilan et perspectives ». (Boubé et Rabiou, 2009).

Le rapport du Bureau d'études PROMETHEE évalue la mise en œuvre de la stratégie de scolarisation accélérée/ passerelle au Burkina Faso, au Mali et au Niger. Il fournit aux acteurs du niveau opérationnel, les partenaires financiers ainsi que les décideurs une base d'appréciation fiable pour la mise à l'échelle. Plus précisément, le document présente les objectifs de l'évaluation, fournit aux utilisateurs potentiels de la stratégie (S.S.A/P) une base d'appréciation objective des résultats de l'expérimentation dans les trois pays couverts par l'expérimentation. En effet, le rapport a apprécié la pertinence et l'intérêt de la S.S.A/P dans le cadre de l'atteinte des objectifs de l'E.P.T. et des O.M.D. Il a aussi esquissé des réflexions prospectives pour orienter l'extension de la stratégie.

Le second document présente le « *Programme d'Etudes des Centres d'Education Alternative* » au Niger. La Direction générale de l'Alphabétisation et de l'Education non formelle décline en cinq parties le processus d'élaboration du programme en question. La première section présente les textes officiels de référence en matière de refondation du curriculum au Niger alors que la deuxième donne des indications sur la finalité et les orientations et la troisième définit le profil d'entrée et de sortie des apprenants. La quatrième section détaille l'organisation des enseignements-apprentissages et le régime pédagogique avant de décliner les conseils pédagogiques et les familles de situations. La cinquième section est consacrée à la présentation des quatre (4) domaines d'apprentissage que sont : (i) Langues, (ii) Mathématiques, Sciences, Technologie et Environnement, (iii) Univers social et (iv) Développement personnel.

La présentation de chaque domaine comporte la description des sous-programmes et la présentation des contenus dans une matrice décrivant par année de formation, les familles de situations, les exemples de situations, les catégories d'actions, les exemples d'actions, les savoirs, les ressources, les stratégies/techniques et le cadre d'évaluation.

Au terme de cette revue de littérature, nous remarquons que presque l'ensemble des documents exploités mettent en exergue la problématique de la prise en charge des enfants et adolescents hors système scolaire. A la lumière des documents lus, toutes les formes d'offres éducation non formelle, les centres d'éducation alternative comme les passerelles en passant par les écoles coraniques jouent un rôle indéniablement important dans la lutte contre l'analphabétisme. Cependant, l'on constate au terme de l'examen des différents documents, une sorte de désordre et d'insuffisance de synergie entre les intervenants.

La présente étude va examiner la situation des différentes formules à passerelle mises en œuvre et en cours au Niger pour recueillir, à travers les opinions des enquêtés, suggestions et propositions en vue de la conception d'un nouveau modèle uniformisé à visée scolaire.

5. Méthodologie

5.1 Approche méthodologique et techniques de collecte des données

La méthodologie dans le cadre de cette étude a utilisé les 2 approches à savoir :

- l'approche quantitative qui concerne les aspects liés au nombre de classes passerelles, aux effectifs, nombre et pourcentage d'enseignants/de formateurs, nombre et pourcentage des filles, d'apprenants en situation d'handicap, d'apprenants ayants été reversés dans le système formel, etc ;
- l'approche qualitative concerne les points de vue, appréciations, suggestions et recommandations des apprenants, des enseignants/formateurs, des gestionnaires du système, des leaders d'opinion, des membres des Comités de Gestion Décentralisée des Etablissements Scolaires (CGDES), des membres des Associations des Mères Educatrices (AME), des autorités administratives et municipales, des décideurs, etc.

Pour les besoins du volet quantitatif de l'étude, le ROCARE Mali a mobilisé un spécialiste du logiciel KoboCollect afin de préparer les équipes à l'utilisation de la technique Kobo pour la collecte et le traitement des données. L'expert a assuré la formation des chercheurs nationaux lors de l'atelier sur l'appropriation et la validation des outils. Tous les bénéficiaires ont compris le procédé et une directive a été donnée aux équipes nationales de programmer la formation de leurs enquêteurs et envoyer les dates à l'expert Kobo pour qu'il puisse les assister à manipuler de façon plus efficiente le logiciel.

L'enquête a été retenue pour la collecte des données qualitatives. Comme souhaité dans le document du projet par la Fondation **Karanta**, un accent a été mis sur la méthode d'action et de recherche participative (MARP).

5.2 Outils de collecte de données

Les outils utilisés sont des guides d'entretiens et des questionnaires. Une batterie de guides d'entretiens a été utilisée comme indiqué dans le protocole de recherche. Les entretiens ont été aussi bien individuels que de groupes selon les cibles: apprenants, animateurs, élus locaux, administrateurs et membres des structures de participation communautaires que sont les Comités de Gestion Décentralisée des Etablissements Scolaires (CGDES), les Associations des Parents d'Elèves (APE) et les Associations des Mères Educatives (AME).

Il importe de signaler que pendant la collecte des données et par nécessité, un guide d'entretien a été élaboré pour les partenaires finançant ces innovations et les agents des structures de mise en œuvre.

Des questionnaires et guides d'entretiens ont été élaborés pour les apprenants, les animateurs, les parents d'apprenants et les administrateurs des programmes. Ces deux outils ont été renforcés par l'observation chaque fois qu'il y a un besoin.

5.3. Echantillonnage

Tableau n° 1 : Echantillonnage prévu par site de collecte de données

Outils	Groupes cibles	Temps estimatif (en mn)	Nombre	Temps cumulé (en heures)
Guides d'entretien	Apprenants	10	20	3,5
	Animateurs	30	• 100%	1
	Administrateurs	30	<ul style="list-style-type: none"> • 100% des responsables centraux en charge d'ENF • 100% des responsables régionaux en charge d'ENF • 100% des IAENF • 100% des responsables départementaux en charge d'ENF • 100% des responsables départementaux en charge d'ENF 	1
	CGE/AME/APE/Cellule Genre	30	8 dont 2 par structures	4
	Élus locaux	30	2 dont le président de la commission éducation de la commune si possible	1
Questionnaires	Apprenants	30	15	3,5
	Animateurs	60	100% des animateurs	2

	Parents d'élèves	60	30	5
	Administrateurs	60	<ul style="list-style-type: none"> • 100% des responsables centraux en charge d'ENF • 100% des responsables régionaux en charge d'ENF • 100% des IAENF • 100% des responsables départementaux en charge d'ENF 100% des responsables départementaux en charge d'ENF 	2

Le tableau n°1 ci-dessous présente l'échantillon prévu (nombre de personnes à enquêter par site et par groupe cible). Cet échantillonnage a servi de base pour estimer le temps à allouer à chacun des groupes cibles à partir du temps total alloué à l'enquête. C'est ainsi que nous avons prévu par site :

- trente-cinq (35) apprenants dont quinze (15) questionnaires et vingt (20) guides d'entretien ;
- 100% des animateurs;
- toute la population (100%) des administrateurs;
- deux (2) élus locaux ;
- huit (8) membres pour toutes les structures communautaires soit 2 par COGES, 2 par AME, 2 par APE, 2 par cellule Genre.

6. Enquête terrain

6.1. Préparatifs

Les étapes préliminaires à la collecte des données se résument essentiellement à la formation des six (6) enquêteurs sur l'appropriation des outils conçus et proposés par les chercheurs principaux (voir le point suivant pour les détails). Toutefois, notons que (tel qu'indiqué dans le protocole de recherche), les chercheurs nationaux ont suivi la même formation au cours de laquelle ces outils ont davantage été révisés et enrichis. En effet, avant la formation, ces outils leur ont été envoyés ; ils y ont fait des observations et les ont renvoyés.

Pour ce qui est de la visite du terrain proprement dite, et dans le souci de gérer le temps, les sites retenus ont été divisés en 2 (en prenant en compte tous les aspects généraux comme spécifiques) et les membres de l'équipe de recherche a été répartie de la manière suivante :

- le premier groupe composé des 3 enquêteurs et de la chercheuse nationale (participant également à l'enquête et à la supervision) a assuré la collecte des données dans les régions de Maradi et de Zinder ;
- le second groupe composé de 2 enquêteurs recrutés et d'un membre du ROCARE lui-même enquêteur et superviseur a visité les régions de Niamey et de Dosso.

6.2. Formation des enquêteurs

L'une des principales étapes préliminaires à la collecte des données est la formation des six (6) enquêteurs recrutés par le ROCARE en collaboration avec la chercheuse nationale. Elle s'est déroulée du 09 au 11 janvier 2022 à Niamey, au Stade Général Seyni Kountché et visait à renforcer les capacités des enquêteurs dans leur mission de collecte des données. Plus précisément, elle visait à les amener à s'imprégner de tous les aspects liés à l'étude afin qu'ils s'approprient les concepts et notions y afférant. Il s'agissait également de renforcer leurs capacités sur la collecte des données dans un contexte d'insécurité tout en prenant en compte les particularités des groupes cibles. Rappelons aussi que trois (3) jours avant la formation, la Coordination

nationale a contacté et mis à la disposition de l'équipe un Webmaster afin d'accompagner la formation en ligne que va assurer l'expert de KoboCollect. Au premier jour de la formation, l'expert a demandé à tous les participants de télécharger le logiciel KoboCollect afin de bien suivre les indications sur son utilisation. La formation a porté sur les points suivants: (a) Comment installer le logiciel KoboCollect sur le Smartphone ou l'ordinateur, (b) s'en servir pour administrer les questionnaires et (c) comment sauvegarder les données administrées, les éditer en cas de nécessité et les envoyer au serveur KOBO.

La formation s'est poursuivie pendant les 2 jours suivants en examinant et en discutant point par point le contenu sectionné comme suit: (i) informations générales sur la formation (contexte, objectifs, résultats attendus, etc.) ; (ii) présentation du projet/ de la recherche ; (iii) présentation du protocole de recherche ; (iv) présentation et examen des outils de collecte des données ; ((v) terminologie relative à la recherche (formule, innovation, pratique, bonnes pratiques, nouveau modèle, CCEAJ, ECR, ESC, SSA/P, CEA, etc.) ; (vi) sites de recherche ; (vii) formules/innovations sur lesquelles porte l'enquête ; (viii) échantillon ; (ix) mesures préventives de sécurité ; (x) guide de l'enquêteur ; (xi) formulaire de consentement libre et (xii) clarifications/compléments d'informations.

6.3. Collecte des données

Le tableau n°2 ci-dessous présente les sites de l'enquête répartis par Région, Département et Commune. La dernière colonne du tableau donne la liste des formules alternatives mises en œuvre par site. Il faut signaler que la liste finale des sites comporte quelques changements par rapport à celle des sites validés par le CRDI. En effet, le centre de Kossey (Loga) n'était pas fonctionnel et il n'était pas possible de retrouver les apprenants. Il a été remplacé par celui de Koutou Koira. Dans le département de Guidan Roudjji, le village de *Garin Atchi* n'existe pas. Il a été remplacé par Guidan Atchali. Dans les deux cas, les sites de remplacement ont les mêmes caractéristiques que ceux de la liste initiale. Ces changements ont permis de conserver le nombre des sites et de collecter les données. Enfin à Tanout, il faut entendre Garin Marma et non Garoum Marma.

Tableau n°2 : Sites de collecte des données

Régions	Départements	Communes	Sites	Formules
Dosso	Tibiri	Tibiri	Guéchémé	CCEAJ ⁸
			Lokoko	CCEAJ
	Loga	Loga	Loga	ECR ⁹
			Koutou Koira	SSA/P
Maradi	G. Roudjji	Chadakori	Chadakori	CCEAJ
			Guidan Atchali	CCEAJ
Niamey	--	Arrondissement communal Niamey IV	Talladjé	SSA/P ¹⁰
			Qtier Pays-bas	SSA/P
Zinder	Mirriah	Mirriah	Dogo Qrtier	SSA/P(PASS + ¹¹)
			Gada	SSA/P
	Tanout	Tanout	Tanout	CEA ¹²
			Garin Marma	CEA
04	05	06	12	

⁸ Centre Communautaire d'Education Alternative pour les Jeunes

⁹ Ecole Coranique Rénovée

¹⁰ Stratégie de Scolarisation Alternative/passerelle

¹¹ Programme alternative de scolarisation

¹² Centre d'Education Alternative

Sur les douze sites visités, quatre (4) formules, à savoir (i) l'Ecole Coranique Rénovée (**ECR**), (ii) la Stratégie de Scolarisation Alternative Passerelle (**SSA/P**) mis en œuvre dans le cadre du projet **PASS +**, (iii) le Centre Communautaire d'Education Alternative des Jeunes (**CCEAJ**) et (iv) le Centre d'Education Alternative (**CEA**). Le tableau n°2 indique que le CCEAJ est mis en œuvre sur 4 sites dont 2 à Dosso (Tibiri Douthi) et 2 à Maradi (Guidan Roudji), la SSA/P est sur 5 sites dans les régions de Dosso (Koutou Koiri), Niamey (Tallagoué et Pays-Bas) et Zinder (Dogo Quartier et Gada --dans le cadre de PASS+--), le CEA est sur 2 sites à Zinder (Tanout Quartier et Garin Marma) et enfin l'école coranique renovée (ECR) à Loga dans la Région de Dosso.

6.4 Leçons apprises

Les leçons que nous avons tirées de la réalisation de cette étude peuvent être résumées comme suit :

- il faut prendre des dispositions pour informer dans un délai raisonnable, les responsables des services déconcentrés de l'Etat du passage d'une mission et ce, en vue de faciliter le travail ; en effet, il y a lieu de signaler que lors de notre passage, les responsables et acteurs concernés par l'étude notamment les services déconcentrés de l'Etat n'avaient pas connaissance de l'enquête car la lettre d'introduction du Secrétariat Général du MEN ne leur était pas encore parvenue ; cependant, les relations personnelles aidant, nous avons bénéficié d'un accueil très chaleureux partout et le travail a bien été facilité ;
- il faut penser à prévoir des outils de collecte des données pour des individus et/ou groupe(s) susceptibles d'apporter leurs contributions. Précisons qu'il n'a pas été prévu des outils pour deux groupes d'acteurs (les PTF et les agents d'ONG qui mettent en œuvre les innovations) alors que leurs expériences sont capitales pour une appréciation adéquate de la situation ; forts de cela, nous avons corrigé cet impair.

7. PRESENTATION DES DONNEES

Il importe de rappeler à ce niveau que le présent travail a porté sur quatre (4) formules qui font toutes de la passerelle. Il importe de noter que le choix de visiter les quatre (4) formules a comme été imposé à l'équipe suite à la validation par le partenaire, des sites de collecte des données.

7.1. Description des quatre (4) formules visitées

- La Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle (SSA/P) a fait son entrée au Niger en 2007 par la Fondation Stromme. Elle consiste en une formation en alphabétisation en langue communautaire avec introduction progressive du français à partir de second trimestre au profit des enfants de 9 à 12 ans pendant une année. Au terme de cette période, les apprenants sont transférés dans une école primaire comme suit :
 - la 4^{ème} année ou cours élémentaire 2 (CE2) pour ceux qui obtiennent 1 moyenne $\geq 5/10$; puis
 - la 3^{ème} année ou cours élémentaire 1 (CE1) pour ceux qui obtiennent une moyenne en deçà de 5/10.
 (Pour des détails sur la formule, voir le point 7.2.3).
- le Centre Communautaire d'Education Alternative des Jeunes (**CCEAJ**) offre un cursus de formation d'un, deux ou trois ans suivant le profil d'entrée de l'apprenant déterminé par les résultats du test d'entrée. Un centre accueille des apprenants des trois niveaux avec des groupes pédagogiques de 10 élèves par niveau soit un total 30 élèves. Ces centres sont gérés par les communes. C'est une formule à passerelle dont 65% des sortants vont à la formation professionnelle, 25 % sont orientés vers la vie active et 10% sont transférés dans l'enseignement formel. Les CCEAJ sont mis en œuvre par SWISS Contact à travers les services déconcentrés de l'Etat. (Pour des détails, voir le point 7.2.1).

- le Centre d'Education Alternative (CEA) est un programme qui accueille des enfants de 9 à 14 ans pour une formation de 3 années au bout desquelles les apprenants passent un examen de fin de cycle sanctionné par trois profils de sortie (selon les performances de chacun) à savoir (i) la continuation des études au Collège d'enseignement général (CEG), (ii) l'insertion dans la vie active et (iii) l'orientation vers la formation professionnelle. La formule est mise en œuvre par l'Etat à travers les services déconcentrés du MEN avec l'appui financier de l'UNICEF.
- L'Ecole coranique rénovée ou restructurée (ECR) est une approche qui permet de mettre en place un dispositif d'accompagnement pédagogique pour les écoles coraniques traditionnelles ou Makaranta en Hausa, avec pour cibles 30 enfants de 9-14 en moyenne en vue de créer une passerelle vers les collèges d'enseignement général franco-arabe. (Pour des détails, voir le point 7.2.2).

Pour toutes ces formules, l'enseignement est bilingue tout au long du cursus, avec l'entrée par les langues nationales (langue du milieu) et une évolution progressive vers le français. Aussi, pour ce qui est du contenu des programmes ou des matières enseignées, nous avons recueilli ceci :

➤ **Pour les CCEA/J et CEA**

- français (conjugaison, grammaire, lecture, écriture, langage, alphabet) ;
- étude du milieu (géographie, histoire) ;
- sciences naturelles ;
- mathématique (calcul, table de multiplication, arithmétique) ;
- matières professionnelles (Menuiserie, soudure, maçonnerie).

➤ **Pour les élèves des écoles coraniques classiques retenus dans le cadre des ECR**

- arabe, Coran, écriture, hadith, apprentissage de la langue (du milieu), Sira (biographie des prophètes et des compagnons), Fikh (Jurisprudence)
- français (conjugaison, grammaire, lecture, écriture, langage).

➤ **Pour la SSA/P/PASS+ (Voir le point 7.2.3)**

7.2. Analyse de trois des formules les plus usitées

Le protocole de la présente recherche préconise d'analyser trois des cinq formules visitées, dont la SSA/P. Ainsi, notre choix pour les 2 autres a porté sur le CCEAJ et l'ECR. Ce choix résulte pour l'une, de l'engouement très vif des populations bénéficiaires, de la base au niveau régional et pour l'autre de sa place dans la société, de l'intérêt que lui portent les populations grâce à l'indéniable rôle qu'elle joue dans l'éducation des enfants depuis le bas-âge. Pour toutes les formules, il est à retenir que l'enseignement est bilingue tout au long du cursus, avec une entrée par les langues nationales (langue du milieu) et évolution progressive vers le français. Ainsi nous avons :

7.2.1. Le Centre Communautaire d'Education Alternative des Jeunes (CCEAJ)

Rappelons que c'est une formule dont la formation alterne la théorie et la pratique avec un cursus de 1, 2 ou 3 ans suivant le profil d'entrée de l'apprenant, avec l'ouverture des centres en gestion directe par les communes. Les centres sont multiniveaux et accueillent 30 apprenants (âgés de 9 à 16, 17 ans) dont 10 par niveau. Les niveaux sont déterminés sur la base d'un test d'entrée. Elle comporte la passerelle avec 3 profils de sortie répartis comme suit :

- 65% continuent leur formation professionnelle ;
- 25 % vont dans la vie active ; et
- 10% sont reversés au formel.

Le CCEAJ est mis en œuvre à travers le Programme d'Education Alternative des Jeunes (PEAJ) implique plusieurs acteurs à plusieurs niveaux et suscite beaucoup d'engouement et d'intérêt de la part des populations. Ceci se reflète aussi bien dans les propos des acteurs à tous les niveaux que sur le terrain. De toutes les formules enquêtées, c'est celle qui implique beaucoup plus d'acteurs et dont le niveau d'implication est très élevé. En effet, cette innovation est en cours sur 4 des huit (8) sites que nous avons visités (Guéchémé, Lokoko, Chadakori et Guidan Atchali) et depuis le niveau départemental (Guidan Roumgi et Tibiri D.) et nous sommes témoins de l'intérêt que lui affichent les autorités municipales et les administrateurs. Tous semblent être très imprégnés de ce qui se passe et à plusieurs étapes du processus. Ceci est peut-être dû à la gestion directe avec les communes. C'est ainsi que l'IAENF de Guidan Roumdji nous dit, à la question de savoir s'ils sont impliqués dans le processus ou non que : *« Avant même d'implanter le centre, une mission était passée pour demander l'avis de tous les administrateurs »*. Aussi, le Maire de Guidan Roumdji nous a dit ceci : *« Oui, nous avons participé même au choix des sites (villages, quartiers et/ou écoles) d'accueil ; à la mobilisation sociale, etc. »*. A propos du niveau d'implication des différentes parties prenantes, cette autorité poursuit en disant que : *« C'est depuis la phase pilote qui a concerné 6 communes du Niger dont la nôtre. En fin de programme, les 6 communes sont mises en compétitions (performances des sortants) et c'est sur la base de nos exploits que Guidan Roumdji a été retenue pour l'extension de la formule »*.

Toujours dans la même optique, l'IAENF de Guéchémé disait : *« nous sommes impliqués à toutes les étapes du processus : la sensibilisation des parents, l'implantation des centres, le recrutement des apprenants, le suivi pédagogique de l'animateur et l'évaluation des apprenants, etc. »*.

L'engouement et l'intérêt manifestes que connaît le CCEAJ s'expliquent aussi peut-être par les raisons ci-après :

- la répartition des rôles et responsabilités dès le début du processus ;
- la gestion directe ou gestion de proximité confiée aux communes, aux conseils régionaux et aux communautés ;
- le financement et le pilotage global assurés par la Direction du Développement de la Coopération /BUCO;
- l'accompagnement technique et financier assuré par le Consortium SWC/EdM (Suisse Contact/Enfants du Monde);
- l'Etat assure à travers le MEN et le MEP/T (les Directions centrales (la DGAENF, la DFPO) régionales et leurs services déconcentrés(IFAENF, IEP/T), le recrutement, la formation et la prise en charge des enseignants/animateurs, le pilotage technique et la mise à disposition des salles de classes ;
- l'équipe du Programme d'Education Alternative des Jeunes (PEAJ) assure le pilotage technique du programme comme la mise à disposition de programmes et supports pédagogiques, la formation des acteurs de l'encadrement pédagogiques, l'animation du comité de pilotage, etc.
- au niveau régional, il y a 2 comités (régionaux) chargés du suivi de la mise en œuvre du programme de l'éducation alternative des jeunes (PEAJ). Ce sont :
 - (i) La Direction Régionale de l'Enseignement Primaire (DREP) et la Direction Régionale de l'Enseignement Professionnelle et Technique (DREP/T) ;
 - (ii) La Direction Régionale de l'Enseignement Secondaire (DRES), les Communes, les Directeurs des Centres de Formation aux Métiers (CFM).

Ces comités assurent la prise de décisions et textes relatifs au fonctionnement du programme et la tenue des rencontres trimestrielles sur l'état d'avancement du PEAJ.

- Au niveau communal, les Maires et les Chargés de mission assurent à travers une Cellule communale de formation la gestion quotidienne des CCEAJ, la gestion des fonds mis à disposition, la collecte de données sur les CCEAJ et le rapportage, la formation à la mobilisation sociale autour des CCEAJ.

Grâce à leur implication, les communes d'intervention ont acquis une certaine expérience en matière de gestion décentralisée de l'éducation.

Il y a lieu de mentionner ici qu'à Guechemé, l'IAENF nous a montré 4 salles de classes au niveau de l'école du CCEAJ, construites par la collectivité sur fonds propres. Les animateurs sont des contractuels recrutés par les services déconcentrés de l'Etat et mis à la disposition de la commune. Par contre à Guidan Roundji, c'est la commune qui a recruté les animateurs ;ce qui dénote d'un certain manque de cohérence dans les actions.

- Au niveau local, l'APE, l'AME et le CGDES assurent l'organisation locale de gestion des structures éducatives, la gestion de proximité, la mobilisation des parents et des jeunes autour des CCEAJ, la construction des centres abritant les CCEAJ et la gestion du calendrier scolaire, le recrutement et l'accompagnement des jeunes à travers le continuum CCEAJ-passerelles.

Depuis sa mise en œuvre, le Programme d'Education Alternative des Jeunes (PEAJ) a permis de mettre en place un dispositif organisationnel réunissant plusieurs acteurs du système autour d'une préoccupation commune qui est l'éducation des enfants hors de l'école. Il a donc permis de récupérer ces enfants de la rue aux établissements de formation. Au total, 11 200 jeunes déscolarisés et non scolarisés récupérés et formés avec 5249 sortants dont 4941 vers la formation professionnelle et la vie active, et 308 vers le cursus formel. 1 508 jeunes sortants des formations de courte durée (FIP) ont fait leur insertion à la vie active.

Vus ces résultats, le PEAJ constitue une lueur d'espoir pour les populations bénéficiaires qui voient se développer chez leurs enfants des compétences professionnelles et des perspectives d'avenir.

Il faut également souligner que cette formule est celle qui a le plus reçu des appréciations de la part des leaders communautaires, des autorités et des administrateurs enquêtés dans le cadre de cette étude.

Ainsi, nous avons recueilli les témoignages suivants :

Un inspecteur d'AENF
s'était exprimé en ces termes :
(Voir encadré ci-contre)

Il est du rôle de la commune de désigner les animateurs car c'est ce qu'on a convenu en terme de collaboration. Ils les désignent, l'ONG assurent le test et le recrutement et après nous assurons la formation.

Encadré n°1 : Témoignage d'un inspecteur d'AENF

Une autorité municipale
témoigne en faveur de
l'innovation comme suit :
(Voir encadré n°2 ci-contre)

S'il nous arrive de donner des conseils à l'Etat, nous proposerions à ce que les CCEAJ soient implantés dans tout le Niger. Que ces centres se substituent aux écoles traditionnelles/classiques pour plusieurs raisons que nous tous connaissons. D'abord parce que ces centres forment très bien et à moindre coût. Ainsi, ils vont donc permettre de réduire les dépenses de l'Etat et des parents. Ils contribuent également au développement local à travers des professionnels qu'on retrouve sur place.

Encadré n°2 : Témoignage d'une autorité municipale

Une mère d'apprenants,
Présidente de l'AME disait
ceci à propos de la formule :
(Voir encadré n°3)

Ce programme prend en compte toutes nos préoccupations. La seule chose que nous pouvons y ajouter, c'est le civisme. Ça permettra à ces enfants d'être des très bons citoyens

Encadré n°3 : Témoignage d'une présidente d'AME

Un leader/autorité communautaire
soutient ces déclarations

Il est vraiment très utile ; ce programme, car il répond au besoin de la population et nous sommes plus que satisfait d'autant plus que chacun d'entre nous est en mesure de vous détailler avec toutes les précisions ce programme

(Voir encadré n°4)

Encadré n°4 : Témoignage d'un chef de village

Ci-contre dans l'encadré n°5, le directeur d'une école hôte CCEAJ fait sa déclaration de soutien à la formule comme suit :

Cette formule comprend déjà un programme qui prend en compte nos valeurs socioculturelles. Par exemple les nomades reçoivent des formations spécifiques dans quelques localités concernées. Aussi, au-delà du curriculum, il y'a l'animation et dedans, on cherche un thème qui a un intérêt commun

Encadré n°5 : Témoignage d'un directeur d'école hôte

Comme bonnes pratiques liées à cette innovation, retenons que c'est l'introduction des matières professionnalisantes qui lui a valu un très grand intérêt et un engouement sans faille de la part de tous les acteurs surtout les bénéficiaires à la base. Aussi, des kits de démarrage (d'installation et d'insertion dans la vie active) sont-ils distribués aux sortants les moins performants qui reçoivent une formation professionnelle de courte durée et aux transférés qui arrivent en fin de formation dans les Centres de Formation aux Métiers CFM. Malheureusement, le PEAJ est arrivé à terme à Maradi. Nous avons voulu nous entretenir avec les agents, mais hélas, et les bureaux ont fermé.

En dépit de cet engouement, la formule CCEAJ connaît beaucoup de difficultés dans sa mise en œuvre. En effet, les gestionnaires de l'éducation des localités concernées affirment que la principale réside surtout dans le transfert des sortants au niveau des structures de formation professionnelle où les CFM qui n'ont pas d'infrastructures appropriées pour assurer la formation de tous les transférés. Un autre aspect qui s'y ajoute, c'est le manque d'hébergement pour les transférés. Alors, cette situation entraîne beaucoup de cas d'abandons dont le taux avoisine 25%. Il y a également le fait que son taux de transfert (10%) des sortants en fin de programme est-il très faible. Ce qui la rend moins performante pour un modèle d'innovation à visée scolaire.

7.2.2. Ecole coranique rénovée (ECR) ou Makaranta

Retenons qu'aujourd'hui, l'Ecole coranique fait partie intégrante de la vie des populations nigériennes islamisées à plus de 95 %¹³. On y comptait en 2003 plus de 50 000 écoles coraniques à travers tout le pays, (Malam Moussa et Galy, 2006). Combien sont-elles aujourd'hui 19 ans après ? Leur nombre reste inconnu mais force est de noter que dans presque chaque quartier (en milieu urbain surtout) on en compte au moins une car les nigériens ne peuvent se passer de cette institution devenue leur quotidien.

Il a été prouvé à travers des enquêtes (ROCARE notamment), des analyses documentaires, d'observation et le vécu que l'école coranique occupe une place importante dans la société nigérienne en ce sens qu'elle contribue énormément au développement de l'éducation de base. C'est elle qui, dans bon nombre de places au Niger, reçoit pour éducation les enfants avant l'âge scolaire, les déscolarisés et les non scolarisés et même les scolaires pendant les weekends, les jours fériés, les congés et les grandes vacances. Quand on sait également que le médium utilisé par cette institution est la langue nationale et si la noble mission à elle assignée est correctement assurée, le développement psychologique est évident et les élèves y deviennent plus aptes à recevoir toute formation. Elle est donc complémentaire à l'école formelle classique.

¹³INS, Recensement Général de la Population 2012

Dans son appellation de l'Ecole coranique restructurée (ECR), c'est l'une des innovations visitées dans le cadre de cette étude. C'est une approche qui permet de restructurer/rénover les écoles coraniques traditionnelles communément appelées Makaranta en mettant en place un dispositif d'accompagnement pédagogique. Le programme actuel est financé par la banque mondiale à travers le projet Learning Improvement for Results in Education (LIRE). Selon un document du MEN l'innovation en cours c'est-à-dire l'idée de la passerelle a été initiée et expérimentée de 2016 à 2019 dans la région de Maradi avec un total de 1177 apprenants admis au formel dont 545 filles et 632 garçons. Après cette phase pilote, elle est en expérimentation sur d'autres sites que nous avons visités dans le cadre de cette étude. Toujours d'après le MEN, les directions compétentes essayent de capitaliser les acquis de cette innovation et de prendre des dispositions nécessaires en vue de sa généralisation.

Cependant, signalons que bien avant le projet LIRE, plusieurs résolutions ont été prises par l'Etat en matière de rénovation des écoles coraniques qui, hélas sont restées dans la plupart des cas sans suite. En effet, le ROCARE a mené plusieurs études en la matière et auxquelles nous avons pris part. Entre autres il y a « *Place des écoles coraniques dans les systèmes éducatifs de l'Afrique subsaharienne : Regards croisés des acteurs du Mali, de la Mauritanie et du Niger* » (décembre 2016) et « *bilan et perspectives de la rénovation des écoles coraniques* » (mai, 2009). C'est donc en connaissance de cause que nous rappelons que de 2004 à 2007, le PDDE, dans le cadre du sous-programme Education Non Formelle (ENF) a initié l'introduction d'apprentissages pratiques dans les écoles coraniques en vue de les moderniser et de permettre aux apprenants d'acquérir des compétences économiquement rentables.

Puis est venu le PSEF avec des promesses encore plus réconfortantes dont l'une qui, au moment de l'étude nous paraissait très pertinente et envisageable. C'était celle qui consistait pour l'Etat à recenser et accorder des sites d'accueil aux élèves coraniques (d'un âge compris entre 6 et 12 ans) et leurs maîtres, restructurer le programme de formation et le limiter à 3 ans au bout desquels les plus performants à travers une passerelle accéderaient au formel après évaluation. Les autres élèves s'ils le désirent pourraient aller suivre une formation professionnelle avec l'appui de l'Etat. Nous avons alors trouvé ces mesures fortement salutaires et tous les acteurs concernés et intéressés voyaient une lueur d'espoir s'afficher à l'horizon. Nous étions donc presque convaincus que les obstacles ci-dessous tant décriés auraient ainsi trouvé leurs solutions aussi bien sur le plan de l'amélioration de leur programme que de leurs conditions de vie et de travail et l'on aurait répondu au souci de l'obligation scolaire. Mais hélas !

Nous nous souvenons encore que les travaux du ROCARE avaient abouti à des résultats très concluants et les acteurs à tous les niveaux avaient émis des recommandations très pertinentes et très pratiques que nous avons bien partagées avec la DGAENF et le Secrétariat Général du MEN qui, à l'époque avait vivement soutenu l'équipe et promis de confier la question à l'organe compétent pour examen et matérialisation. Pourtant, depuis lors, les problèmes restent presque inchangés. Ce sont entre autres :

- la précarité des conditions de vie et de travail des apprenants et de leurs maîtres ;
- l'absence de réglementation et de soutien de la part de l'Etat et de la communauté en dépit de toute l'estime et du respect que cette dernière lui témoigne ;
- la pratique de la mendicité, occupant la majeure partie du temps des élèves, les détournant ainsi du but recherché ;
- l'absence de leur contribution dans les statistiques officielles du système éducatif ;
- le manque de programme d'apprentissage de métier pouvant permettre aux apprenants de se prendre en charge à la fin de leur formation ;
- l'exploitation des plus jeunes élèves par les plus âgés et certains maîtres à travers les corvées pénibles sanctionnées par des châtiments corporels en cas de manquements.

Il importe de rappeler à ce niveau que c'est en terme de réponses aux problèmes susmentionnés tant décriés que les différentes interventions précédant celles dans le cadre du projet LIRE ont eu lieu. En effet, selon les études ROCARE citées plus haut, les premières réflexions en matière de rénovation des écoles coraniques ont commencé en 1980 avec l'appui de l'ISESCO et l'UNESCO. Puis en 1987, la première expérience a commencé par l'utilisation des caractères coraniques harmonisés dans l'enseignement des langues nationales à travers le projet de restructuration des écoles coraniques financé par l'UNESCO/BREDA. Malheureusement, cette expérience a tourné court, à cause du manque de suivi et de financement.

Ensuite, la Direction de l'Alphabétisation et de la Formation des Adultes (DAFA) a indiqué en 1997, avoir élaboré et exécuté un programme qui a touché trois régions (Niamey, Tahoua, Agadez) dans le but d'intégrer l'enseignement en caractères arabes dans les programmes d'alphabétisation. L'expérience a commencé dans cinq quartiers de Niamey et a donné des résultats concluants. Mais, la situation économique du pays n'a pas permis de financer tous les centres prévus à cette époque et ce, malgré l'engouement que cela a suscité.

Toutes ces tentatives sont restées sans suite jusqu'en 2003 où, avec le projet d'appui à l'éducation non formelle (PADENF) financé par l'Agence Canadienne pour le Développement International (ACDI) et piloté par le Centre d'Etudes et de Coopération Internationale (CECI), un programme pédagogique harmonisé destiné aux jeunes enfants des écoles coraniques a été conçu et mené à terme dans les régions d'Agadez, Tillabéry et Zinder à la grande satisfaction des bénéficiaires. Ensuite, le Programme de Développement de l'Education Non Formelle (PRODENF) financé par la Banque Mondiale devrait poursuivre l'expérience réalisée dans le cadre du PADENF au niveau des écoles coraniques des cinq autres régions du pays (Maradi, Niamey, Diffa, Dosso et Tahoua). Malheureusement, ce volet n'a pas été exécuté par manque de financements complémentaires.

Enfin, en 2005, une autre expérience a concerné dix (10) écoles coraniques réparties dans toutes les régions du pays à raison d'une par région (sauf Niamey qui en a trois) avec le financement de la BID.

Une fois encore, celle-ci n'a pas eu de suite jusqu'à celles dans le cadre du projet LIRE que nous venons de visiter. A l'issue de l'enquête, nous pouvons sans risque de nous tromper affirmer que les interventions dans le cadre de la rénovation ont apporté leur lot de problèmes qui s'ajoutent à ceux déjà connus des écoles coraniques. Ce sont essentiellement :

- des difficultés de pilotage de la rénovation ;
- l'insuffisance de la formation des maîtres et des irrégularités dans les offres de programmes ;
- une mauvaise répartition des charges horaires entre les composantes du programme ;
- l'insuffisance, voire, le manque de suivi des écoles ;
- le manque de mesures d'accompagnement des initiatives ;
- le manque de concertation entre les différents acteurs ;
- la non considération des résultats et recommandations des études précédentes ;
- les animateurs sont mal formés et mal payés ;
- la faible implication des leaders religieux dans la prise de décisions concernant la rénovation.

L'ECR de Loga que nous avons visité récemment semble être le nid de ces problèmes. En effet, il y avait la présence d'un nombre important d'élèves soit 140 repartis en 45 garçons et 95 filles (67%) parmi lesquels il y avait 5 handicapés dont 3 filles et 7 orphelins dont 2 filles. Ceux-là occupent leur ancien local (le même site qu'avant la rénovation) et dans des conditions très précaires. Il y avait aussi l'animateur principal (ayant bénéficié de la formation de 21 jours dans le cadre de la rénovation) assisté de 2 autres. Tous les trois vont du bénévolat car ne bénéficiant d'aucune prise en charge ni de la structure de mise en œuvre encore moins de la collectivité ou des parents. Lors de l'entretien avec les parents, ils n'ont pas manqué de s'y lamenter et

d'affirmer que leur vœu le plus ardent est de voir les formateurs pris en charge car selon eux, ils ne sauront pas tenir longtemps cette situation de bénévolat.

C'est dire qu'en dépit les nombreux efforts consentis par l'Etat et ses partenaires, presque tous ces problèmes (ceux hérités et ceux occasionnés par la rénovation) sont palpables, même par simple observation. Dans les grandes villes (surtout), l'on n'a pas besoin d'être enquêteur pour témoigner comment baignent les écoles coraniques dans leurs problèmes d'autrefois.

En effet, la situation demeure inchangée parce que d'un côté, les intervenants n'agissent pas en synergie, les succès ne sont pas capitalisés et les résultats et recommandations des études précédentes ne sont pris en compte et de l'autre, la population des enfants et par conséquent le nombre des écoles coraniques croissent à un rythme incroyablement galopant.

A la lumière de ces commentaires, la rénovation des écoles coraniques s'avère indispensable au Niger quel que soit la formule (même unique et harmonisée) retenue et appliquée si sûrement l'on lutte contre les inégalités sociales, la délinquance, le banditisme des enfants, etc. vu le temps que les élèves coraniques prennent à errer dans les rues au nom de la mendicité. Force est de signaler ici qu'à l'une des questions posées lors d'une enquête (ROCARE), celle de se prononcer sur le fait que *les écoles coraniques sont soupçonnées d'être des nids d'idées extrémistes*, les leaders religieux, les responsables de l'Association Islamique du Niger et les parents avaient pressenti une possibilité. En effet, ils ont établi un lien entre la pratique de la mendicité et l'absence d'un programme d'apprentissage de métiers avec le temps que prend cette activité pour les élèves à vagabonder dans les rues, aux abords et dans les marchés, dans les auto-gares, etc. et avec le désœuvrement, une fois qu'ils quittent l'école, tout pourrait arriver.

C'est pourquoi, la communauté toute entière et tous les acteurs dans le domaine doivent se mobiliser en vue d'amener l'Etat et ses partenaires à accorder aux écoles coraniques l'attention qu'elles méritent.

7.2.3. Stratégie de Scolarisation Accélérée/passerelle (SSA/P)

C'est une formule qui a été introduite progressivement par la Fondation Stromme d'abord au Burkina Faso et au Mali et puis au Niger avec pour objectif de contribuer à l'augmentation du taux de scolarisation. Présentement, la formule est mise en œuvre par :

- le consortium Plan International --PI-- (pour les régions de Maradi et Zinder) et la Fondation Stromme --FS-- (pour les régions de Dosso et Tillabéry).
- l'Etat à travers les services déconcentrés du MEN pour les autres régions.

En 2016, le Projet d'accès à l'école primaire par la stratégie de scolarisation accélérée ou **PASS+** a commencé. C'est la SSA/P sous une nouvelle forme. C'est une offre de formation mise en œuvre par le Consortium Plan International Niger (PIN) et la Fondation Stromme (FS) dans trois pays en Afrique de l'Ouest (Burkina Faso, Mali et Niger) à travers une équipe régionale basée à Ouagadougou (au Burkina Faso) et des équipes nationales avec l'appui financier de la Fondation Qatary dans le cadre de son programme Educate a Child. Elle a été expérimentée au Niger de 2016 à 2020 dans quatre (4) régions (Dosso, Maradi, Tillabéry et Zinder) puis dans les régions de Dosso et Zinder seulement de 2020 à 2022. C'est le cas de certains sites que nous avons visités dans le cadre de ce travail à l'exemple de Dogo Quartier. L'objectif visé est d'accroître l'accès de 49 349 filles et garçons non scolarisés dont 50% de filles âgés de 6 à 14 ans dans le cadre d'une éducation inclusive et sensible au genre. Le PASS+ intervient aussi au niveau des écoles primaires d'accueil des centres SSA/P pour rehausser les taux d'inscription (à partir de l'âge 6 ans) et maintenir les enfants à travers des campagnes de

sensibilisation et l'organisation des cours de remédiation au profit des élèves moins performants dont en particulier ceux transférés des centres SSA/P.

Dans le cadre de la mise en œuvre du projet, Plan International s'est occupé des régions de Maradi et de Zinder et la Fondation Stromme des régions de Dosso et de Tillabéry. Les deux organismes internationaux ont travaillé en partenariat avec des ONG locales dont l'Organisation Nigérienne des Educateurs Novateurs (ONEN), l'Association pour un Développement Durable (ADD) Fassali, etc.

Après la phase pilote, des résultats probants ont été enregistrés et ont amené l'Etat et ces mêmes partenaires à entreprendre des travaux permettant à son extension au niveau des 8 régions du pays. En vue de mieux soutenir cette décision, la DGAENF a entrepris des travaux d'adaptation de certains principes de la stratégie au contexte socio culturel du pays et ce, relativement au programme d'études et aux supports pédagogiques. Les résultats des travaux ont abouti à l'organisation des contenus de la formation en quatre (4) domaines d'enseignement/apprentissage retenus sur la base de l'analyse de la banque de situations. Chaque domaine est subdivisé en sous-programmes dont les contenus sont définis en fonction des orientations, des familles de situations et du profil de sortie représentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau n°3 : Contenus de la formation des apprenants des SSA/P

Domaines	sous programmes
Langues	Langues nationales, Français
Mathématiques, Sciences, Technologie, Environnement	Mathématiques, Sciences, Technologie, Environnement
Univers Social	Éducation à la Citoyenneté, Histoire, Géographie, Arts et Cultures
Développement Personnel	Éducation à la Santé, Éducation Physique et Sportive

Le contenu de ce tableau provient du programme d'études national de la SSA/P élaboré par l'Etat avec l'appui des partenaires concernés. Les supports didactiques sont aussi élaborés par l'Etat à travers des concepteurs et formateurs en collaboration avec ces partenaires. Comme le recommande le principe du bilinguisme, les langues nationales et le français sont médium et ce dernier est matière d'enseignement pendant les 9 mois.

Pour l'ensemble du Niger 483 centres ont fonctionné en 2020-2021 avec un total de 16 067 apprenants dont 7 925 filles (49%). Ceux qui ont terminé l'année sont au nombre de 10 663 dont 5 263 filles (49%) parmi lesquels 6309 ont été orientés au formel pour poursuivre leur scolarité.

En réponse à une question relative à la contribution de l'Etat au financement des innovations, un représentant des PTF a indiqué que l'Etat intervient financièrement à travers la prise en charge des personnels des services techniques déconcentrés, mais aussi à travers les salaires des enseignants en poste dans les écoles d'accueil qui reçoivent les apprenants ayant passé avec succès les tests de la passerelle et qui y poursuivent leur cursus scolaire. Une autre question posée aux partenaires appuyant les programmes alternatifs a trait aux mesures particulières prises pour encourager les filles /ou les enfants en situation de précarité (refugiés, orphelins, handicapés), le même répondant a souligné que suite à une étude menée préalablement à l'intervention, les obstacles socioculturels à la scolarisation dont les questions de genre et d'inclusion ont été intégrées dans les modules de formation des acteurs (CGDES, Enseignants et Directeurs d'école) et dans les activités de suivi-évaluation. Mieux, pour opérationnaliser la prise en compte de ces paramètres, le projet a élaboré et mis à la disposition des acteurs trois memos genre à savoir (i) Participation des femmes et des hommes ; (ii) Sélection des sites des centres SSA/P et (iii) Pédagogie inclusive et sensible au genre.

Ces memos prennent en compte toutes les questions liées au genre et à l'inclusion sur la base des critères objectifs et bien précis. Un des effets de ces directives est le fait que les filles bénéficient également de soutien sous forme de cours de remédiation et divers autres appuis et que de nombreuses personnes vivant avec un handicap sont enrôlées dans les centres sans aucune forme de discrimination et elles cohabitent avec leurs camarades apprenants sans difficulté. Ces apprenants bénéficient de prise en charge financières voire soutenus pour leurs déplacements avec des dotations en moyens de transport (tricycles, béquilles, prothèses ; diagnostics médicaux, etc.).

Il importe de retenir aussi que la SSA/P/PASS+ bénéficie d'un dispositif de formation initiale et continue des animateurs et encadreurs mis en place par le projet portant sur le programme d'études (contenu et démarche pédagogique), le système de suivi-évaluation, et l'application et le respect des principes du genre, de l'inclusion, de la protection, de l'Education en Situation d'urgence (ESU ou EIE).

En dépit des succès et de la forte implication de l'Etat, cette innovation suscite moins d'intérêt et d'engouement de la part des apprenants, de leurs parents et des communautés en générale parce qu'elle ne prépare pas les enfants aux métiers.

7.3. Présentation des données quantitatives

a) Identification des personnes enquêtées

Tableau 4 : Questionnaires prévus et réalisés par région

	Régions Groupes cibles	Dosso		Maradi		Niamey		Zinder		Ensemble		%
		P	R	P	R	P	R	P	R	P	R	
<i>Questionnaire</i>	Apprenants	60	35	30	21	30	20	75	55	180	131	73%
	Animateurs	4	2	2	2	2	2	4	4	12	12	100%
	Administrateurs	2	2	3	3	6	5	4	3	15	13	83%
	Parents d'élèves	10	8	5	5	5	4	10	9	30	26	80%
Total		76	47	40	31	43	31	93	71	237	182	77%

A la lecture du tableau ci-dessus (n°4), nous remarquons que le total des différents groupes cibles enquêtés par questionnaire est de **182** pour une prévision de 237 soit un taux de réalisation de **77%**. En désagrégeant, nous avons **73%** des apprenants, l'ensemble (**100%**) des animateurs, **83%** des administrateurs et **80%** des parents d'élèves ont rempli nos questionnaires.

Tableau 5: Identification des personnes enquêtées

Groupes cibles	Nombres			Pourcentage		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Apprenants	77	54	131	59%	41%	100%
Animateurs	7	5	12	58%	42%	100%
Parents	11	15	26	42%	58%	100%
Administrateurs	13	0	13	100%	0%	100%

A la lecture du tableau 5, l'on remarque que les écarts entre les apprenants et les apprenantes celui entre les animateurs et les animatrices enquêtés sont respectivement de 9% et de 8% en faveur du sexe masculin. Ce qui n'est pas très inquiétant en ce sens qu'il n'y a pas de tendance en matière de discrimination basée sur le genre.

Au niveau des parents, nous remarquons le même écart que celui des animateurs mais en faveur du sexe féminin. Ce qui veut dire que le nombre des mères enquêtées dépasse celui des pères de 8%. Ce qui est rassurant en terme d'équilibre vis-à-vis des opinions recueillies.

Là où la situation semble triste, c'est au niveau des administrateurs du système où il n'y a aucune femme parmi qui a répondu à nos questionnaires.

b) Résultats issus de l'administration des questionnaires

La présentation et l'interprétation des résultats issus du questionnaire se font ici par regroupement si possible des répondants en fonction de la nature des affirmations auxquelles ils ont réagi. Les groupes cibles ayant été enquêtés par questionnaire sont les apprenants, les parents, les animateurs et les administrateurs. Tous ont réagi presque aux mêmes rubriques que sont : état des lieux des innovations existantes, nature et caractéristiques de l'innovation à visée scolaire, pilotage institutionnel ou gouvernance, processus d'enseignement-apprentissage/bilinguisme, sources alternatives de financement et contexte.

Ainsi, pour le besoin de la présentation, nous avons procédé comme suit :

- (i) les apprenants ; et
- (ii) les parents/animateurs/administrateurs.

Pour ce 2^{ème} groupe, le regroupement n'est possible que pour certaines assertions/affirmations.

Tableau n°6 : Résultats du questionnaire apprenants

Résultats relativement à « nature et caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire »		
Les items	Choix des réponses	Effectifs et%
S21- le nouveau modèle soit doté du statut d'école	Publique/communale	113/131 = 86,3%
	Communautaire	13/131 = 9,9%
	Confessionnelle	4/131 = 3,1%
	Privée	1/131 = 0,8%
86% des apprenants souhaitent que le nouveau modèle soit doté du statut d'école Publique/communale alors que 10% pensent au statut d'école communautaire. 3% optent pour le statut d'école confessionnelle et le 1% restant pense au statut d'école privée		
S22- Je suis inscrit (e) au centre parce que mes parents et moi ne voulons pas que je reste analphabète	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	
	D'accord	49/131 = 37,4%
	Entièrement d'accord	82/131 = 62,6%
63% des apprenants sont entièrement d'accord avec l'assertion et que 37% sont d'accord. * Il est sans nul doute remarquable ici que tous les apprenants enquêtés et leurs parents sont conscients du danger que constitue l'analphabétisme		
S23- le nouveau modèle doit une école qui n'est pas chère	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	2/131 = 1,5%
	D'accord	61/131 = 46,6%
	Entièrement d'accord	68/131 = 51,9%
52% des apprenants sont entièrement d'accord avec la proposition S23 et 47% sont d'accord. Mais 1,5% ne sont pas d'accord. La proposition est acceptée presque à l'unanimité (99%). * Il est sans nul doute remarquable ici que tous les apprenants enquêtés et leurs parents sont conscients du danger que constitue l'analphabétisme		
S24- le nouveau modèle doit être une école qui permettra d'apprendre plus rapidement	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	
	D'accord	51/131 = 38,9%

	Entièrement d'accord	79/131 = 60,3%
60% des apprenants sont entièrement d'accord avec la proposition S24 et 39% sont d'accord. La proposition donc est acceptée à l'unanimité (99%).* L'acceptation est tout à fait logique.		
S25- le nouveau modèle doit être une structure physique construite en matériaux durables.	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	2/131 = 1,5%
	D'accord	38/131 = 29,0%
	Entièrement d'accord	91/131 = 69,5%
69,5% des apprenants sont entièrement d'accord avec la proposition S25 et 29% sont d'accord. Mais 1,5% n'est pas d'accord. La proposition est acceptée presque à l'unanimité (98,5%). * L'acceptation de la proposition est tout à fait logique et opportune à l'heure actuelle où les classes à paillotes ne sont pas les bienvenues au Niger		
S26- le nouveau modèle comportera des toilettes séparées pour filles et garçons et pour apprenant(e) vivant avec un handicap.	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	2/131 = 1,5%
	D'accord	49/131 = 37,4%
	Entièrement d'accord	80/131 = 61,1%
61% des apprenants sont entièrement d'accord avec la proposition S26 et 37% sont d'accord. Mais 1,5% n'est pas d'accord. La proposition est acceptée presque à l'unanimité (98,5%).		
S27- le nouveau modèle doit être un établissement qui respecte la situation de handicap des apprenants, l'équité et l'égalité de genre	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	
	D'accord	59/131 = 45,0%
	Entièrement d'accord	72/131 = 55,0%
55% des apprenants sont entièrement d'accord avec la proposition S27 et 45% sont d'accord. La proposition est acceptée à l'unanimité (100%). *Pour S26 et S27, l'acceptation paraît juste si vraiment l'on prône le bannissement de toute forme de discrimination.		
Résultats des apprenants relativement au « pilotage institutionnel ou gouvernance »		
S31- L'école sera dirigée par un bon directeur	Publique/communale	114/131 = 87,0%
	Communautaire	2/131 = 1,5%
	Confessionnelle	11/131 = 8,4%
	Privée	4/131 = 3,1%
87% des apprenants souhaitent que l'école dans le cadre du nouveau modèle soit dirigée par un bon directeur publique/communal. 1,5% aspire à avoir un directeur communautaire alors que 8% optent pour un directeur à statut confessionnel et enfin 3% préfère un directeur privé.		
S32- L'école aura un gouvernement des élèves, un comité de gestion scolaire et/ou une A.P.E./A.M.E	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	
	D'accord	79/131 = 60,30%
	Entièrement d'accord	51/131 = 38,9%
L'ensemble(100%) des apprenants (dont 39% le sont entièrement) sont d'accord que l'école dans le cadre du nouveau modèle ait un gouvernement des élèves, un comité de gestion scolaire et/ou une A.P.E./A.M.E		
S33- Une bonne direction de l'école est un facteur déterminant de succès	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	
	D'accord	68/131 = 51,9%
	Entièrement d'accord	63/131 = 48,1%
100% des apprenants (dont 48% le sont entièrement) sont d'accord qu'une bonne direction de l'école est un facteur déterminant de succès		
Résultats des apprenants relativement au « processus enseignement-apprentissage/bilinguisme»		
S41-a) Le directeur de l'école doit imposer la discipline, la bonne conduite et le travail à l'école	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	
	D'accord	53/131 = 40,5%
	Entièrement d'accord	78/131 = 59,5%

59,5% des apprenants sont entièrement d'accord et 40,5% sont d'accord que le directeur de l'école impose la discipline, la bonne conduite et le travail à l'école.		
S41- b) J'apprendrais mieux si le maitre utilise le français et ma langue maternelle comme langues d'instruction	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	54/131 = 41,2%
	D'accord	1/131 = 0,8%
	Entièrement d'accord	76/131 = 58,0%
58% des apprenants sont entièrement d'accord et 0,8% est d'accord qu'ils apprendront mieux si le maitre utilise le français et leur langue maternelle comme langues d'instruction. Mais 41% n'est pas d'accord		
S42- J'apprends mieux lorsque nous sommes en groupes d'apprenants	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	2/131 = 1,5%
	D'accord	86/131 = 65,5%
	Entièrement d'accord	43/131 = 32,8%
65,5% sont d'accord et 33% sont entièrement d'accord qu'ils apprennent mieux lorsqu'ils sont en groupes d'apprenants. Mais 1,5% n'est pas d'accord.		
S43- En classe un maitre qui s'intéresse à tous les apprenant(e)s permet à tous d'apprendre	Pas du tout d'accord	1/131 = 0,8%
	Pas d'accord	1/131 = 0,8%
	D'accord	86/131 = 65,6%
	Entièrement d'accord	43/131 = 32,8%
67% sont d'accord et 33% sont entièrement d'accord qu'en classe un maitre qui s'intéresse à tous les apprenant(e)s permet à tous d'apprendre. Mais, 0,8% ne sont du tout d'accord et 0,8% ne sont pas d'accord		
S44- Quand on est plus de vingt-cinq (25) dans une classe, l'apprentissage devient difficile	Pas du tout d'accord	15/131 = 11,5%
	Pas d'accord	21/131 = 16%
	D'accord	46/131 = 35,1%
	Entièrement d'accord	49/131 = 37,4%
37% sont entièrement d'accord et 35% sont d'accord que quand on est plus de vingt-cinq (25) dans une classe, l'apprentissage devient difficile. 16% ne sont pas d'accord et 11,5% ne sont du tout d'accord		
S45- Le nouveau modèle permettra aux apprenant(e)s d'apprendre davantage ensemble pour atteindre de meilleurs résultats	Pas du tout d'accord	
	Pas d'accord	3/131 = 2,3%
	D'accord	89/131 = 67,9%
	Entièrement d'accord	39/131 = 29,8%
68% sont d'accord et 30% sont entièrement d'accord que le nouveau modèle permettra aux apprenant(e)s d'apprendre davantage ensemble pour atteindre de meilleurs résultats. 2,3% ne sont pas d'accord		
Résultats des apprenants relativement aux « intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.) »		
S51- Les manuels scolaires ne sont pas suffisants pour tous les apprenants(es)	Pas du tout d'accord	28/131 = 21,4%
	Pas d'accord	16/131 = 12,2%
	D'accord	51/131 = 38,9%
	Entièrement d'accord	36/131 = 27,5%
39% sont d'accord et 27,5% sont entièrement d'accord que les manuels scolaires ne sont pas suffisants pour tous les apprenants. 21% ne sont pas du tout d'accord et 12% ne sont pas d'accord		
S52- Les manuels scolaires ne sont pas adaptés pour tous les enseignements	Pas du tout d'accord	25/131 = 19,1%
	Pas d'accord	32/131 = 24,4%
	D'accord	66/131 = 50,4%
	Entièrement d'accord	8/131 = 6,1%
50% sont d'accord et 6% sont entièrement d'accord que ce qu'ils apprennent en classe n'est pas adapté à leurs besoins. Cependant, 24% ne sont pas d'accord et 19% ne sont pas du tout d'accord. 56% sont d'accord avec l'assertion.		
S53- Ce que nous apprenons en classe n'est pas adapté à nos besoins	Pas du tout d'accord	15/131 = 11,5%
	Pas d'accord	35/131 = 26,7%
	D'accord	68/131 = 51,9%

	Entièrement d'accord	13/131 = 9,9%
52% sont d'accord et 10% sont entièrement d'accord que ce qu'ils apprennent en classe n'est pas adapté à leurs besoins. Cependant, 27% ne sont pas d'accord et 11,5% ne sont pas du tout d'accord. 62%, la majorité sont d'accord avec l'affirmation.*Donc, pour S52 et S53, la majorité des apprenants est d'accord. Ce qui veut dire qu'il y a nécessité de changer, de réadapter les curricula aux besoins des apprenants dans le cadre du nouveau modèle.		
S54- La qualité des livres n'est pas bonne et leur nombre est limité.	Pas du tout d'accord	36/131 = 27,5%
	Pas d'accord	37/131 = 28,2%
	D'accord	49/131 = 37,4%
	Entièrement d'accord	9/131 = 6,9%
37% sont d'accord et 7% sont entièrement d'accord que la qualité des livres n'est pas bonne et leur nombre est limité. 28% ne sont pas d'accord et 27,5% ne sont pas du tout d'accord		
S55- J'utilise le matériel informatique (TIC) pour apprendre	Pas du tout d'accord	107/131= 81,7%
	Pas d'accord	15/131 = 11,5%
	D'accord	8/131 = 6,1%
	Entièrement d'accord	1/131 = 0,8%
82% ne sont pas du tout d'accord et 11,5% ne sont pas d'accord qu'ils utilisent le matériel informatique (TIC) pour apprendre. 6% sont d'accord et 0,8% sont entièrement d'accord. *Il importe de préciser ici que quand cette question a été posée, les apprenants étaient vivement excités et avaient émis leur désir d'utiliser les TIC à l'avenir. Donc, une raison valable pour introduire les TIC dans le cadre du nouveau modèle		
S56- La manière dont mon maitre enseigne me permet de comprendre ce que j'apprends et me permet d'apprendre	Pas du tout d'accord	1/131 = 0,8%
	Pas d'accord	1/131 = 0,8%
	D'accord	82/131= 62,6%
	Entièrement d'accord	47/131 = 35,9%
63% sont d'accord et 36% sont entièrement d'accord que la manière dont leur maitre enseigne leur permet de comprendre ce qu'ils apprennent /leur permet d'apprendre. 0,8% n'est pas d'accord et 0,8% n'est pas du tout d'accord		
Résultats des apprenants relativement au contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.)		
S61- Le village dans lequel je vis favorise l'apprentissage	Pas du tout d'accord	4/131 = 3,1%
	Pas d'accord	49/131 = 37,4%
	D'accord	68/131 = 51,9%
	Entièrement d'accord	10/131 = 7,6%
52% sont d'accord et 8% sont entièrement d'accord que le village dans lequel ils vivent favorise l'apprentissage. 37% ne sont pas d'accord et 3% ne sont pas du tout d'accord		
S62- Le milieu familial favorise l'apprentissage	Pas du tout d'accord	3/131 = 2,3%
	Pas d'accord	49/131 = 37,4%
	D'accord	55/131 = 42%
	Entièrement d'accord	24/131 = 18,3%
42% sont d'accord et 18% sont entièrement d'accord que leur milieu familial favorise l'apprentissage. 37% ne sont pas d'accord et 2% sont tout à fait d'accord. *Si l'on regroupe le 2 premiers groupes de répondants, l'on constate que 60% sont d'accord avec cette assertion. Cependant cela ne paraît pas évident et logique si l'on compare avec les résultats de notre propre observation et le vécu. En effet, l'environnement familial et même communautaire dans la plupart des cas ne comportent pas des signes d'un environnement lettré et/ou favorable		
S63- À la maison j'ai le temps d'apprendre mes leçons et de faire mes devoirs	Pas du tout d'accord	2/131 = 1,5%
	Pas d'accord	7/131 = 5,3%
	D'accord	88/131 = 67,2%
	Entièrement d'accord	34/131 = 26%
67% des apprenants sont d'accord et 26% sont entièrement d'accord qu'à la maison ils ont le temps d'apprendre leurs leçons et de faire leurs devoirs. 1,5% ne sont pas du tout d'accord et 5,3% ne sont pas d'accord.		

S64- Après l'école, je révise mes leçons avec mes camarades de classe	Pas du tout d'accord	7/131 = 5,3%
	Pas d'accord	29/131 = 22,1%
	D'accord	76/131 = 58,0%
	Entièrement d'accord	19/131 = 14,5%
58 % des apprenants sont d'accord et 14,5% entièrement d'accord qu'après l'école, ils révisent leurs leçons avec leurs camarades de classe. 5% ne sont pas du tout d'accord et 22% ne sont pas d'accord.		

c) Résultats des questionnaires parents/animateurs/administrateurs

Etat des lieux des innovations et pratiques existantes, nature et caractéristiques de l'innovation à visée scolaire, pilotage institutionnel/gouvernance, processus enseignement-apprentissage/bilinguisme, sources alternatives de financement, contexte.

Tableau n°7 : Réactions des parents/animateurs/administrateurs aux assertions du questionnaire

Items et codes	Réactions	% Pa ¹⁴	% An ¹⁵	% Ad ¹⁶
Résultats recueillis relativement à «l'état des lieux des innovations et pratiques existantes »				
S21-Globalement le bilan des innovations et pratiques d'alphabétisation dans mon pays depuis leur mise en œuvre est positif	PDTA ¹⁷		1/12 = 8,3%	
	PA ¹⁸			
	A ¹⁹	8/26 = 30,8%	8/12 = 66,7%	9/13 = 69,2%
	EA ²⁰	18/26 = 69,2%	3/12 = 25%	4/13 = 30,8%
69% des parents, 25% des animateurs et 31% des administrateurs sont entièrement d'accord avec l'affirmation S21. Puis 31%, 67% et 69% des mêmes catégories de répondants respectivement sont d'accord. Cependant, 8% des animateurs n'est pas du tout d'accord.*Ici, nous pouvons dire, dans l'ensemble que S21 est confirmée en ce sens que l'écrasante majorité apprécie positivement le bilan.				
S22- Elles ont contribué à l'amélioration du taux brut d'alphabétisation des apprenant(e)s	PDTA			
	PA			
	A	12/26 = 46,2%	7/12 = 58,3%	6/13 = 46,2%
	EA	14/26 = 53,8%	5/12 = 41,7%	7/13 = 53,8%
54% des parents, 42% des animateurs et 54% des administrateurs sont entièrement d'accord avec l'affirmation S22. Puis 46%, 58% et 46% des mêmes catégories de répondants respectivement sont d'accord. L'affirmation S22 est confirmée.				
S23- Elles ont permis aux apprenant(e)s de lire, écrire et de calculer dans leurs langues maternelles et en Français	PDTA			
	PA			
	A	7/26 = 26,9%	5/12 = 41,7%	5/13 = 38,5%
	EA	19/26 = 73,1%	7/12 = 58,3%	8/13 = 61,5%
73% des parents, 58% des animateurs et 61,5% des administrateurs sont entièrement d'accord avec l'assertion S23. Aussi 27%, 42% et 38,5% des mêmes catégories des répondants respectivement sont d'accord. S23 est donc confirmée.				
S24- Les nouvelles connaissances acquises par les apprenant(e)s leur ont permis de s'insérer dans le cycle scolaire	PDTA			
	PA	2/26 = 7,7%		
	A	14/26 = 53,8%	7/12 = 58,3%	8/13 = 61,5%
	EA	10/26 = 38,5%	5/12 = 41,7%	5/13 = 38,5%

¹⁴Parent

¹⁵Animateur

¹⁶Administrateur

¹⁷Pas du tout d'accord

¹⁸Pas d'accord

¹⁹D'accord

²⁰Entièrement d'accord

38,5% des parents, 42% des animateurs et 38,5% des administrateurs sont entièrement d'accord avec l'assertion S24. Aussi 54%, 54% et 61,5% des mêmes catégories des répondants respectivement sont d'accord. Mais, 2 animateurs soit 8% ne sont pas d'accord. Nous pouvons dire que S24 est confirmée.				
S25- Le champ de l'innovation ou de la pratique a été limité à certaines régions du pays	PDTA			1/13 = 7,7%
	PA	1/26 = 3,8%	1/12 = 8,3	
	A	24/26 = 92,3%	4/12 = 33,3%	6/13 = 46,2%
	EA	1/26 = 3,8%	7/12 = 58, 3%	6/13 = 46,2%
4% des parents, 58% des animateurs et 46% des administrateurs sont entièrement d'accord avec l'assertion S25. Aussi 92%, 33% et 46% des mêmes catégories des répondants respectivement sont d'accord. Nous pouvons dire que S25 est confirmée.				
S26- L'expansion de l'innovation ou de la pratique a été limitée par l'insuffisance de moyens financiers	PDTA	1/26 = 3,8%		2/13 = 15,4%
	PA		1/12 = 8,3	
	A	18/26 = 69,2%	4/12 = 33,3%	4/13 = 30,8%
	EA	7/26 = 26,9%	7/12 = 58, 3%	7/13 = 53,8%
27% des parents, 58% des animateurs et 54% des administrateurs sont entièrement d'accord avec l'assertion S26. Aussi 69%, 33% et 31% respectivement des répondants des mêmes catégories sont d'accord. Mais, 4% des parents et 15% des administrateurs n'y sont pas du tout d'accord. *L'écrasante majorité des groupes des répondants confirment l'affirmation				
S27- Le nombre limité de formateurs et/ou d'animateurs n'a pas permis la formation de tous les enfants non scolarisés	PDTA	2/26 = 7,7%	1/12 = 8,3/%	
	PA	6/26 = 23.1%	3/12 = 25%	2/13 = 15,4%
	A	14/26 = 53,8%	4/12 = 33,3%	4/13 = 30,8%
	EA	4/26 = 15,4%	4/12 = 33,3%	7/13 = 53,8%
15% des parents, 33% des animateurs et 54% des administrateurs sont entièrement d'accord avec l'item S27 et 54%, 33% et 31% respectivement des répondants des mêmes catégories sont d'accord. Cependant, 23%, 25% et 15% respectivement des répondants des mêmes catégories ne sont pas d'accord et 8% des parents et des animateurs ne sont pas du tout d'accord. Nous pouvons dire ici que la majorité des groupes des répondants lient le non enrôlement de tous les enfants non scolarisés à la limitation du nombre des animateurs. L'affirmation S27 est donc confirmée.				
S28- Les connaissances acquises par les apprenant n'ont pas permis leur maintien dans le formel	PDTA	1/26 = 3,8%	1/12 = 8,3	5/13 = 38,5%
	PA		7/12 = 58,3%	2/13 = 15,4%
	A	12/26 = 46,2%	3/12 = 25%	6/13 = 46,2%
	EA	13/26 = 50%	1/12 = 8, 3%	
50% des parents et 8% des animateurs sont entièrement d'accord avec l'affirmation S28. Aussi 46% des parents, 25% des animateurs et 46% des administrateurs en sont d'accord. Mais, 58% des animateurs et 15% des administrateurs n'y sont pas d'accord. Aussi, 4% des parents, 8% des animateurs et 38,5% des administrateurs n'y sont pas du tout d'accord. * Les avis sont très partagés ici. Mais, il y'a d'autres raisons qui sont beaucoup plus à l'origine du non maintien des sortants dans le formel. Selon ce que eux et leurs parents nous ont rapporté, ce sont entre autres l'insuffisance des moyens pour leur prise en charge adéquate, le manque de structure d'accueil une fois qu'ils quittent leur village d'origine, etc.				
S29- La formation des animateurs a été insuffisante ; ce qui a négativement impacté les enseignements et les apprentissages	PDTA	4/26 = 15,4%	2/12 = 16,7%	1/13 = 7,7%
	PA	10/26 = 38,5%	1/12 = 8,3%	4/13 = 30,8%
	A	8/26 = 30,8%	5/12 = 41,7%	7/13 = 53,8%
	EA	4/26 = 15,4%	4/12 = 33,3%	1/13 = 7,7%
15% des parents et 33% des animateurs et 8% des administrateurs sont entièrement d'accord et 31% des parents, 42% des animateurs et 54% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S29. Mais 38,5%, 8% des animateurs et 31% des administrateurs n'y sont pas d'accord. Puis, 15% des parents, 17% des animateurs et 8% des administrateurs ne sont pas du tout d'accord. Ici également, les avis sont partagés. Néanmoins, selon la majorité, l'affirmation S29 est confirmée et il y'a besoin de prendre des mesures pour y remédier.				
S210- Les innovations et les pratiques existantes répondent aux besoins des apprenant(e)	PDTA			
	PA	1/26 = 3,8%	1/12 = 8,3/%	2/13 = 15,4%
	A	14/26 = 53,8%	8/12 = 66,7%	9/13 = 69,2%
	EA	11/26 = 42,3%	3/12 = 25%	2/13 = 15,4%
42% des parents, 25% des animateurs et 15% des administrateurs sont entièrement d'accord et 54% des parents, 67% des				

animateurs et 69% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S210. Mais 4%, 8% et 15% des catégories des mêmes répondants n'y sont respectivement pas d'accord. Nous pouvons dire qu'ici la majorité des répondants acceptent l'affirmation. Ce qui s'oppose avec ce que disent les apprenants qui sont d'avis contraire.

S211- Il faut remplacer les innovations et les pratiques existantes par un nouveau modèle à visée scolaire	PDTA	6/26 = 23,1%	1/12 = 8,3%	1/13 = 7,7%
	PA	4/26 = 15,4%	4/12 = 33,3%	3/13 = 23,1%
	A	12/26 = 46,2%	4/12 = 33,3%	5/13 = 38,5%
	EA	4/26 = 15,4%	3/12 = 25%	4/13 = 30,8%

15% des parents, 25% des animateurs et 31% des administrateurs sont entièrement d'accord et 42% des parents, 33% des animateurs et 38,5% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S211. Mais 15%, 33% et 23% des catégories des mêmes répondants n'y sont respectivement pas d'accord et 23%, 8% et 8% respectivement pour les mêmes groupes n'y sont pas du tout d'accord.* Ici, il y a une majorité qui opte pour le remplacement des innovations par un nouveau modèle unique

Les résultats qui précèdent représentent les réponses ou réactions des parents, des animateurs et des administrateurs relativement au bilan des innovations et pratiques existantes. A la vue des résultats, nous pouvons dire dans l'ensemble que le bilan des innovations et pratiques en matière de l'ENF au Niger est positif car elles ont contribué à l'amélioration du taux brut d'alphabétisation en ce sens qu'elles ont permis aux apprenants de savoir lire, écrire et calculer dans leurs langues maternelles et en Français. Ces innovations et pratiques répondent également aux besoins des apprenants et les connaissances qu'ils ont acquises leur ont permis d'intégrer le cycle scolaire formel même si ces derniers soutiennent le contraire. Toutefois, on a comme l'impression que ces innovations sont à leur phase d'expérimentation, car toujours limitées à quelques localités dans certaines régions du pays. Même avec le projet LIRE (Banque) et l'Etat et le consortium Plan International Niger (PIN)/Fondation Stromme (DS) qui projettent d'étendre les futures interventions au niveau des 8 régions, la situation reste la même en ce sens que ce ne sont pas tous les départements qui sont concernés. Cette limitation selon les acteurs interrogés s'explique par diverses raisons dont entre autres l'insuffisance des moyens financiers, le nombre limité de formateurs et/ou d'animateurs, etc. Notons néanmoins qu'en dépit de leurs contributions, ces innovations et pratiques connaissent des problèmes tels que le non maintien des apprenants dans le formel liés à l'insuffisance des connaissances acquises faute de formation adéquate des animateurs selon les résultats ci-dessus, le manque de structures d'accueil pour les sortants qui quittent leurs villages d'origine pour continuer la formation, etc. Pour y faire face, les acteurs proposent ou du moins acceptent le remplacement des innovations existantes par un nouveau modèle à visée scolaire.

Résultats relatifs à La nature de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire

S31- La nouvelle structure/le nouveau modèle sera doté du statut d'école	publique/communale	26/26 = 100%	8/12 = 66,7%	13/13 = 100%
	Communautaire		4/12 = 33,3%	
	confessionnelle			
	privée			

100% des parents, 67% des animateurs et 100% des administrateurs optent pour le statut d'école publique /communale pour le nouveau modèle. Néanmoins, 33% des animateurs sont pour le statut d'école communautaire.

*L'écrasante majorité des répondants de 3 groupes cibles accepte la proposition S31. *Sans nul doute, l'unanimité est presque faite sur le statut du nouveau modèle. C'est « *publique/communale* »

NB : A ce niveau, pour chacun des groupes des répondants, les résultats seront présentés en fonction de la nature des items auxquels ils ont réagi. Ainsi, pour les parents, nous avons :

S32- Le nouveau modèle sera doté de ressources (financières, humaines et matérielles) lui permettant d'être une école où les apprenant(e)s apprennent mieux	PDTA		
	PA		
	A	11/26 = 42,3%	
	EA	15/26 = 57,7%	

58% des parents sont entièrement d'accord avec l'affirmation S32. Aussi, les 42% restant en sont d'accord. Tous donc acceptent l'affirmation S32.

S33- Le nouveau modèle sera une structure physique construite en matériaux durables	PDTA		
	PA		
	A	14/26 = 53,7%	
	EA	12/26 = 46,2%	

46% des parents sont entièrement d'accord avec l'affirmation S33. Puis 54% en est d'accord. Tous confirment S33.

S41- Le nouveau modèle est piloté par une équipe de professionnels administratifs expérimentés et compétents	PDTA			
	PA			
	A	11/26 = 42,3%		
	EA	15/26 = 57,7%		
58% des parents sont entièrement d'accord avec l'affirmation S41. Les 42% restants en sont d'accord.				
S42- La nouvelle structure est dotée de tous les organes de gouvernance participative tels que le gouvernement des élèves, le comité de gestion scolaire, l'AME et/ou l'APE.	PDTA			
	PA			
	A	15/26 = 57,7%		
	EA	11/26 = 42,3%		
42% des parents sont entièrement d'accord avec l'affirmation S42. Aussi, les 58% en sont d'accord.				
S43- Une bonne gouvernance scolaire est un facteur déterminant de succès	PDTA			
	PA			
	A	15/26 = 57,7%		
	EA	11/26 = 42,3%		
42% des parents sont entièrement d'accord avec l'affirmation S43 et les 58% en sont d'accord.				
S44- L'APE et/ou le CGS/AME seront plus impliqués dans le fonctionnement du nouveau modèle	PDTA			
	PA			
	A	17/26 = 65,4%		
	EA	9/26 = 34,6%		
35% des parents sont entièrement d'accord avec l'affirmation S44 et les 65% en sont aussi d'accord.				
S45- Il y a nécessité de revisiter les fonctions et attributions de l'APE, AME et du comité de gestion scolaire dans le nouveau modèle	PDTA			
	PA	1/26 = 3,8%		
	A	22/26 = 84,6%		
	EA	3/26 = 11,5%		
85% des parents sont d'accord avec l'affirmation S45. Aussi, les 11,5% en sont entièrement d'accord. Mais, 4% n'y sont pas d'accord. *Les parents donc confirment et/ou acceptent presque unanimement toutes les affirmations concernant ce thème/cette rubrique sauf 1 seul soit 4% qui n'est pas d'accord avec l'item S45.				
NB : A partir d'ici, les réponses des animateurs sont présentées.				
S32- Le nouveau modèle sera une structure physique construite en matériaux durables	PDTA			
	PA		2/26 = 16,7%	
	A		6/12 = 50,0%	
	EA		4/12 = 33,3%	
50% des animateurs sont d'accord avec l'affirmation S32 et 33% en sont entièrement d'accord. Mais 17% n'y sont pas d'accord. *S32 est en majorité confirmé				
S33- L'institution /classe passerelle sera un établissement qui accepte les handicapés et respecte l'équité et l'égalité de genre	PDTA			
	PA			
	A		3/12 = 25,0%	
	EA		9/12 = 75,0%	
75% des animateurs sont entièrement d'accord avec l'affirmation S33, 25% sont d'accord. * Tous ici confirment S33				
S34- Le nouveau modèle est une structure physique construite en matériaux durables	PDTA		1/12 = 8,3%	
	PA		1/12 = 8,3%	
	A		6/12 = 50,0%	
	EA		4/12 = 33,3%	
50% des animateurs sont d'accord avec l'affirmation S34 et 33,3% en sont entièrement d'accord. Mais 8% n'y sont pas d'accord et les autres 8% n'y sont pas du tout d'accord. *Toutes les propositions sont donc confirmées par l'écrasante majorité des répondants ici.				
NB : A ce niveau, les réponses des administrateurs				

S32- Le nouveau modèle est une école qui n'est pas chère	PDTA			2/13 = 15,4%
	PA			1/13 = 7,7%
	A			7/13 = 53,8%
	EA			3/13 = 23,1%
54% des administrateurs sont d'accord et 23% sont entièrement d'accord que le nouveau modèle soit une école qui n'est pas chère. Mais, 8% n'y sont pas d'accord et 15% n'y sont pas du tout d'accord. *La majorité accepte alors l'affirmation				
S33- Le nouveau modèle est une école qui va permettre d'apprendre plus rapidement	PDTA			
	PA			
	A			6/13 = 46, 2%
	EA			7/13 = 53,8%
54% des administrateurs sont entièrement d'accord et 46% sont d'accord que le nouveau modèle soit une école qui permettra d'apprendre plus rapidement. *L'ensemble des répondants (100%) accepte alors l'affirmation S33.				
S34- Le nouveau modèle est une structure physique construite en matériaux durables	PDTA			2/13 = 15,4%
	PA			7/13 = 53,8%
	A			1/13 = 7,7%
	EA			3/13 = 23,1%
8% des administrateurs sont d'accord et 23% sont entièrement d'accord que le nouveau modèle soit une structure physique construite en matériaux durables. Mais, 54% n'y sont pas d'accord et 15% n'y sont entièrement pas d'accord. *La majorité des répondants (soit 69,2%) ici rejette l'assertion S34. L'on se demande ici pourquoi les gestionnaires du système refusent que le nouveau modèle soit une structure physique construite en matériaux durables alors que le contexte actuel du Niger est très défavorable à la construction des classes paillottes.				
S35- Le nouveau modèle comportera des toilettes séparées pour filles et garçons et pour des apprenants vivant avec un handicap	PDTA			
	PA			1/13 = 7,7%
	A			5/13 = 38,5%
	EA			7/13 = 53,8%
54% des administrateurs sont entièrement d'accord et 38,5% sont d'accord avec l'assertion S35. Mais, 8% n'y sont pas d'accord. *La majorité accepte alors l'affirmation S35.				
S36- La nouvelle structure sera un établissement qui respecte la situation de handicap ainsi que l'équité et l'égalité de genre	PDTA			
	PA			
	A			7/13 = 53,8%
	EA			6/13 = 46,2%
54% des administrateurs sont d'accord et 46% sont entièrement d'accord avec l'assertion S36. *Les répondants acceptent à 100% l'affirmation S36.				
NB : les réponses parents/animateurs/administrateursrelativement au « Pilotage institutionnel ou gouvernance ».				
S41- Le nouveau modèle est piloté par une équipe de professionnels administratifs expérimentés et compétents	PDTA			
	PA			
	A	15/26 = 57,7%	5/12 = 41,7%	5/13 = 38,5%
	EA	11/26 = 42,3%	6/12 = 58,3%	8/13 = 61,5%
58% des parents, 42% des animateurs et 38,5% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S41. Puis 42%, 58,3% et 61,5% des mêmes catégories de répondants respectivement sont entièrement d'accord. *Ici, nous pouvons dire que S41 est unanimement confirmée en ce sens que l'ensemble des répondants accepte la proposition				
S42- La nouvelle structure est dotée de tous les organes de gouvernance participative tels que le gouvernement des élèves, le comité de gestion scolaire, l'AME et/ou l'APE	PDTA			
	PA			1/13 = 8%
	A	15/26 = 58%	7/12 = 58,3%	2/13 = 15,4%
	EA	11/26 = 42%	5/12 = 42%	10/13 = 76,9%
58% des parents et des animateurs et 15,4% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S42. Puis, 42% restant des 2 groupes et 77% des administrateurs sont entièrement d'accord. Mais, 8% de ces derniers ne sont pas d'accord. *Ici, nous pouvons dire que S42 est confirmée en ce sens que l'écrasante majorité l'adopte.				
	PDTA			

S43- Une bonne gouvernance scolaire est un facteur déterminant de succès	PA			
	A	15/26 = 58%	5/12 = 42%	6/13 = 46,2%
	EA	11/26 = 42%	7/12 = 58,3%	7/13 = 53,8%
58% des parents, 42% des animateurs et 46% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S43. Puis 42%, 58% et 54% des mêmes catégories de répondants respectivement sont entièrement d'accord. *Donc, tous (100%)acceptent la proposition.				
S44- La nouvelle structure sera dotée d'organes de gouvernance fonctionnels pour garantir le succès des apprenant(e)s S44 pour les parents : L'APE et/ou le CGS/AME seront plus impliqués dans le fonctionnement du nouveau modèle	PDTA			1/13 = 7,7%
	PA			
	A	17/26 = 65,4%	8/12 = 66,7%	6/13 = 46,2%
	EA	9/26 = 34,6%	4/12 = 33,3%	6/13 = 46,2%
65% des parents, 67% des animateurs et 46% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S44. Puis 35%, 33% et 46% des mêmes catégories de répondants respectivement sont entièrement d'accord. Cependant 1 administrateur sur les 13 soit 8% n'est pas du tout d'accord. *Ici, nous pouvons dire, dans l'ensemble que S44 est confirmée en ce sens que l'écrasante majorité l'adopte.				
S45 pour les parents : Il y a nécessité de revisiter les fonctions et attributions de l'APE, AME et du comité de gestion scolaire dans le nouveau modèle	PDTA			
	PA	1/26 = 3,8%		
	A	22/26 = 84,6%		
	EA	3/26 = 11,5%		
85% des parents sont d'accord et 11,5% sont entièrement d'accord avec l'assertion S44. Mais, 1 d'entre eux soit 4% n'est pas d'accord. *S45 est confirmée par presque tous les parents.				
S45 pour les animateurs : Les structures déconcentrées de l'éducation joueront leur rôle statutaire pour garantir le succès des apprenant(e)s S45 pour les administrateurs : Les structures déconcentrées de l'éducation et décentralisées accompliront leurs missions en matière d'éducation pour garantir le succès des apprenant(e)s.	PDTA			
	PA			
	A		9/12 = 75,0%	7/13 = 53,8%
	EA		3/12 = 25,0%	6/13 = 46,2%
75% des animateurs sont d'accord et 25% sont entièrement d'accord avec l'assertion S45. 54% des administrateurs sont d'accord et 46% sont entièrement d'accord avec l'assertion S45. *Donc, les 2 catégories des répondants acceptent à l'unanimité (100%) S45.				
S46-seuls les animateurs ont réagi à cet item, Les collectivités territoriales faciliteront la mise en œuvre du nouveau modèle ainsi que sa pérennisation	PDTA			
	PA		1/12 = 8,3%	
	A		5/12 = 41,7%	
	EA		6/12 = 50,0%	
La moitié des animateurs soit 50% sont entièrement d'accord sont et 42% sont d'accord avec l'assertion S46. Mais, 1 d'entre eux soit 8% n'est pas d'accord.*Donc, l'écrasante majorité confirme l'assertion S46.				
NB : Réponses des parents/animateurs/administrateurs eu égard au « Processus d'enseignement apprentissage/ Bilinguisme »				
S51- Le bilinguisme comme stratégie d'enseignement est un déterminant de succès des apprenant(e)s dans le nouveau modèle	PDTA			
	PA			
	A	9/26 = 34,6%	3/12 = 25%	5/13 = 38,5
	EA	17/26 = 65,4%	9/12 = 75%	8/13 = 61,5%
65% des parents, 75% des animateurs et 61,5% des administrateurs sont entièrement d'accord avec l'affirmation S51. Aussi, 35%, 25% et 38,5% des interlocuteurs des mêmesgroupes respectivement sont d'accord. S53 est donc accepté par l'ensemble des interlocuteurs.				
S52 Pour les animateurs :	PDTA			

La qualification des enseignant(e)s est importante dans le succès de l'apprenant (les bons enseignant(e)s font les bons apprenants) S52 Pour les animateurs : La qualification des animateurs est importante dans le succès de l'apprenant S52 Pour les animateurs : Les méthodes pédagogiques utilisées sont appropriées et permettent de bien apprendre	PA			
	A	13/26 = 50,0%	5/12 = 41,7%	9/13 = 69,2
	EA	13/26 = 50,0%	7/12 = 58,3%	4/13 = 30,8%
50% des parents, 58% des animateurs et 31% des administrateurs sont entièrement d'accord avec l'affirmation S52 et 50%, 42% et 69% des mêmes catégories de répondants respectivement en sont d'accord. *Ici, nous pouvons dire, dans l'ensemble que S52 est confirmée en ce sens que l'écrasante majorité l'adopte.				
S53-a) Pour Parents La majorité des parents d'élèves n'est pas instruite ce qui ne leur permet pas de suivre les apprenant(e)s à la maison S53-b) Pour les animateurs Il existe une insuffisance dans la formation initiale et continue de l'animateur S53-c) Pour les administrateurs Les pratiques de classes qui suscitent l'intérêt et la motivation des apprenant(e)s sont utilisées dans nos écoles	PDTA			2/13= 15,4%
	PA	1/26 = 3,8%	1/12 = 8,3%	1/13= 7,7
	A	10/26 = 38,5%	3/12 = 75,0%	8/13 = 61,5%
	EA	15/26 = 57,7%	9/12 = 16,7%	2/13= 15,4%
<ul style="list-style-type: none">• 58% des parents sont entièrement d'accord et 38,5% sont d'accord avec l'assertion S53-a). Mais 1 sur les 26 soit 4% n'en est pas d'accord. *Donc, les parents interrogés sont presque tous d'accord de la situation d'analphabétisme de la plupart d'entre eux et que par conséquent, ils ne peuvent pas suivre adéquatement le travail des apprenants à la maison ;• 75% des animateurs sont d'accord avec l'assertion S53-b) et 17% en sont entièrement d'accord. Mais 1 sur 12 soit 8% n'est pas d'accord. Ce qui indique que la majorité des animateurs reconnaissent qu'il y a une insuffisance dans leur formation ;• 61,5% des administrateurs sont d'accord et 15% sont entièrement d'accord avec l'affirmation S53-c). Mais, 1 d'entre eux (7,7%) ne sont pas d'accord et 2 (15%) n'y sont pas du tout d'accord. <p>*Ici, nous pouvons dire que la majorité de ce dernier sous-groupe confirme l'affirmation comme quoi les bonnes pratiques de classes sont utilisées dans les écoles</p>				
Animateurs et administrateurs seulement S54-i) Les conditions d'apprentissage (effectifs élevés, conditions des salles de classes, manque de tables-bancs) constituent des déterminants de décrochage scolaire dans le nouveau modèle	PDTA		2/12 = 16,7%	
	PA		1/12 = 8,3%	
	A		6/12 = 50,0%	4/13 = 30,8%
	EA		3/12 = 25,0%	9/13 = 69,2%
69% des administrateurs et 25% des animateurs sont entièrement d'accord et 31% et 50% des mêmes groupes respectivement sont d'accord avec l'affirmation S54i). Mais, 8% des animateurs n'y sont pas d'accord pendant que 2 d'entre eux soit 17% n'y sont pas du tout d'accord. *Les gestionnaires du système ont tous confirmé l'assertion S54. Ce qui n'est pas étonnant car tout acteur en la matière sait que les conditions d'apprentissage ont bien un impact sur la performance. Raison pour laquelle en grande majorité les animateurs l'ont aussi soutenue.				
S54-ii) Les parents seulement Une plus grande implication des parents rehausserait la qualité des apprentissages dans le nouveau modèle	PDTA			
	PA			
	A	7/26 = 26,9%		
	EA	19/26 = 73,1%		
73% des parents sont entièrement d'accord et 27% sont d'accord. Ils confirment alors à l'unanimité (100%) l'affirmation S54ii). *Ainsi, tous les parents enquêtés reconnaissent qu'ils doivent s'impliquer davantage dans le processus d'apprentissage des enfants pour ainsi rehausser la qualité une fois que le nouveau modèle sera mis à l'échelle.				
S55- Le nouveau modèle mettra en valeur les	PDTA			

styles pédagogiques, les approches, les méthodes et techniques d'enseignement-apprentissage éprouvées, le suivi et l'évaluation de proximité	PA			
	A	18/26 = 69,2%	6/12 = 50,0%	5/13 = 38,5
	EA	8/26 = 30,8%	6/12 = 50,0%	8/13 = 61,5%
69% des parents, 50% des animateurs et 38,5% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S55. Puis 31%, 50% et 61,5% des mêmes catégories de répondants respectivement en sont entièrement d'accord. *Aucun répondant ne conteste l'assertion.				
S56-i) Animateurs seulement Les communautés d'apprentissage entre animateurs seront introduites dans le nouveau modèle de manière à renforcer leurs connaissances	PDTA			
	PA			
	A		7/12 = 58,3%	
	EA		5/12 = 41,7%	
Tous les animateurs acceptent l'affirmation S56i) en ce sens que 58% sont d'accord et 42% en sont entièrement d'accord.				
S56-ii) Administrateurs seulement Le nouveau modèle permettra aux apprenant(e) d'apprendre en groupes d'apprenant(e)s pour atteindre de meilleurs résultats	PDTA			
	PA			
	A			5/13 = 38,5
	EA			8/13 = 61,5%
61,5% des administrateurs sont entièrement d'accord avec l'affirmation S56ii) et 38,5% en sont d'accord. *Les gestionnaires du système ici acceptent que des dispositions soient prises dans le nouveau modèle en vue d'amener les apprenants à travailler en groupes pour ainsi atteindre des meilleurs résultats.				
NB : Réponses parents/animateurs/administrateurs par rapport aux intrants (curricula, matériel didactique, supports numériques, etc.)».				
Les parents seulement				
S61- Les parents apprécient l'impact du curriculum et du matériel didactique sur les apprentissages dans le nouveau modèle	PDTA	1/26 = 3,8%		
	PA	1/26 = 3,8%		
	A	16/26 = 61,5%		
	EA	8/26 = 30,8%		
61,5% des parents sont d'accord avec l'affirmation S61. Aussi, les 31% en sont entièrement d'accord. Mais, 4% n'y sont pas d'accord et les 4% autre n'y sont pas du tout d'accord. *Les parents acceptent en majorité (92%) l'affirmation S61.				
S62- Ils vont valoir leurs points de vue sur son impact celui du matériel didactique sur les apprentissages dans le nouveau modèle	PDTA			
	PA	1/26 = 3,8%		
	A	22/26 = 84,6%		
	EA	3/26 = 11,5%		
85% des parents sont d'accord et les 11,5% sont entièrement d'accord avec l'affirmation S62. Mais, 1 seul parent soit 4% n'est pas d'accord. *Les parents acceptent en majorité (96%) l'affirmation S62.				
S63- Les curricula du nouveau modèle doivent refléter les savoirs locaux mais doivent également être conformes aux normes et standards internationaux	PDT			
	A			
	PA	1/26 = 3,8%		
	A	17/26 = 65,4%		
	EA	8/26 = 30,8%		
65% des parents sont d'accord et les 31% sont entièrement d'accord avec l'affirmation S63. Mais, 1 seul parent soit 4% n'est pas d'accord. *Les parents acceptent en majorité (96%) l'affirmation S63.				
S64- Le nouveau modèle doit être doté de matériel didactique approprié et de qualité	PDTA			
	PA			
	A	20/26 = 76,9%		
	EA	6/26 = 23,1%		
77% des parents sont d'accord et les 23% sont entièrement d'accord avec l'affirmation S64. Mais, 1 seul parent soit 4% n'est pas d'accord. *Les parents acceptent en majorité (99%) l'affirmation S64.				
Les animateurs seulement				
	PDTA		2/12 = 16,7%	

S61- Les intrants ne sont pas à la hauteur des besoins (qualité et quantité)	PA		1/12 = 8,3%	
	A		6/12 = 50,0%	
	EA		3/12 = 25,0%	
50% des animateurs sont d'accord et 25% sont entièrement d'accord avec l'affirmation S61. Mais, 1 animateur soit 8,3% n'est pas d'accord et 2 soit 17% ne sont pas du tout d'accord. *Les animateurs acceptent en majorité (75%) l'affirmation				
S62- Les curricula ne répondent pas aux normes et standards internationaux	PDTA		3/12 = 25,0%	
	PA		5/12 = 41,7%	
	A		3/12 = 25,0%	
	EA		1/12 = 8,3%	
25% des animateurs sont d'accord et 8% sont entièrement d'accord avec l'affirmation S61. Mais, 5 animateurs soit 42% nesont pas d'accord et 3 autres soit 25% ne sont pas du tout d'accord. *Les animateurs acceptent en majorité (75%) l'affirmation S62.				
S63- Les curricula ne motivent pas les apprenant(e)s	PDTA		3/12 = 25,0%	
	PA		7/12 = 58,3%	
	A		2/12 = 16,7%	
	EA			
17% des animateurs sont d'accord avec l'affirmation S63. Mais, 58% ne sont pas d'accord pendant que les 25% ne sont pas du tout d'accord. Les animateurs rejettent en majorité (75%) l'affirmation S63. *Ce qui veut dire que les animateurs qui sont les fils conducteurs de ces curricula réagissent en connaissance de cause comme quoi les apprenants s'y intéressent.				
S64- Le matériel didactique manque	PDTA		2/12 = 16,7%	
	PA		6/12 = 50,0%	
	A		4/12 = 33,3%	
	EA			
50% des animateurs ne sont pas d'accord avec l'affirmation S64. Aussi, 17% n'y sont entièrement pas d'accord. Mais, 33,3%en sont d'accord. Les animateurs rejettent en majorité (67%) l'affirmation S64. *Ce qui veut dire que le matériel didactique existe mais il est en quantité insuffisante.				
S65- Le matériel didactique n'est pas de bonne qualité et son utilisation par les apprenant(e)s n'est pas régulière	PDTA		3/12 = 25,0%	
	PA		4/12 = 33,3%	
	A		4/12 = 33,3%	
	EA		1/12 = 8,3%	
33% des animateurs sont d'accord et 8% sont entièrement d'accord avec l'affirmation S65 alors que 33% n'en sont pas d'accord et 8% n'en sont pas du tout d'accord. Les animateurs rejettent à 58% l'affirmationpendant que les 42% restants l'acceptent. *Le pourcentage(42%) des animateurs qui sont contre n'est pas négligeable. Ce qui veut dire que l'affirmation n'est pas totalement fausse. Il y a une part de vérité là dans.				
S66- L'enseignement utilise peu les TIC à travers certains supports numériques dont l'apport pourrait améliorer la performance des apprenant(e)s	PDTA		2/12 = 16,7%	
	PA		2/12 = 16,7%	
	A		3/12 = 25,0%	
	EA		5/12 = 41,7%	
42% des animateurs sont entièrement d'accord et 25% sont d'accord avec l'affirmation S66 alors que 17% ne sont pas d'accord et les 17% autres ne sont tout à fait pas d'accord.*Même si les animateurs à 34% n'acceptent pas l'affirmation S66, ce qui vraisemblablement établi, c'est que les TIC sont très peu ou presque même utilisés pas dans le cadre de l'enseignement-apprentissage surtout en milieu rural.				
S67- De manière générale, l'institution se trouve dans un état de dénuement total en ce qui concerne les intrants clés	PDTA		3/12 = 25,0%	
	PA		4/12 = 33,3%	
	A		5/12 = 41,7%	
	EA			
42% des animateurs sont d'accord avec l'affirmation S67 alors que 33% ne sont pas d'accord et les 25% ne sont tout à fait pas d'accord. Les animateurs rejettent à 58%l'affirmation. *Ce qui veut dire queles intrants existent mais en quantité insuffisante tout comme les autres matériel.				

<i>Les administrateurs seulement</i>				
S61- Le manuel scolaire est insuffisant pour les apprenant(e)	PDTA			
	PA			1/13 = 7,7%
	A			8/13 = 61,5%
	EA			4/13 = 30,8%
61,5% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S61 et 31% sont entièrement d'accord. 1 seul d'entre eux soit 8% n'est d'accord. Les gestionnaires du système acceptent à 92% l'affirmation. *Ce qui s'accommode avec la réalité sur le terrain.				
S62- Les programmes d'enseignement sont intéressants pour les apprenant (e)s	PDTA			
	PA			1/13 = 7,7%
	A			10/13 = 76,9%
	EA			2/13 = 15,4%
77% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S62 et 15% sont entièrement d'accord. 1 seul d'entre eux soit 8% n'est d'accord. Les gestionnaires du système acceptent à 92% l'affirmation. *Ces avis sont contraires à ceux des apprenants même si cela paraît vraisemblable quand on les croise avec les données issues des entretiens et l'engouement des populations pour les innovations d'après l'observation.				
S63- La qualité du manuel scolaire est bonne	PDTA			
	PA			7/13 = 53,8%
	A			5/13 = 38,5%
	EA			1/13 = 7,7%
54% des administrateurs ne sont pas d'accord avec l'affirmation S63. Mais, 38,5% sont d'accord et 8% sont entièrement. Les administrateurs, à 92% rejettent affirmation S63.				
S64- L'enseignement utilise peu les nouvelles technologies (téléphone portable, tablettes, ordinateurs, internet, et réseaux sociaux – facebook, whatsApp, etc.	PDTA			1/13 = 7,7%
	PA			2/13 = 15,4%
	A			5/13 = 38,5%
	EA			5/13 = 38,5%
38,5% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S64 et 38% sont entièrement d'accord. Mais, 15,4% ne sont pas d'accord et 8% ne sont entièrement pas d'accord. Donc, les administrateurs acceptent à 77% l'affirmation. *Ce qui est vrai car les TIC très peu utilisés et surtout dans le cadre de l'apprentissage.				
S65- La nouvelle structure dispose de tous les intrants nécessaires	PDTA			1/13 = 7,7%
	PA			3/13 = 23,1%
	A			6/13 = 46,2%
	EA			3/13 = 23,1%
46% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S65 et 23% sont entièrement d'accord alors que 23% ne sont pas d'accord et 8% ne sont entièrement pas d'accord. Ici, les administrateurs acceptent à 69% que le nouveau modèle soit doté de tous les intrants nécessaires.				
NB : Réponses des parents/animateurs/administrateurs par rapport au contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.)				
S71- Le contexte socio-économique, social et culturel de l'apprenant (e) contribue à l'amélioration de ses acquis et constituent un déterminant de succès	PDTA			
	PA			
	A	21/26 = 80,8%	9/12 = 75,0%	5/13 = 38,5%
	EA	7/26 = 19,2%	3/12 = 25,0%	8/13 = 61,5%
81% des parents, 75% des animateurs et 38,5% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S71 et 19%, 25% et 61,5% des mêmes groupes des répondants respectivement sont entièrement d'accord. L'affirmation est confirmée à l'unanimité (100%). * Ce qui est évident. Le contexte dans lequel évolue l'apprenant a un impact sur l'apprentissage.				
S72- Pour parents et administrateurs L'environnement familial joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances par l'apprenant	PDTA			
	PA	1/26 = 3,8%		
	A	15/26 = 57,7%	6/12 = 50,0%	5/13 = 38,5%
	EA	10/26 = 38,7%	6/12 = 50,0%	8/13 = 61,5%
S73- Pour animateurs				

58% des parents, 50% des animateurs et 38,5% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S72 et 39%, 50% et 61,5% des mêmes groupes des répondants respectivement sont entièrement d'accord. Mais 1 parent sur les 26 soit 4% n'est pas d'accord. L'assertion S72 est donc confirmée par presque l'ensemble des répondants. * Ici également, l'affirmation est juste en ce sens que l'environnement a aussi un impact sur l'apprentissage.				
S72- Pour parents et administrateurs S73- Pour animateurs L'environnement familial joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances par l'apprenant	PDTA			
	PA	1/26 = 3,8%		
	A	15/26 = 57,7%	6/12 = 50,0%	5/13 = 38,5%
	EA	10/26 = 38,7%	6/12 = 50,0%	8/13 = 61,5%
58% des parents, 50% des animateurs et 38,5% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation et 39%, 50% et 61,5% des mêmes groupes des répondants respectivement sont entièrement d'accord. Mais 1 parent sur les 26 soit 4% n'est pas d'accord. L'assertion est donc confirmée par presque l'ensemble des répondants. * Ici également, l'affirmation est juste en ce sens que l'environnement a aussi un impact sur l'apprentissage.				
Pour parents S73- L'environnement scolaire joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances par l'apprenant (e)	PDTA			
	PA			
	A	16/26 = 61,5%		
	EA	10/26 = 38,7%		
S72- Pour animateurs Le contexte socio-économique, social et culturel de l'apprenant (e) constitue un déterminant de succès	PDTA			
	PA			
	A		7/12 = 58,3%	
	EA		5/12 = 41,7%	
S73- Pour administrateurs L'environnement social dans lequel vit l'apprenant (e) lui permet de capitaliser ses connaissances				
				7/13 = 53,8%
				6/13 = 46,2%
<ul style="list-style-type: none"> • 61,5% des parents sont d'accord avec l'affirmation S73 et 39% sont entièrement d'accord. L'assertion S73 est donc confirmée par l'ensemble (100%) des parents. • 58% des animateurs sont d'accord avec l'affirmation S72 et 42% sont entièrement d'accord. 100% des animateurs acceptent l'assertion. • 54% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S73 et 46% sont entièrement d'accord. 100% des administrateurs confirment l'assertion. *Nous confirmons également toutes ces déclarations en disant que l'environnement/le contexte a un impact sur l'apprentissage.				
S75- Pour parents : S76- pour animateurs : L'influence des pairs peut également être un déterminant important dans l'acquisition des connaissances par l'apprenant (e) dans le nouveau modèle	PDTA			
	PA		1/12 = 16,7%	
	A	18/26 = 73,1%	6/12 = 50,0%	
	EA	8/26 = 26,9%	5/12 = 41,7%	
73% des parents et 50% des animateurs sont d'accord avec l'affirmation S75 et 27% et 42% respectivement des mêmes groupes des répondants sont entièrement d'accord. Donc, tous les parents (100%) acceptent l'affirmation. Mais, 1 animateur sur les 12 soit 17% n'est pas d'accord. Ainsi, dans leur grande majorité (83%), les animateurs aussi acceptent l'affirmation. * Presque tous sont alors d'accord que les pairs s'influencent positivement ou négativement. Par conséquent, cela a un impact sur l'acquisition des connaissances.				
S75-pour animateurs seulement : L'apprenant (e) profite de l'environnement lettré (personnes lettrées, scolarisées, structures d'éducation, panneaux et affichages) dans lequel il baigne	PDTA		1/12 = 16,7%	
	PA		1/12 = 16,7%	
	A		5/12 = 41,7%	
	EA		5/12 = 41,7%	

42% des animateurs sont d'accord avec l'affirmation S75 et 42% autres sont entièrement d'accord. Mais, 17% ne sont pas d'accord. Aussi, les 17% autres ne sont pas du tout d'accord. * Nous dirons ici que l'acceptation est tout à fait juste car les enfants/élèves qui apprennent à lire bénéficient beaucoup quand son entourage est lettré surtout en milieux urbains.				
Pour administrateurs : S74- L'apprentissage entre camarades et la mise en commun des façons d'apprendre doivent être renforcés				
				8/13 = 61,5%
				5/13 = 38,5%
Pour parents seulement : S74-a) Dans le nouveau modèle, l'apprenant doit profiter d'un environnement lettré que les parents doivent contribuer à mettre en place par la création de centres de lecture	PDTA			
	PA			
	A	19/26 = 73,1%		
	EA	7/26 = 26,9%		
Pour animateurs : S74-b) L'environnement scolaire (bibliothèque, cantine, espace de jeu) joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances par l'apprenant	PDTA			
	PA		2/12 = 16,7%	
	A		4/12 = 33,3%	
	EA		6/12 = 50,0%	
Pour administrateurs : S74-c) L'apprentissage entre pairs et la mise en commun des façons d'apprendre doivent être renforcés	PDTA			
	PA			
	A			8/13 = 61, 5%
	EA			5/13 = 38,5%
<ul style="list-style-type: none"> 73% des parents sont d'accord avec l'affirmation S74-a) et 27% sont entièrement d'accord. L'assertion est confirmée par les 100% des parents. 50% des animateurs sont d'accord avec l'affirmation S74-b) et 33% sont entièrement d'accord. Mais, 17% ne sont pas d'accord. Ainsi, 83% des répondants acceptent la proposition. ; 61,5% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S74-c) et 38,5% sont entièrement d'accord. Donc, 100% des administrateurs accepte la proposition.* Pour les commentaires (Voir le point sur le contexte). 				
Items et codes	Réactions	% Pa	% An	% Ad
NB : Réponses des parents/animateurs/administrateurs par rapport à finances, sources alternatives de financement/les partenariats, etc.				
Pour les parents et les administrateurs seulement : S81- L'État doit être le seul bailleur de fonds de la nouvelle innovation	PDTA	7/26 = 26,9%		6/13= 46,2%
	PA	15/26 = 57,7%		6/13 = 46,2%
	A	2/26 = 7,7%		1/13 = 7,7%
	EA	2/26 = 7,7%		
58% des parents et 46% des administrateurs ne sont pas d'accord avec l'affirmation S81et 27% et 46% des mêmes groupes des répondants respectivement ne sont pas du tout d'accord. Mais, 8% des 2 catégories sont d'accord et8% des parents sont entièrement d'accord. Ainsi, les 2 catégories des répondants dans leur écrasante majorité n'acceptent pas l'affirmation. * Presque tous sont alors conscients que l'Etat seul ne peutpas supporter les charges liées à l'éducation.				
S82- Les PTF doivent être les seuls pourvoyeurs de fonds de la nouvelle innovation	PDTA	5/26 = 19,2%		4/13 = 30,8%
	PA	13/26 = 50,0%		7/13 = 53,8%
	A	6/26 = 23,1%		2/13 = 15,4%
	EA	2/26 = 7,7%		
50% des parents et 54% des administrateurs ne sont pas d'accord avec l'affirmation S82. 19% et 31% des 2 catégories ne sont respectivement pas du tout d'accord. Mais, 23% et 15% des 2 catégories sont respectivementd'accord. Puis, 8% des parents sont entièrement d'accord. L'affirmation est ainsirejetée dans l'ensemble par les 2 catégories des répondants.				
S83- Les Fondations et organisations philanthropiques doivent être les seuls bailleurs de fonds du nouveau modèle	PDTA	5/26 = 50,0%		4/13 = 30,8%
	PA	12/26 = 46,2%		7/13 = 53,8%
	A	8/26 = 30,8%		2/13 = 15,4%
	EA	1/26 = 8,3%		

<p>46% des parents et 54% des administrateurs ne sont pas d'accord avec l'affirmation S83. 50% et 31% des 2 catégories ne sont respectivement pas du tout d'accord. Mais, 23% et 15% sont respectivement d'accord. Aussi, 8% des parents ne sont pas du tout d'accord. Ainsi, les 2 catégories des répondants en grande majorité rejettent l'affirmation.</p> <p>* S'il revient aux PTF et/ou aux organisations humanitaires/fondations de prendre entièrement ces innovations en charge, il y'a énormément des risques qu'il y est encore plus d'anarchie pour la simple raison que chacun voudrait venir avec des idées, lois, des savoirs divers, etc.</p>				
S84- Les communautés bénéficiaires doivent être les seuls bailleurs de fonds de l'initiative	PDTA			5/13 = 38,5%
	PA			8/13 = 61,5%
	A	13/26 = 50,0%		
	EA	13/26 = 50,0%		
<p>61,5% des administrateurs ne sont pas d'accord avec l'affirmation S84 et 38,5% ne sont pas du tout d'accord. 50% des parents sont d'accord et les 50% autres sont entièrement d'accord. Les 100% des parents acceptent la proposition contrairement aux 100% des administrateurs qui la rejettent.* En dépit de tout l'engouement que suscitent ces innovations de la part des communautés bénéficiaire, ces dernières ne peuvent entièrement prendre en charges ces programmes faute de moyens conséquents et de compétences.</p>				
S85- Le multi financement (État, PTF, Fondations, organisations philanthropiques et communautés locales) constitue le modèle de financement le plus efficace de la nouvelle institution	PDTA			
	PA			
	A	2/26 = 7,7%		2/13 = 15,4%
	EA	24/26 = 92,3%		11/13 = 84,6%
<p>92% des parents sont entièrement d'accord avec l'affirmation S85 et 8% sont d'accord. Aussi, 85% des administrateurs sont entièrement d'accord et les 15% autres sont d'accord. L'ensemble des répondants acceptent à 100% l'affirmation.</p> <p>*Cela va de soi que la seule et unique option concevable est le multi-financement en ce sens que chacun pourrait apporter ce dont il dispose comme ressource en ce sens que les uns ont les fonds, les autres l'expertise, le temps, etc.</p>				
Pour les administrateurs seulement : S86-a) Un financement coût-efficacité de la nouvelle structure reposera sur un équilibre entre les fonds injectés et les rendements scolaires	PDTA	1/26 = 3,8%		
	PA	16/26 = 61,5%		1/13 = 7,7%
	A	6/26 = 34,6%		6/13 = 46,2%
	EA			6/13 = 46,2%
Pour les parents seulement : S86-b) Les financements mobilisés permettent d'atteindre les résultats escomptés				
<ul style="list-style-type: none"> • 61,5% des parents ne sont pas d'accord avec l'affirmation S86-a) et 4% ne sont pas du tout d'accord. Mais, 35% sont d'accord. L'écrasante majorité des parents soit 96% rejettent l'affirmation. • 46% des administrateurs sont d'accord avec l'affirmation S86-b) et 46% sont entièrement d'accord. Mais, 8% ne sont pas du tout d'accord. Contrairement à S86-a), ici les répondants en grande majorité (92%) acceptent l'affirmation S86-b). 				
Pour les parents seulement : S87- La mise sur pied de partenariats stratégiques fonctionnels va renforcer le nouveau modèle	PDTA			
	PA			
	A	18/26 = 69,2%		
	EA	8/26 = 30,8%		
<p>69% des parents sont d'accord avec l'affirmation S87 et 31% sont entièrement d'accord. Les parents acceptent à l'unanimité (100%) l'affirmation. *Il est tout à fait évident qu'avec une synergie des actions, la compréhension et le respect des engagements, des rôles et responsabilité de tous les acteurs impliqués, le nouveau modèle sera bien renforcé.</p>				
Pour les parents seulement : S88- Les parents sont favorables pour apporter leur contribution au financement de la nouvelle structure	PDTA	3/26 = 11,5%		
	PA	10/26 = 38,5%		
	A	5/26 = 19,2%		
	EA	8/26 = 30,8%		
<p>38,5% des parents ne sont pas d'accord avec l'affirmation S88 et 11,5% ne sont pas du tout d'accord. Mais, 31% sont entièrement d'accord et 19% sont d'accord. Les parents acceptent en grande majorité (92%) l'affirmation S61. *la moitié des parents (50%) accepte d'y apporter leur contribution contrairement à l'autre moitié qui n'accepte. *Ce qui ne semble pas évident même pour ceux qui acceptent en ce sens que nous avons vu plusieurs cas d'abandons scolaires, des retraits d'enfants</p>				

par les parents eux-mêmes, etc. pour des modiques sommes demandées par le COGES				
Pour les animateurs seulement : S81- Le salaire que je perçois par mois est suffisant	PDTA		8/12 = 66,7%	
	PA		2/12 = 16,7%	
	A		2/12 = 16,7%	
	EA			
67% des animateurs ne sont du tout d'accord et 17% ne sont pas d'accord que leur salaire n'est pas suffisant. Mais, 17% sont d'accord. Donc, à 84%, une majorité forte, les animateurs déclarent leur non satisfaction vis à vis de leur salaire.				
S82- Le salaire que je perçois par mois est régulièrement versé	PDTA		3/12 = 25,0%	
	PA		1/12 = 8,3%	
	A		4/12 = 33,3%	
	EA		4/12 = 33,3%	
25% des animateurs ne sont du tout d'accord et 8% ne sont pas d'accord avec l'assertion S82. Mais, 33% sont d'accord et 33% autres sont entièrement d'accord. Donc, la majorité soit 66,5% reconnaissent que leur salaire est versé à temps.				
S83- Le salaire comporte de nombreux avantages et indemnités	PDTA			
	PA		7/12 = 58,7%	
	A		5/12 = 41,7%	
	EA			
58% des animateurs ne sont pas d'accord avec l'affirmation S83. Mais, 42% sont d'accord. Donc, la majorité soit rejettent la déclaration.				
S84- Le salaire que je perçois par mois est majoré tous les ans	PDTA		5/12 = 41,7%	
	PA		5/12 = 41,7%	
	A		2/12 = 16,7%	
	EA			
42% des animateurs ne sont pas du tout d'accord, puis 42% d'autres ne sont pas d'accord avec l'affirmation S84. Mais, 17% % sont d'accord. Alors, la grande majorité soit 84% rejette l'affirmation.				
S85- A cause du salaire qu'on me paie et des conditions de travail je n'envisage de quitter ce poste	PDTA		7/12 = 58,7%	
	PA		1/12 = 8,3%	
	A		2/12 = 16,7%	
	EA		2/12 = 16,7%	
58% des animateurs ne sont pas du tout d'accord, puis 8% ne sont pas d'accord avec l'affirmation S85. Mais, 17% % sont d'accord et 17% d'autres sont entièrement d'accord. Alors, la majorité soit 66% rejette l'affirmation.				
S86- Les animateurs des centres sont organisés en syndicats	PDTA		3/12 = 25,0%	
	PA		5/12 = 41,7%	
	A		2/12 = 16,7%	
	EA		2/12 = 16,7%	
41% des animateurs ne sont pas d'accord, puis 25% ne sont pas du tout d'accord avec l'affirmation S86. Mais, 17% % sont d'accord et 17% autres sont entièrement d'accord. Ici encore, la majorité soit 66% rejettent l'affirmation.				
Pour ce qui est de cette rubrique, les animateurs ont réagi par rapport à la question de leur rémunération. Ainsi, en synthétisant leur déclaration, nous retenons qu'ils ne sont pas bien rémunérés. Aussi, malgré, le fait qu'ils perçoivent ce salaire à temps, il n'est ni majoré après chaque année, ni ne comporte beaucoup d'avantages et d'indemnités. C'est pourquoi, la majorité d'entre eux envisage de quitter le poste s'ils trouvent mieux. Un autre aspect pouvant entraver le développement de leur carrière est que ces animateurs ne sont pas organisés en syndicat.				

7.4 Présentation des données qualitatives

7.4.1 Identification des enquêtés

Avant de présenter les données et d'identifier les enquêtés, il importe de donner une vue d'ensemble sur l'échantillon effectivement enquêté comparativement à ce qui a été prévu. Le tableau ci-dessous donne ces détails.

a.) Détails sur l'échantillon réellement enquêté

Tableau 8 : Questionnaires prévus et réalisés par région

	Régions Groupes cibles	Dosso		Maradi		Niamey		Zinder		Ensemble		%
		P ²¹	R ²²	P	R	P	R	P	R	P	R	
Guide D'entretien	Apprenants	80	65	40	40	40	40	80	69	240	214	89%
	Animateurs	4	4	2	2	2	2	4	4	10	10	100%
	Administrateurs	8	8	6	5	10	7	8	7	32	27	84%
	Elus locaux	2	2	2	2	2	2	2	1	8	7	87,5%
	COGES/APE/AME	8	8	8	10	8	8	8	12	32	38	119%
	PTF	1	0	1	1	1	1	1	1	4	3	75%
	ONGs	2	1	2	1	2	2	2	1	8	5	62,5%
Total		109	108	65	65	67	66	109	110	356	342	89,67%

A la lecture du tableau ci-dessus, nous remarquons que 342 personnes sur les 356 prévues ont été interviewées soit environ 90%. Donc, l'échantillon réalisé est légèrement différent de celui qui a été projeté par l'équipe en raison des contingences du terrain. Ainsi pour une bonne présentation, nous regroupons les réponses en fonction des affirmations contenues dans les rubriques auxquelles ils ont réagi. La situation se présente comme suit.

A la lecture du tableau 9 ci-dessous, l'on remarque que l'écart entre les nombre d'apprenants interviewés et celui d'apprenantes est très léger soit 2% seulement en faveur du sexe masculin. Cette situation est vérifiable au niveau de tous les sites visités. En effet, nous avons voulu pousser plus loin notre curiosité en cherchant à savoir où est-ce que se situe le motif. En effet, les parents, les élus locaux ainsi que les intéressées elles-mêmes (les filles) nous ont répondu en ces termes « Il y a une prise de conscience de plus en plus accrue sur la nécessité de scolariser les filles/ de leur donner une deuxième chance pour rattraper le retard accusé ». Certains directeurs d'écoles hôtes²³ ont soutenu ces propos en déclarant qu'à l'ouverture des centres, ce sont souvent les filles elles-mêmes ou quelquefois accompagnées de leurs mères qui viennent s'y inscrire. Encore une fois, dans le but de vérifier la véracité de ces propos, nous avons essayé de confronter ces informations avec les effectifs au niveau de quelques centres. C'est ainsi que :

- à Guidan Atchali, il y a 18 filles sur les 32 inscrits au Centre 1 soit 57% ; au centre 2, il y a 16 sur les 35 inscrits soit 46% ;
- à Loga²⁴, il y a 95 filles sur les 140 apprenants présents soit environ 68% ;
- à Garin Marma, parmi les sortants des centres reversés dans les centres de formation professionnelle, il y a 52% des filles.

Tableau 9 : Les apprenants enquêtés répartis par formule et situation sociale

Formules	Féminin	%	Masculin	%	Total	Situation sociale				
SSA/P	20	43%	27	57%	47	Ordinaires	Orphelins	Refugiés	Avec handicap	Total
CCEA/J	26	47%	29	53%	55					
CEA	19	44%	24	56%	43	154	22	27	11	214

²¹ Prévu

²² Réalisé

²³ Qui abritent les centres

²⁴ Il s'agit d'une ECR, nous avons juste retiré le nombre requis pour l'entretien

ECR	23	44%	29	56%	52					
PASS +	11	65%	6	35%	17	Pourcentage				
Total	96	45%	118	55%	214	72%	10%	13%	5%	100%

Le tableau n°9 nous donne des détails sur le nombre d'apprenants enquêtés par formule, par situation sociale et par sexe. En essayant de commenter la situation, nous dirions qu'ici également, les filles sont valablement représentées au niveau de toutes les innovations. Ce qui nous amène à souligner que la question du « genre » est bien prise en compte dans le processus.

b) les apprenants par profil d'entrée

Tableau10: Les apprenants enquêtés par profil d'entrée au centre

Formules	Féminin	%	Masculin	%	Total	%
Déscolarisés	25	31%	56	69%	81	38%
Non scolarisés	69	52%	64	48%	133	62%
Total général	94		120	100%	214	100%

A la lecture du tableau n°10, nous constatons que les apprenants recrutés dans les centres ne sont pas que des non scolarisés. Il y'a également 38% de déscolarisés, un nombre très important surtout si l'on essaye d'examiner la situation d'un point de vue général c'est-à-dire au niveau de tous les centres du pays. Les questions qu'on se pose à ce niveau sont : *est-ce que les programmes s'adressent aux deux profils? Ou est-ce qu'ils s'adressent aux non scolarisés* tel que nous voyons le plus souvent dans les documents de programmes de certaines formules comme dans le cas dudit projet. En voulant satisfaire notre curiosité, nous avons posé ces questions à 2 élus locaux, à un agent d'ONG et à quelques membres des structures communautaires (msc) qui nous ont unanimement répondu que les différentes innovations visent dans la plupart des cas les non scolarisés dans le but de leur donner l'opportunité d'apprendre à lire et à écrire, de s'ouvrir au monde, etc. Cependant, c'est au cours du recrutement ou du moins le recensement des enfants qu'on se retrouve face à la réalité c'est-à-dire le fait de constater que ce sont les 2 types de profile (non scolarisés et déscolarisés) qui sont hors école. Alors, la grande question qui se pose ici est : *« Qu'est-ce qu'il faut faire? Va-t-il falloir prendre en compte les non scolarisés et laisser l'autre groupe ? »*. Nous dirons **non** ! Il faut accorder l'opportunité à tous si toutefois la finalité des interventions est d'éradiquer l'analphabétisme, la délinquance juvénile, etc. Désormais dans leurs interventions, et ce depuis le début du processus, les acteurs doivent tenir compte de cet aspect très important. Alors, les 2 groupes ou du moins les enfants issus des 2 profils pourront se sentir tous concernés et non les uns avoir le sentiment de profiter des autres.

En effet, nous avons examiné cet aspect parce qu'un apprenant, à la question de savoir le motif de son inscription au centre m'a dit ceci : *« Nous avons eu de la chance mes deux amis (dont un orphelin, fils d'un défunt ami à mon père) et moi. Nous avons tous quitté l'école en classe de CE1²⁵. Et quand on cherchait des enfants qui n'ont pas été à l'école, mon papa était avec le chef du village qui lui en avait parlé et on a proposé nos noms au lieu de nous laisser errer »*.

Le directeur d'une école hôte nous a dit au cours d'un entretien qu'au moment du recensement, les agents des structures d'exécution se focalisent sur les enfants non scolarisés. C'est lorsque le nombre n'atteint pas l'effectif requis qu'on songe à combler avec les déscolarisés.

²⁵ Cours élémentaire, 1^{ère} année (3^{ème} année du cycle primaire)

Tableau 11 : Repartition des enquêtés par sexe et pourcentage

Caractéristiques Groupes cibles	Sexe			Proportion de chaque sexe		
	Féminin	Masculin	Total	Femmes	Hommes	Total
Les administrateurs	1	26	27	4%	96%	100%
Les élus locaux	0	8	8	0%	100%	100%
Les agents des PTF	0	3	3	0%	100%	100%
Les agents des ONG	0	3	3	0%	100%	100%
<i>Les animateurs</i>	1	9	10	10%	90%	100%
Les membres des structures communautaires de participation	21	17	38	55%	45%	100%

Le tableau n° 11 indique que les femmes sont sous représentées dans les différentes catégories d'acteurs. On y compte seulement une seule animatrice et une administratrice parmi respectivement les 10 et 27 rencontrés alors qu'elles n'y sont même pas du tout parmi les élus locaux, les PTF et les agents d'ONG.

Il importe de signaler ici qu'à ces 2 derniers groupes d'enquêtés c'est-à-dire les PTF et les agents d'ONG sur le terrain, nous avons formulé pour eux quelques questions par nécessité d'avoir leurs opinions.

En observant toujours le tableau ci-dessus, l'on constate que les femmes sont bien représentées dans le groupe des parents et encore plus dans celui des msc en ce sens qu'elles sont à égalité avec les hommes.

7.4.2. Réponses des enquêtés

Comme pour le questionnaire, ici aussi l'équipe a jugé nécessaire de présenter les réponses des différents groupes en les regroupant selon les principales rubriques auxquelles ils ont réagi. Les autres données viendront en complément pour soutenir l'analyse. C'est ainsi que nous avons :

7.4.2.1 Réponses des apprenants

En ce qui concerne les apprenants, la principale rubrique sur laquelle toutes les questions ont porté est : « Informations sur le recrutement/l'inscription et les matières ». Ainsi, 214 apprenants ont été enquêtés et tous ont répondu aux questions.

Tableau n°12 : Réponses des apprenants sur le mode de recrutement et les contenus des matières

Items	Réponses
Motifs du recrutement	<ul style="list-style-type: none"> - pour avoir de la connaissance/ Pour combattre l'analphabétisme (55%) - pour ne errer/vagabonder dans les rues (45%)
	Pour les élèves des écoles coraniques classiques retenus dans le cadre des ECR <ul style="list-style-type: none"> - pour approfondir mes connaissances religieuses (32%) - pour connaître d'autres choses qu'on n'apprend pas à Makaranta (51%) - pour apprendre l'alphabet arabe (17%)
Mode de recrutement dans les centres	<ul style="list-style-type: none"> • les parents ou tuteurs les inscrivent (56%) ; • le porte à porte des membres des structures communautaires (35%) ; • les enfants/adolescents eux-mêmes (9%)

Les matières enseignées	Pour les apprenants de la SSA/P et duPASS+ (Voir description et/ou analyse des formules)
	Pour les CCEA/J et CEA (Voir description et/ou analyse des formules)
	Pour les élèves des écoles coraniques classiques inscrits dans les ECR (Voir description et/ou analyse des formules)
Appréciation du centre, des contenus enseignés et des langues	Pour toutes les formules, les apprenants apprécient très positivement et à l'unanimité (100%) l'idée du centre/de la passerelle. Néanmoins, pour ce qui est des contenus des programmes, 48% ont décrié l'utilisation du français car selon eux, ils ne comprennent pas bien et que c'est parce que ce n'est pas leur langue.
Souhait d'ajout et/ou de suppression d'autres matières	C'est mieux de renforcer les matières déjà existantes que de les changer. Tout ce qu'on nous enseigne n'est pas si mal (76%). Mais précisons ici que les apprenants des centres qui ne forment pas au métier ont ému à 68% leur souhait dans ce sens.
Matières difficiles	<ul style="list-style-type: none"> - Mathématiques disent 32% des apprenants parce que selon eux ils ne comprennent pas ; - Aucune matière n'est difficile parce que nous arrivons à comprendre et avoir des bonnes notes dans toutes (21%) ; - Français car c'est difficile de comprendre (47%).
Recommandations	<ul style="list-style-type: none"> - Insérer dans le nouveau modèle, l'apprentissage des métiers - Chercher des structures d'accueil pour les sortants des centres qui quittent le village ; - Construire des internats pour les filles.

7.4.2.2 Réponses des animateurs

Pour ce qui est des animateurs, tous les items ont porté sur l'innovation en cours et ont quelque peu effleuré des aspects du nouveau modèle. Tous les 10 animateurs interviewés ont répondu aux questions.

Tableau n°13 : Réponses des animateurs sur le fonctionnement des centres et quelques aspects du nouveau modèle

Items	Réponses
Quelle appréciation avez-vous de l'innovation dont vous avez la charge ?	Toutes les innovations sont très salutaires car elles permettent d'offrir une nouvelle opportunité aux enfants hors école. Elles permettent de réduire la délinquance juvénile (100%).
Mode de recrutement	Pour les animateurs des ECR <ul style="list-style-type: none"> • à travers les services déconcentrés de l'Etat qui nous ont formés pendant 21 jours et par test écrit et entretien Pour les autres <ul style="list-style-type: none"> • Ce sont les structures communautaires qui m'ont proposé et l'IAENF m'a formé pendant 21 jours après un test écrit et entretien
Implication dans le processus d'implantation de l'innovation sur le site	<ul style="list-style-type: none"> • non ! Même pour le test et la formation c'est à la dernière minute qu'on nous a informé (10%) ; • Non ! Seulement, pour la formation nous avons été informés par les msc (10%) ; • Non ! Les services de l'Etat nous ont recrutés par test et nous ont formé pdt 21 jrs (80%)

Pouvez-vous expliquer comment se fait le recrutement des apprenants-es ?	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents viennent inscrire leurs enfants (55%) après avoir entendu l'annonce par le crieur traditionnel chargé par le chef du village ; • A travers le porte à porte msc (45%) ;
Implication dans le recrutement des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> • Non pas du tout. Nous voyons seulement les enfants venir quand commencent les cours (80%) ; • Oui. Je fais porte à porte au besoin c'est-à-dire quand les cours vont commencer une fois que les enfants aient déjà été recrutés (20%)
Difficultés rencontrées	<p>-Oui. Nous avons des difficultés. (100%).</p> <p>- Irrégularité dans la fréquentation surtout chez les enfants des réfugiés; Insuffisance des matériels didactiques ; Insuffisance de notre formation ; mauvaises condition de travail ; la non maîtrise du français quelquefois, faible rémunération.</p>
Matières difficiles à enseigner	<ul style="list-style-type: none"> - Univers social(Histoire, Géographie, éducation civique, Art et culture, etc.) 10% ; - Mathématiques et Sciences (20%) - Français (30%) - Sans problème. Tout est bon. (40%)
Besoins particuliers en renforcement de capacités	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer nos conditions de travail - Rehaussant notre salaire et nous approvisionner en intrants suffisants (60%) - Formation continue (100%)
Appui des structures déconcentrées de l'éducation	Formation, appui technique, (suivi-évaluation)100%
Appréciation de la collaboration	<ul style="list-style-type: none"> - Avec la structure de mise en œuvre = Bonne parce qu'il n'y a aucun souci (100%) - Avec les msc = Bonne aussi car il n'y a pas de problème (100%)
Souhait d'ajout de matière	<ul style="list-style-type: none"> - Les matières professionnelles telles la mécanique, la soudure, la menuiserie, l'électricité, la couture (75%) - Celles qui sont en cours sont bonnes et ne nécessitent pas d'être changées (25%)
Qui pourrait assurer cet enseignement en cas d'ajout ?	<ul style="list-style-type: none"> - Les personnes qualifiées et formées à cet effet (65%) ; - Nous-mêmes quand on nous forme (35%)
Comment les choses se passent-elles à la fin de la formation des apprenants	Une partie des sortants est orientée dans les collèges d'enseignement général et d'autres vont dans les centres de formation professionnelle. (100%)
Comment voyez-vous l'avenir de l'innovation dans votre localité ?	<ul style="list-style-type: none"> - L'innovation résistera aussi longtemps qu'il existerait des enfants et hors école (40%) ; - L'innovation perdurera et grandira afin qu'elle puisse continuer sa mission louable. Mais, elle doit être soutenue par tous les acteurs impliqués. (60%)
Pensez-vous que cette innovation pourrait être généralisée ? Oui... Non...Expliquez	Oui (100%) parce il y a partout des enfants déscolarisés et non encore scolarisés

Suggestions	Rehausser les pédules ; Améliorer la formation
-------------	--

Après les animateurs, les autres répondants sont les administrateurs, les élus locaux, les msc (COGES/APE/AME). Relativement à ces groupes, les questions ont principalement porté sur les innovations en cours, le nouveau modèle, les risques, etc. Environ 90% ont répondu aux questions. Ainsi, nous avons :

7.4.2.3 Réponses des administrateurs

Au total, 27 administrateurs sur les 32 prévus ont répondu aux différentes questions soit 84%.

Tableau n°14 : Résultats des administrateurs

Principaux points	Informations sur l'innovation en cours et le nouveau modèle
Appréciation des innovations en cours, son adaptation aux besoins des apprenants et l'implication des services de l'Etat dans son choix et dans le processus de son implantation	<p>Pour l'ensemble des répondants, les innovations sont très salutaires. Explications : Très prometteuses car elles permettent de résoudre le problème de prise en charge des enfants hors école ; Très positives car elles ont permis de récupérer les enfants déscolarisés et non scolarisés ; Elles constituent un facteur important de changement qualitatif du système éducatif de notre pays. Cependant, selon 40% d'entre eux, elles ne sont pas totalement adaptées aux besoins des apprenants, qui en leur sens ont beaucoup plus besoin de formation professionnelles. 60% des administrateurs trouvent que les programmes sont bien adaptés aux besoins de formation des enfants hors école. Explications : Parce que elles permettent de donner aux enfants une seconde chance, de freiner le mariage précoce, d'éviter la délinquance. Toujours selon ce groupe de répondants, l'âge de recrutement constitue un atout pour la réception du savoir et une entrée par la langue nationale.</p> <p>Pour le choix des innovations et de leur implantation, le groupe des administrateurs est à disloquer comme suit : Les directeurs des écoles hôtes (44%) affirment tous avoir été impliqués mais pas dans son choix mais, plutôt dans le processus d'implantation des centres. D'ailleurs, aucun administrateur enquêté n'a été impliqué dans le choix. Ils soutiennent cette réponse en ces termes : « <i>les intervenants viennent avec l'idée de ce qu'ils ont à mettre en œuvre et nous y adhérons</i> ». Pour l'implantation, les directeurs d'écoles hôtes (44%) et les administrateurs au niveau local (41%) disent avoir été impliqués dans le processus après une séance de réunion et de sensibilisation. Les 15% restants (niveau régional) affirment n'avoir pas été impliqué dans le processus de l'implantation. C'est seulement pendant la mise en œuvre pour le besoin de suivi d'accompagnement etc.</p>
Appréciations des structures d'exécution	75% des administrateurs trouvent que les ONS prestataires ne sont pas compétentes en la matière car il y a un certain manque de cohérence et quelque peu des irrégularités
Les compétences requises pour l'encadrement	80% des répondants pensent que pour assurer un bon encadrement, il faut nécessairement des inspecteurs et des conseillers pédagogiques formés à cet effet.
Leur vision d'une innovation à visée scolaire	Tous pensent qu'il faut une qui puisse prendre en charge tous les enfants non scolarisés et déscolarisés en élargissant un peu l'âge maximum à 16-17 ans. Cette idée paraît très capitale puisque sans l'avoir prévu, ce sont surtout les enfants/adolescents de ces tranches d'âges qu'on retrouve dans les centres.
Besoins en renforcement de capacités pour une meilleure gestion	<p>70% disent qu'il faut que tous les acteurs de la chaîne de mise en œuvre, de suivi-évaluation soient formés en la matière chacun selon le rôle qu'il joue et les responsabilités à lui confiées.</p> <p>30% pensent que la durée de formation (21 jours) pour les animateurs est insuffisante. Aussi, selon ces administrateurs, ce sont surtout les structures d'appui au niveau communautaire (APE, AME, COGES) qui ont beaucoup plus besoin de formation pour mieux assurer le suivi</p>

	des enfants et les directeurs d'écoles hôtes ont besoin de formation (spécifiquement sur le modèle) pour mieux assurer le suivi pédagogique, donc l'encadrement de proximité.
Souhaits pour d'autres matières à enseigner et qui pourrait assurer la tâche	<p>- 45% optent pour le contenu du programme d'études du cycle primaire en utilisant comme medium la langue du milieu pour que tous les apprenants se retrouvent et comprennent ce qui est enseigné ; les mêmes animateurs s'ils sont formés conséquemment et sur une durée plus raisonnable (en prévoyant plus de 21 jours).</p> <p>- 55% pensent que ce qui y est présentement est bon mais il faut insister sur les langues nationales et introduire l'économie familiale et les matières professionnelles pour permettre aux sortants (même à ceux qui n'auront pas la chance de continuer) d'apprendre un métier ; ce qui est juste et évident en ce sens que l'on contribue à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes et en même temps à la lutte contre la délinquance et la pauvreté. Le groupe ici préconise de faire recours à un personnel qualifié ou formé en la matière</p>
Les sortants à la fin de la formation	Tout le groupe (100%) répondent qu'à la fin de la formation, les apprenants sont évalués, puis les uns reversés au formel (pour les SSA/P et une partie des sortants des CEA) ; certains continuent leur formation professionnelle (CCEA/J, CEA), d'autres reçoivent des kits pour démarrer une vie active
L'avenir des innovations, possibilité d'extension et financement	Tous les répondants (100%) soutiennent que ces innovations continueront d'exister et connaîtront un avenir radieux car elles sont toutes très salutaires et témoignent énormément d'un regain d'intérêt de la part des communautés bénéficiaires et même des autorités municipales, administratives et coutumières. Elles doivent être poursuivies, consolidées et élargies aux autres zones non encore touchées. Tous soutiennent aussi que le multi financement (Etat, PTF, populations, collectivités) est le meilleur montage pour soutenir ces innovations.
Le nouveau modèle et les suggestions pour atténuer les éventuels risques	<p>L'ensemble (100%) des administrateurs sont optimistes vis-à-vis d'un modèle unique harmonisé et applicable à tous les pays de la Fondation Karanta. Ils soutiennent leur affirmation en disant que c'est aux experts à qui revient la charge de faire la synthèse des 6 propositions (i) de faire des ouvertures pour que le nouveau modèle prenne en compte les spécificités de chacun des 6 pays ; (ii) il est nécessaire que ces experts capitalisent les bonnes pratiques des 6 pays ; (iii) qu'ils tiennent compte des réalités linguistiques, socioéconomiques et culturelles de chacun des 6 pays.</p> <p>Suggestions : - Que les cadres concernés des 6 pays participent à la formulation du nouveau modèle ; - qu'il faut songer à une expérimentation avant la mise à l'échelle ; - choisir les zones paisibles pour l'expérimentation</p>

7.4.2.4 Réponses des élus locaux et des msc

L'idée de rassembler ces 2 groupes cibles vient du fait qu'ils ont réagi presque aux mêmes assertions. Ainsi, 7 élus locaux sur les 8 prévus (soit 87, 5%) et 38 msc sur les 32 prévus (soit 119%) ont été interviewés. Les principaux points auxquels ils ont réagi concernent leurs appréciations des innovations en cours, leur niveau de connaissance, leur implication dans le fonctionnement des centres, et quelques suggestions d'amélioration. Les réponses sont résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°15 : Points de vue des élus locaux et des msc

Principaux points	Informations sur l'innovation en cours et le nouveau modèle
-------------------	---

Connaissance des innovations et leurs bienfaits	Tous les répondants (élus locaux comme msc) connaissent à 100% l'existence et les types d'innovations en cours dans leurs localités respectives. Comme agents d'exécution, les élus locaux citent l'Etat et les ONG locales alors que les msc ne reconnaissent que l'Etat. Aussi, tous à l'unanimité apprécient positivement les interventions car selon eux, elles ciblent les enfants hors de l'école et permettent de résoudre les problèmes de désœuvrement des jeunes, le banditisme, la délinquance, le vol et aussi le mariage précoce.
Rôle des 2 groupes d'acteurs dans le fonctionnement des centres	La collectivité travaille conjointement avec ces structures et elle joue un rôle très important dans le fonctionnement des centres car elle participe au recrutement en cherchant et recensant dans les villages, les enfants ciblés avec l'aide de ces msc et le consentement des parents. Les msc font le porte à porte pour d'abord sensibiliser les parents sur l'arrivée et les bienfaits des innovations, puis ils vont chercher ces enfants au moment du recrutement.
Le choix des innovations, leur implantation, l'implication des 2 groupes dans le processus et le choix des structures d'exécution	L'écrasante majorité des répondants (91%) ici affirment et reconnaissent que c'est la mairie même qui a informé les chefs des villages, les msc et le restant des acteurs locaux concernés de l'implantation du centre car les premiers arrivants avaient d'abord contacté la mairie. Mais, pour ce qui est du choix de l'innovation, les ONG d'exécution sont venues avec leur idée. Aucun des 2 groupes n'est impliqué disent-ils dans le choix des acteurs de mise en œuvre.
Le recrutement des apprenants, des animateurs et les appréciations vis-à-vis l'enseignement dispensé	Pour le recrutement des apprenants, voir la 2 ^{ème} question. Aucun n'est impliqué dans le recrutement des animateurs et selon eux, l'ONG connaît mieux qui est qualifié pour la tâche et ils le font venir selon eux. Ils affirment tous être satisfaits de la prestation des animateurs
Appréciations de la collaboration	Très bonne avec tous les acteurs concernés car il n'y a eu jusque-là aucun problème affirment tous les répondants.
Proposition des matières en lien avec les valeurs socio-culturelles et/ou le besoins du milieu et les compétences requises pour les enseigner	Selon tous les groupes de répondants : - techniques agricoles et d'élevage ; - l'électricité, la mécanique auto et bâtiments, la soudure, la couture ; Pour enseigner ces matières, - chercher les personnes qualifiées ; - former en la matière, les animateurs déjà recrutés
Sort des apprenants à la fin de la formation et le rôle de la collectivité et des msc	Selon les 2 groupes des répondants, à la fin de la formation, les apprenants deviennent sages. Certains d'entre eux sont reversés au primaire ou au collège selon la formule suivie, les performances enregistrées et la durée de la formation. D'autres vont ou continuent dans la formation professionnelle pendant que le reste intègre la vie active. La collectivité mène des visites pour donner et encourager les apprenants.
L'avenir des innovations, la possibilité de leur extension et les propositions d'amélioration	Tous admettent qu'il y a une lueur d'espoir que ces innovations connaîtront un grand succès et s'étendront dans tous les coins et recoins du pays en ce sens qu'il y'a et qu'il y aurait toujours des enfants hors de l'école. Ces innovations sont et seront toujours opportunes.

7.4.2.5 Réponses des PTF et des agents d'ONG.

Nous regroupons ces 2 catégories de groupes cibles parce qu'ils ont réagi aux mêmes questions. Ainsi, nous avons interviewé un PTF et 2 agents d'ONG. Les principaux points auxquels ils ont réagi concernent le choix des innovations, l'implantation des centres, l'implication des autres acteurs clés, des mesures prises par l'Etat, etc. Il importe de préciser ici que les formules par rapports auxquelles les 2 ONGs à savoir l'Organisation nigérienne des éducateurs novateurs et l'Appui au développement durable Fassali (ADD) et le

PTF (Fondation Stromme) se sont prononcés sont le CCEAJ, la SSA/P/PASS+ les ECR. Leurs réponses sont résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau n°16 : Réponses des PTF et des agents d'ONG

Principaux points	Informations sur l'implantation des centres, l'implication des acteurs, etc.
Comment se fait le choix des innovations et l'implantation des centres ?	<p>Tous (100%) ont répondu comme suit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Sur proposition du bailleur » ; « C'est le bailleur des fonds qui nous présente son choix » selon les 2 agents d'ONGs d'exécution ; • Le PTF répond : <ul style="list-style-type: none"> (i) Pour la SSA/P (PASS+), c'est la Fondation Stromme qui l'a initiée et a fait sa promotion <p>Pour l'implantation du centre (les 2 agents)</p> <p>Cela se fait sur la base d'une étude de milieu, d'une mobilisation sociale et l'identification des sites ayant le potentiel (qui regorgent d'enfants hors école).</p> <p>Le PTF répond dans le cadre de la SSA/P (PASS+), l'implantation commence par une prise de contact avec les acteurs impliqués ; information des villages de la zone de mise en œuvre suivie de visite de tous les villages ayant manifesté leurs intérêts pour l'innovation ; choix des villages ayant manifesté leur besoin et visites dans les écoles concernées pour échanges ; mise en place des comités de gestion et enfin signature des protocoles de partenariat</p>
Implication d'autres acteurs dans le processus. Lesquels ? A quelle étape sont-ils impliqués ?	<p style="text-align: center;">Acteurs impliqués</p> <p style="text-align: center;">Les 3 répondants</p> <p>A part les agents d'ONGs promotrices et des PTF, d'autres acteurs sont impliqués pendant l'étude de base et/ou la mise en œuvre sur le terrain, ce sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les responsables municipaux, les responsables coutumiers et la communauté à travers les CGDES et les autres structures villageoises ; <p>Dans la formation initiale des animateurs,</p> <ul style="list-style-type: none"> • les services déconcentrés de l'Etat <p>Dans la mobilisation sociale</p> <ul style="list-style-type: none"> • les CGDES
Comment se fait le recrutement des apprenants et celui des animateurs ?	<p>Les 2 ONG : Les apprenants sont recrutés après une mobilisation sociale à travers des listes dans les quartiers/villages sur la base de l'existence du potentiel d'enfants à enrôler ;</p> <p>Les 2 ONG : Le recrutement des animateurs est fait à travers des affiches, des avis et ou des communiqués dans les communes et services déconcentrés des localités concernées. Mais la priorité est donnée aux locaux. Leur formation initiale est toujours confiée aux IEP²⁶ et IAENF²⁷ des localités concernées.</p> <p>Pour la SSA/P (PASS+) selon le PTF,</p> <p>Les animateurs sont recrutés, formés ou recyclés par l'ONG de mise en œuvre à travers les coordonnateurs, les superviseurs et les conseillers pédagogiques avec la participation du coordonnateur terrain de l'équipe du projet. Les encadrements continus (suivi pédagogique, journée pédagogique/CAPED) sont assurés par les mêmes acteurs auxquels s'ajoutent les directeurs d'écoles.</p>
Y'a-t-il un dispositif mis en place par l'Etat pour la formation initiale et continue des	<p>1^{er} répondant (ONG1) : Certains projets ont mis en place un dispositif de formation initiale et continue travers un répertoire de formateurs qui sont sollicités chaque fois que de besoin ;</p> <p>2^{ème} répondant (ONG2) : Je n'ai pas connaissance d'un quelconque dispositif mis en place. Mais à chaque fois que nous avons besoin de former nos animateurs, nous confions la tâche</p>

²⁶ Inspections de l'Enseignement Primaire

²⁷ Inspections d'alphabétisation et d'éducation non formelle

animateurs et encadreurs en AENF ?	aux services déconcentrés de l'Etat PTF :Oui en ce qui concerne la SSA/P mise en œuvre dans le cadre du PASS+ , il y a un dispositif de formation mis en place par la Fondation Stromme(Pour détails, voir le point 7.1)
Y'a-t-il un dispositif de recrutement et de formation des formateurs et des concepteurs mis en place par l'Etat ?	1^{er} répondant :Mise en place par l'ONG et/ou les bailleurs des fonds ? Oui. Mais par l'Etat ? Je n'en ai pas connaissance; 2^{ème} répondant : Même s'il y en a, nous n'en avons pas connaissance. Ce n'est pas mis à notre disposition. PTF pour SSA/P(PASS+) :Les services déconcentrés de l'Etat assurent toutes les formations.
Quels sont les groupes d'enfants ciblés par l'intervention ? Non scolarisés ? Déscolarisés précoces ? Les deux ? A préciser	Pour SSA/P (PASS+) (à partir de 6 ans pour la remédiation) Non scolarisés et déscolarisés âgés de 9 à 12 ans et même Pour les CCEAJ Non scolarisés et déscolarisés âgés de 9 jusqu'à 16, 17 ans Pour les ECR Elèves coraniques des écoles déjà existantes âgés de 9 à 14 ans Pour les CEA Non scolarisés et déscolarisés âgés de 9 à 14 ans
Quelle est la part/ contribution de l'Etat dans le processus ?	Les 2 répondants : La contribution de l'Etat, c'est à travers la formation des animateurs des centres et la mise à disposition des infrastructures scolaires et mobilières. Ce sont les écoles publiques qui hébergent les classes passerelles ; ce sont les enseignants de l'Etat qui forment ces enfants
Y'a-t-il des mesures particulièrement prises pour encourager les filles et/ou les enfants en situation difficile (refugiés, orphelins, handicapés) ? Si oui lesquelles ? Si non pourquoi ?	Oui pour la SSA/P/PASS+ les CCEAJ (pour les détails, voir le point 7.2)
Qu'avez-vous d'autres à ajouter à cet échange ?	<ul style="list-style-type: none"> • les bailleurs des fonds et les structures d'exécution d'AENF doivent développer une synergie des actions ; • l'Etat doit contribuer financièrement pour prolonger la durée des formations des formateurs/ des animateurs afin qu'il y est plus de qualité

8. Interpretation/discussions des résultats

8.1.Nature et caractéristiques de l'innovation ou de la pratique à visée scolaire

Relativement à ce point, les résultats issus de l'étude font clairement ressortir une tendance globalement favorable au nouveau modèle. C'est ainsi que tous les enquêtés (à travers les entretiens et les questionnaires) sont favorables à un modèle unique harmonisé et applicable aux pays membres de la Fondation KARANTA. Ils soutiennent leurs affirmations avec des suggestions très pertinentes et pratiques que nous avons reprises dans les recommandations. Nous sommes d'avis que la mise en œuvre de la formule unique harmonisée serait la réponse idoine aux irrégularités constatées et aux insuffisances qui caractérisent la conduite de plus d'une expérience. Cela permettrait aussi à tous les acteurs et décideurs de conjuguer leurs efforts, financements et idées pour mieux satisfaire les besoins des apprenants. Les différentes parties prenantes rencontrées dans le cadre de l'enquête ont

non seulement exprimé des opinions favorables au nouveau modèle mais aussi rejeté les propositions qui lui sont défavorables.

Des différentes assertions exprimées par les uns et les autres, nous avons tiré l'esquisse suivante pour l'image synthétisée du nouveau modèle. Primo, il doit avoir le statut d'une école publique (étatique ou communale). Secundo, les frais de la formation ne doivent pas être élevés et tertio, le cadre du travail doit être dédié à la mission, physiquement bien implanté et construit en matériaux durables avec toutes les convenances appropriées (toilettes séparées pour filles et garçons, des rampes d'accès pour les apprenants vivant avec un handicap). Quarto, au regard de sa vocation de formation, le nouveau modèle doit se construire autour des principes de l'inclusion, de l'équité et l'égalité de genre. Bref, comme résumé par un enquêté, « il sera doté de ressources financières, humaines et matérielles à même de lui permettre d'être une école où les apprenants apprennent mieux et rapidement ».

8.2. Pilotage institutionnel ou la gouvernance

Relativement au pilotage du nouveau modèle, toutes les parties rencontrées dans le cadre de l'étude sont unanimes que la bonne gouvernance doit être de mise. Nos interlocuteurs ont soutenu qu'une bonne gouvernance scolaire est un facteur déterminant de succès. Conscients de cela, ils acceptent que le nouveau modèle soit piloté par une équipe de professionnels expérimentés et compétents et que tous les organes de gouvernance participative (gouvernement des élèves, comité de gestion scolaire, AME et APE) soient installés et fonctionnels. Aussi, propose-t-on que les structures déconcentrées et décentralisées accomplissent pleinement leurs missions en matière de l'éducation, le lead revenant aux collectivités territoriales avec comme feuille de route la pérennisation de l'expérience.

Il importe de souligner que les personnes enquêtées ont rappelé, pour demander leur mise en œuvre, les nombreux engagements de l'Etat consignés dans différents documents de politique éducative, notamment en matière d'éducation non formelle. On peut citer entre autres le Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (PSEF 2014-2024) qui a mis l'accent sur une offre d'ENF fondée sur une remise à niveau et le cas échéant une préparation à la vie active. Notons à ce niveau que plusieurs des formules novatrices expérimentées au Niger se placent dans cette perspective même si leur articulation laisse à désirer. En tout cas les représentants des structures communautaires de gestion de l'école ne semblent pas satisfaits de la gouvernance de certains acteurs de mise en œuvre. À la question de savoir s'ils sont impliqués dans le choix des innovations, les réponses de ces derniers se résument par cette réaction : *« Non ! Mais je pense que les supérieurs connaissent tout [ce qui se passe]. C'est peut-être avec eux [que les opérateurs] arrangent les termes de leurs interventions. Ce sentiment d'impuissance des acteurs locaux qui vit la participation de sa sève est exprimé par un administrateur au niveau régional : « Ces partenaires-là viennent avec leurs idées et leurs ressources nécessaires » avec dans certains cas des insuffisances au niveau technique.*

La formulation du nouveau modèle offre une occasion dorée pour corriger les insuffisances relevées dans les différents aspects du pilotage. Une grande attention doit être accordée au suivi et à l'évaluation de la mise en œuvre des politiques et stratégies adoptées pour éviter du sur-place dans l'élaboration de nouvelles orientations et directives avec la réitération de mesures que la pratique montre leurs limites objectives.

À titre illustratif, nous relevons qu'en 2019 le MEN a décidé de capitaliser les acquis à travers l'élaboration de supports adaptés et la généralisation de l'innovation, une décision restée vaine. Il en est de même pour les mesures prises dans le cadre du PSEF depuis 2014. La question à se poser ici est pourquoi cette indécision?

8.3. Processus enseignement-apprentissage/bilinguisme

Cette rubrique traite du processus d'enseignement apprentissage et du bilinguisme comme stratégie d'enseignement et un déterminant clé de succès des apprenants dans le cadre du nouveau modèle. D'après l'étude, il a aussi été démontré par les enquêtés qu'en plus du bilinguisme, il existe d'autres facteurs très importants dans l'atteinte du succès. Ce sont entre autres la qualification des animateurs qui est très déterminante comme quoi « les bons enseignants font les bons élèves ». Un intérêt particulier doit être accordé à cette question surtout qu'à présent qu'ils ont signalé une insuffisance dans leur formation. En effet, tous les administrateurs et les animateurs eux-mêmes ont presque à l'unanimité (92%) reconnu ce fait. Parmi les facteurs de succès, il y a aussi une plus grande implication des parents dans le travail scolaire des apprenants. C'est pourquoi, tous ont accepté et soutenu la déclaration dans le questionnaire à eux adressé et prennent l'engagement de s'y mettre davantage dans le cadre du nouveau modèle. Dans la même optique, d'autres propositions favorables à la réussite du nouveau modèle ont été soutenues par l'ensemble des enquêtés. Ce sont :

- introduire des communautés d'apprentissage entre animateurs de manière à renforcer leurs connaissances ;
- mettre en valeur tous les styles d'apprentissage, les approches pédagogiques éprouvées et la supervision de proximité des enseignants ;
- permettre aux apprenants d'apprendre en groupes d'apprenants pour atteindre de meilleurs résultats.

Toutes ces propositions ont également été acceptées et soutenues par les répondants à qui la question a été soumise dont les administrateurs à plus de 90%. Ce qui n'est pas étonnant car tout acteur dans le domaine sait que travailler en groupes permet d'atteindre des meilleurs résultats.

8.4. Les intrants (programmes de formation, matériel didactique, supports numériques, etc.)

La question des intrants a été posée à tous les enquêtés. L'analyse synthétisée des affirmations faites montre une tendance en faveur du nouveau modèle. C'est ainsi que tous souhaitent que le curriculum et le matériel didactique aient un impact positif sur les apprentissages. Pour cela, les parents s'engagent à faire valoir leurs points de vue sur cet aspect. Toutefois souhaitent-ils, ce curriculum doit refléter les savoirs locaux mais aussi il doit se conformer aux normes et standards internationaux surtout que les apprenants reconnaissent que ce qu'ils apprennent en classe n'est pas adapté à leurs besoins et que leurs manuels scolaires ne sont pas adaptés pour tous les enseignements. Une portion non négligeable (45%) déclare également que les livres qu'ils utilisent ne sont pas de bonne qualité et que leur nombre est insuffisant. Voilà pourquoi le nouveau modèle doit être doté de tous les intrants nécessaires (en quantité et en qualité) comme le souhaitent les administrateurs.

Par rapport toujours à cette question d'intrants, les animateurs et administrateurs se sont aussi prononcés sur l'aspect qualité et quantité par rapport aux innovations en cours. Les intrants ne sont pas à la hauteur des besoins ont-ils soutenu en grande majorité (75%). Presque tous les administrateurs (92%) sont du même avis en déclarant que la qualité du manuel scolaire n'est pas bonne. Si les animateurs en tant que fils conducteurs des programmes et les gestionnaires du système dénigrent le matériel didactique tant du point de vue de leur nombre que de leur qualité, ce qui n'est pas fortuit. En effet, la situation se vérifie sur le terrain. Ils soutiennent que les curricula des innovations en cours ne répondent pas aux normes et standards internationaux et ne motivent pas les apprenants car les TIC (téléphones portables, tablettes, ordinateurs, internet, et réseaux sociaux –facebook, whatsapp, etc. --) sont très peu utilisés. Ce qui est vraisemblablement établi est que les TIC sont très peu utilisées ou presque pas dans le cadre de l'enseignement-apprentissage surtout en zones rurales. Quand cette question a été posée, tous les apprenants (pris individuellement) avaient promptement répondu « Non ! » mais n'ont pas manqué de manifester vivement leur désir d'utiliser les TIC à l'avenir, c'est-à-dire dans le cadre du nouveau modèle.

Pour ce qui est de leur manque d'intérêt et de motivation pour les curricula existants, les apprenants n'étaient pas tous du même avis. En effet, une bonne portion (42%) soutient que c'était intéressant et qu'ils en sont

motivés. Il s'agit sûrement des apprenants des CCEAJ et des CEA pour les matières professionnelles. Il y a donc, nécessité de réviser et/ou de réadapter ces manuels aux futurs programmes c'est-à-dire dans le cadre de la formulation du nouveau modèle.

8.5. Contexte (environnement familial, scolaire, lettré, socio-économique, etc.)

Les affirmations faites relativement au contexte d'apprentissage, du cadre familial au décor villageois/communautaire en passant par l'environnement scolaire, ont toutes été acceptées et soutenues. Il est indiscutable que le contexte socio-économique, social et culturel de l'apprenant, et l'environnement familial jouent un rôle important dans l'acquisition des connaissances autrement dit si l'environnement est lettré, il contribue à l'amélioration des acquis et constitue un déterminant de succès. De ce fait, il est du rôle des concepteurs du nouveau modèle de situer les rôles et responsabilités (avant même la mise à l'essai du nouveau modèle) en ce qui concerne la mise en place d'un cadre favorable/ d'un environnement lettré pour faire profiter l'apprenant. En effet, les parents ont accepté à l'unanimité (100%) et se sont engagés à sa mise en place par la création de centres de lecture. Ils doivent par conséquent être soutenus et orientés. Reconnaisant que l'influence des pairs peut aussi jouer le même rôle, ils s'engagent également à y veiller.

Une autre déclaration que nul ne conteste est que « *L'apprenant profite de l'environnement lettré (personnes lettrées, scolarisées, structures d'éducation, panneaux et affichages) dans lequel il baigne* ». Nous dirons ici que c'est tout à fait juste car un enfant/élève qui apprend à lire bénéficie beaucoup quand son entourage est lettré surtout en milieux urbains. Ceci nous rappelle d'ailleurs l'anecdote d'un éminent Professeur en Pédagogie qui pose la question à quelques parents, celle de savoir comment est-ce qu'ils réalisent que leurs enfants savent ou apprennent à lire. Tous tergiversaient quand finalement le professeur répondit en ces termes : « ***C'est quand à la vue de toute note, toute enseigne, toute affiche, tout écrit, etc., il arrive à ou tentait de lire*** ». Cela va de soi. Il est indéniablement admis que le cadre scolaire et ce dont il dispose comme « atouts » tels que les aires de jeux, les bibliothèques, les cantines scolaires, etc. favorisent l'accès des enfants/des apprenants à l'école, leur rétention et aussi leur performance. En soutien à cette déclaration, il importe d'apporter un témoignage :

*En effet, nous étions à l'école Dogo Quartier en pleine collecte des données quand nous avons entendu la sonnerie pour exhorter les élèves à sortir alors qu'il n'était ni l'heure de la création, ni celle de la sortie. Nous étions avec le directeur de l'école et avons cherché à savoir ce qui se passait. Il nous a répondu que c'était l'heure de la cantine alors qu'il était 14h 19. Nous étions tous (les enquêteurs et moi) en entretien (qui avec COGES, qui avec AME, le Directeur, les apprenants, etc.) quand il avait demandé à chacun d'arrêter car le plat était servi. Je m'étais dirigée vers la cuisine pour m'entretenir avec les femmes qui s'occupaient à passer les plats aux membres des comités pour distribuer. Alors, la plus intéressée (SG de l'AME) me disait : « **Madame, voyez-vous ces plats ?, si ce n'est à cause de ça, beaucoup d'élèves/apprenants n'allaient pas venir et s'ils viennent, ils y restent jusqu'à manger et ils sont réguliers parce qu'ils savent qu'il y a à manger*** ».

9. PROPOSITION DU NOUVEAU MODELE

9.1. Introduction

Il ressort de nos échanges avec les différentes parties prenantes qu'il y a une forte attente d'une offre de formation qui prendrait en charge tous les aspects d'une éducation non formelle adaptée à leurs réalités socioculturelles tout en s'ouvrant au monde extérieur et qui réponde aux normes et standards internationaux. A cet effet, la préconisation du recours à une méthode active de recherche participative (MARP) devait aider si le temps alloué à l'étude, et donc le séjour sur chaque site, permettait de dérouler les principes de cette dernière. Ce n'était pas malheureusement le cas. Néanmoins, nous y avons recueilli, brièvement mais soigneusement,

quelques idées des leaders communautaires et acteurs locaux sur leur vision du nouveau modèle, suggestions que nous avons mises ensemble pour proposer le modèle ci-après.

9.2. Justification

L'exploitation des données collectées dans le cadre de cette étude indique clairement que la mise en œuvre des innovations en cours n'est pas entourée des conditions techniques requises en la matière. En effet, les différents intervenants agissent selon leur bon vouloir faute d'un encadrement pédagogique clair, quand ils ne méconnaissent pas les règles minimales édictées par le gouvernement. Une des raisons qui engendre cette situation est que les succès et les acquis ne sont pas capitalisés, les résultats des recherches ne sont pas partagés et même lorsque c'est le cas, les directives réglementaires ne sont ni prises à temps, ni par les échelons décisionnels appropriés. A présent, en dépit de tout l'engouement autour des innovations et pratiques initiées par les acteurs qui sont jugées positives par la présente étude, il se dégage un besoin de mise en commun des aspects favorables pour construire un modèle unique applicable dans tous les pays de la Fondation KARANTA. Le développement d'une telle offre de formation qui capitalise les points forts des expériences de chacun des acteurs innovateurs requiert l'adhésion de tous et la conjugaison des idées et moyens en toute responsabilité.

9.3. Description/Composantes

Objectif du nouveau modèle : Créer un cadre unique et harmonisé pour améliorer l'apprentissage des enfants et des jeunes non scolarisés dans les six (6) pays membres de la fondation KARANTA tout en capitalisant les acquis/succès des innovations existantes et en corrigeant leurs lacunes.

Le nouveau modèle sera mis en œuvre sur la base des cinq (5) composantes :

- **Composante I - Amélioration du dispositif de pilotage institutionnel/gouvernance**
- **Composante II - Création d'un cadre favorable au processus d'enseignement-apprentissage**
- **Composante III - Renforcement du dispositif de formation**
- **Composante IV - Amélioration de la qualité des intrants**
- **Composante V - Assurance du succès et de la pérennité du nouveau modèle.**

Voyons en détail comment se présentent ces différentes composantes.

9.3.1. La Composante I vise à améliorer la qualité du dispositif de gouvernance existant dans le cadre des innovations en cours en s'inspirant des bonnes pratiques dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau modèle. Elle comporte trois (3) sous-composantes:

1 : Mise à disposition de la nouvelle structure d'une équipe de professionnels administratifs expérimentés et compétents. Il s'agit ici de renforcer les capacités des services /du personnel déjà existant. Cela suppose le développement des actions suivantes:

- définir ensemble avec tous les acteurs concernés, les bases et les principes de gestion du nouveau modèle ;
- former les personnels des services techniques de l'Etat sur ces principes ;
- responsabiliser chaque acteur sur la tâche à lui confiée avec obligation de comptes rendus et de résultats.

2 : Installation de tous les organes de gouvernance participative. Cette sous-composante vise à doter la nouvelle structure de tous les organes de bonne gouvernance ce qui suppose que l'on :

- mette en place des règlements/des principes et/ou réviser et améliorer l'existant ;
- forme tous les acteurs sur ces règlements afin qu'ils s'en approprient ;
- mette en place des gouvernements scolaires à travers des élections ;

- veille au respect strict de ces règles ;
- affecte un responsable compétent pour la gestion quotidienne du nouveau modèle ;
- redynamise les comités locaux en place ;
- forme les membres des structures communautaires de gestion en matière de gestion de proximité.

3 : Renforcement du niveau d'implication des différentes parties prenantes. Cette sous-composante vise à situer les rôles et les responsabilités contractuels de chaque acteur à tous les niveaux, chacun en fonction de ce dont il dispose comme atout et potentiel. Pour ce faire, il faudra :

- confier la gestion directe des structures du nouveau modèle aux collectivités (comme dans le cadre des CCEAJ) et mettre en place un dispositif de pilotage participatif qui va se réunir régulièrement pour faire le bilan des activités ;
- responsabiliser les services techniques de l'Etat pour le processus de recrutement et de formation (initiale et continue) des animateurs et le suivi-évaluation/certification.

9.3.2. La composante II vise à développer et/ou à mettre en place les conditions propices au déroulement du processus de l'enseignement-apprentissage. Elle comporte quatre sous-composantes.

1 : Amélioration de la qualité du processus d'enseignement-apprentissage à travers des actions comme :

- promotion du bilinguisme (langues nationales et français) qui est appréciée par les apprenants des innovations existantes ;
- introduction des communautés d'apprentissage entre animateurs de manière à renforcer leurs connaissances ;
- mise en valeur de tous les styles d'apprentissage et les approches pédagogiques.

2 : Création des conditions favorables à l'acquisition des connaissances par tous les apprenants sans discrimination à travers un cadre d'apprentissage qui respecte les principes de l'inclusion et du genre. Les actions suivantes sont nécessaires:

- dotation des structures d'accueil de locaux propres construits en matériaux durables avec des rampes d'accès pour les personnes vivant avec un handicap ;
- construction de toilettes séparées pour filles et garçons ;
- appuis matériels et ou financiers aux apprenants issus des milieux défavorisés pour faciliter leurs apprentissages ;
- promotion de l'alphabétisation familiale pour aider les parents faiblement éduqués à soutenir les apprentissages de leurs enfants.

3 : Développement d'un environnement lettré pour offrir davantage d'opportunités de lecture aux apprenants. Les actions à développer à cet effet peuvent être :

- la création de cercles de lecture ;
- l'organisation de révision collective ;
- l'affichage de supports écrits ou artistiques dans les centres et autres lieux d'apprentissage dont les productions des apprenants résultant de compétitions littéraires, artisanales ou artistiques organisées à cet effet.

Les acteurs en charge de la mise en œuvre de ces actions sont les autorités locales, les animateurs du programme et les membres des organisations communautaires.

4: Promotion de la culture de l'excellence en vue de susciter un esprit compétitif et la quête de la qualité chez les apprenants. Les actions à cet effet sont :

- reconnaissance du mérite en distinguant les plus performants des apprenants à travers des cadeaux ;
- soutien pédagogique aux apprenants moins performants à travers des cours de remédiation (comme dans le cadre du SSA/P/PASS+) et le tutorat ;
- organisation d'activités d'apprentissage en groupes sous la supervision d'apprenants pairs ;

9.3.3. Le renforcement du dispositif de formation, la 3^{ème} composante, a pour objectif d'améliorer la qualité de l'organisation et des indications techniques et réglementaires devant encadrer le processus de la formation à tous les niveaux pour une implémentation optimale du modèle. Cette composante comprend trois (3) sous composantes :

1 : Amélioration du mécanisme de la formation des animateurs pour renforcer leurs capacités dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau modèle. Les actions à envisager sont :

- révision et réadaptation du dispositif de formation disponible au niveau des services techniques déconcentrés ;
- prolongation de la durée de la formation des animateurs de 21 à 45 jours ;
- institution d'un système de formation continue.

2 : Renforcement des capacités des structures d'exécution à savoir les organisations locales qui mettent en œuvre les innovations sur le terrain de façon à ce qu'elles soient plus compétentes pour jouer efficacement leurs rôles. Pour réussir ce volet du programme il est utile d'exécuter les actions ci-après :

- création et ou révision du dispositif de formation des acteurs de façon à ce qu'il soit conforme à la mise en œuvre du nouveau modèle. Tous les acteurs seront mis à contribution;
- formation des acteurs de mise en œuvre aux protocole et principes du nouveau modèle afin de faciliter son implémentation.

3 : Renforcement du dispositif de formation des membres des structures communautaires de participation (CGDES, AME, APE) à la gestion de l'éducation. Pour cela, il faut former les agents des services techniques de l'Etat à encadrer les animateurs communautaires pour une bonne appropriation des principes du nouveau modèle en vue d'une gestion de proximité efficace.

9.3.4. La composante IV, améliorer la qualité des intrants, vise à doter la nouvelle structure de tous les intrants nécessaires. Elle comporte les trois (3) sous-composantes.

1 : Elaboration d'un curriculum adapté aux besoins et aspirations des bénéficiaires et qui prenne en compte les valeurs et savoirs locaux. Comme le requiert une réforme curriculaire, des mesures seront prises pour rendre disponibles tous les intrants nécessaires en qualité et quantité suffisantes pour que l'implémentation du nouveau modèle ne souffre d'aucune entrave. Les mesures à prendre à cet effet sont :

- révision du programme et des supports pédagogiques et didactiques pour les mettre à niveau de sorte qu'ils répondent aux besoins et aspirations des apprenants et des communautés tels que relatés au cours de l'étude. Les principales compétences demandées ont trait à (i) la production et la valorisation des ressources agricoles et pastorales, (ii) la formation aux métiers (mécanique, soudure, menuiserie bois et métallique, couture), (iii) compétences de vie courante (éducation environnementale, éducation à la santé et à l'hygiène, formation en droits humains, à la citoyenneté, à la démocratie et en genre) et (iv) culture générale et interculturalité.
- amélioration des conditions d'apprentissage à travers (i) la mise à disposition des salles de classes en matériaux définitifs, (ii) la limitation des effectifs pour faciliter l'encadrement pédagogique, (iii) dotation en tables-bancs et en matériels didactiques de qualité et en quantité suffisante.

2 : Mise aux normes et standards internationaux de la nouvelle structure à travers les actions suivantes :

- dotation et l'utilisation des nouvelles technologies (téléphone portable, tablettes, ordinateurs, internet, et réseaux sociaux, etc.) ;
- utilisation des supports numériques.

9.3.5. La composante V, assurance du succès et de la pérennité du nouveau modèle, vise à créer les conditions du succès et de la pérennité au nouveau modèle. Il s'agit précisément d'une recommandation à tous les acteurs de mise en œuvre de mener les actions ci-dessous pour garantir l'atteinte des résultats escomptés. Les mesures spécifiques à prendre sont :

- veiller au respect strict des règles et principes établis ;
- documenter, en vue de leur capitalisation, toutes les leçons apprises en termes de forces et de faiblesses ainsi que tous les succès et les bonnes pratiques des innovations ;
- mettre en place un mécanisme de traçabilité des futurs apprenants (même quand ils continuent leur formation) afin de mieux apprécier l'efficacité, l'impact et la durabilité de l'intervention ;
- prévoir, comme dans le cadre de SSA/P/PASS+, le système de paquet éducatif (livret comprenant des exercices de lecture et de mathématiques) comme stratégie pour assurer la continuité éducative en cas de fermeture des classes suites à des crises diverses ;
- distribuer des kits d'installation professionnelle aux sortants des programmes de formation en lien avec les filières suivies ;
- créer des espaces d'apprentissage pour les filles pour les maintenir à l'école et les inciter à achever leurs études ;
- mettre en place des programmes de remédiation à titre préventif pour soutenir les apprenants qui ne réussissent pas bien sur le plan scolaire pour parer aux risques de décrochage.

9.4. Avantages comparatifs

La nouvelle structure à visée scolaire qu'est le nouveau modèle possède des avantages comparativement aux autres innovations. Ces derniers se déclinent comme suit :

- c'est une initiative à l'échelle de six pays, ce qui constitue un atout majeur au regard de la multiplicité des acteurs, des idées et bonnes pratiques qui vont être capitalisées ;
- la synthèse des six (6) études de cas sera d'une grande richesse en raison de la diversité des opinions recueillies ;
- les répondants sont dans leur ensemble optimistes vis-à-vis d'un modèle unique harmonisé applicable à tous les pays de la Fondation KARANTA ; dans le cas du Niger, ils s'engagent à apporter leurs contributions.

9.5. Conditions critiques de réalisation

Pour réussir cette innovation, certaines conditions sont nécessaires. Ce sont entre autres :

- mener une expérimentation avant la mise à l'échelle ;
- choisir les zones paisibles et ouvrir quelques centres pour l'expérimentation ;
- veiller au respect strict des règles et principes mis en place en la matière ;
- obtenir une forte implication de tous les acteurs ;
- opter pour un financement conjoint multi-acteurs (État, PTF, Fondations, organisations philanthropiques et communautés locales) comme garantie de pérennisation de l'intervention.

10. RECOMMANDATIONS

10.1. Recommandations d'ordre général

- mettre à profit l'élaboration du nouveau modèle pour honorer les engagements pris par tous les acteurs à tous les niveaux ;
- créer un fonds commun et autonome pour la mise à l'essai et la mise à l'échelle de l'innovation unique (nouveau modèle) et pour éviter la rareté des ressources car dans la pratique, les actions d'AENF sont en grande partie financées par les PTF ;
- faire des ouvertures pour que le nouveau modèle prenne en compte les spécificités c'est-à-dire tenir compte des réalités linguistiques, socioéconomiques et culturelles de chacun des 6 pays ;
- capitaliser les bonnes pratiques de chacun des six pays ;
- associer les cadres concernés de tous les pays à la formulation du nouveau modèle.

10.2. Recommandations ciblées

a. A l'endroit du Ministère de l'Education

- mettre à profit l'élaboration du nouveau modèle pour matérialiser les résolutions prises à travers les documents de références en matière d'AENF pour ainsi faciliter l'atteinte du succès ;
- procéder à une extension progressive du nouveau modèle (après la mise à l'essai) avant la généralisation ;
- réviser et/ou renforcer le cadre institutionnel d'orientation des sortants des centres (par exemple, certains sortants arrivent à obtenir des compétences leur permettant de passer au cours moyen (CM) ;
- aider les sortants qui poursuivent leur formation (professionnelle ou au formel) jusqu'au niveau supérieur à avoir un emploi/métier ;
- garantir la contribution financière de l'Etat pour prolonger la durée des formations des formateurs/ des animateurs en vue de plus de qualité ;
- que l'Etat à travers le MEN crée un cadre de concertation entre les différentes parties prenantes impliquées dans le processus ;
- créer un cadre de formation continue des directeurs d'écoles hôtes des classes passerelles pour mieux assurer le suivi pédagogique, donc l'encadrement de proximité ;
- rallonger la durée de la formation des animateurs (car 21 jours c'est insuffisant) pour qu'ils puissent mieux assurer leur tâche.

b. A l'endroit des services déconcentrés et collectivités territoriales

- veiller au respect strict des mesures et principes mis en place par l'Etat/ le Ministère ;
- cibler les zones sécurisées/paisibles pour la mise à l'essai du nouveau modèle ;
- sensibiliser les parents d'élèves/apprenants afin de leur faire participer activement dans la réalisation des activités du nouveau modèle

c. A l'endroit des partenaires techniques et financiers (PTF)

- appuyer l'Etat à mettre en place un dispositif d'accueil et d'insertion des sortants ;

- appuyer l'Etat à créer un cadre d'hébergement des sortants qui quittent leur village d'origine pour continuer leur formation ;
- appuyer l'Etat à augmenter (en quantité et en qualité) la capacité d'enrôlement des établissements de formation aux métiers pour mieux contenir les sortants des innovations ;
- appuyer l'Etat à rehausser le niveau de rémunération des animateurs et mettre les apprenants dans des conditions favorables.

d. A l'endroit du Consortium

- inviter dans la mesure du possible, tous les acteurs ou du moins les représentants de tous les organes/toutes les structures concernées par l'élaboration du nouveau modèle ;
- privilégier l'apprentissage aux métiers dans la formulation du nouveau modèle ;
- mener une étude de faisabilité dans les zones à risque avant la mise à l'échelle ;
- accompagner le nouveau modèle d'un bon système de pilotage ;
- veiller à expérimenter à suffisance le modèle avant la mise à l'échelle ;
- choisir les zones paisibles pour l'expérimentation.

e. A l'endroit des structures de mise en œuvre des innovations

- mettre en place un système de maintien et de suivi des sortants, en particulier les filles qui veulent continuer leur formation ;
- mettre en place un dispositif d'accueil et d'insertion des sortants ;
- tenir compte des 2 profils d'enfants hors école c'est-à-dire les non scolarisés et les précocement déscolarisés pendant l'élaboration du nouveau modèle ;
- développer une synergie des actions pour qu'il ait une certaine compréhension sur le terrain ;
- les bailleurs des fonds et les structures d'exécution d'AENF doivent vivement songer à la formation des membres des structures d'appui au niveau communautaire (APE, AME, CGDES) qui en ont beaucoup plus besoin pour mieux assurer le suivi des enfants dans le cadre du nouveau modèle.

11. CONCLUSION

A l'issue de la présente étude, il a été constaté que des progrès considérables ont été réalisés par l'Etat et ses partenaires en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Malgré ces efforts remarquables, beaucoup reste à faire pour corriger les irrégularités repérées. D'après les résultats de l'étude, il faut mettre en place une stratégie globale d'AENF qui soit efficace, inclusive et sensible au genre en vue de prendre en charge les enfants hors système scolaire de façon plus efficiente. Ceci nécessite, de facto, le remplacement des innovations AENF existantes par un nouveau modèle unique et harmonisé, applicable aux pays de la Fondation Karanta comme l'ont souhaité presque tous les répondants dans le cadre de cette étude.

De manière plus spécifique, nous pouvons retenir que :

11.1. Les principaux constats

- dans le cadre des innovations existantes et pour nombre des cas, ce sont les bailleurs de fonds qui viennent avec leurs choix, donc leurs lois. L'Etat doit intervenir à ce niveau pour faire valoir les résolutions et orientations de ses documents de politique ;
- le niveau d'implication des certains acteurs est faible, il faut situer les rôles, les responsabilités, former davantage et contrôler ;
- les animateurs sont mal formés, mal rémunérés et par voie de conséquence, ils ne peuvent pas accomplir convenablement leur tâche ; il faut prendre les mesures adéquates pour corriger ;

- les principes d'équité et d'égalités entre les genres et d'une éducation inclusive sont dans la mesure du possible respectés ;
- il est merveilleux de constater une prise de conscience de la part des parents, des enfants et au niveau des communautés vis-à-vis de la nécessité de scolariser les enfants et surtout les filles.

11.2. Les implications des résultats de l'étude

Cette étude a fait ressortir les succès des innovations existantes mais aussi les lacunes, les tendances favorables au nouveau modèle, etc. Par exemple, dans le cadre du questionnaire, il a été proposé et accepté de prendre des mesures, d'accomplir des actions en faveur du nouveau modèle en vue de corriger les lacunes des innovations existantes. Ces mesures à prendre et/ou ces actes à accomplir en termes de résultats issus de l'étude ont des implications du point de vue théorique et pratique.

➤ Au plan de la théorie

- mettre en place et/ou renforcer le dispositif de formation des acteurs impliqués dans le processus de mise en œuvre du nouveau modèle ; cela est-il possible de matérialiser cette décision ?
- mettre en synergie tous les intervenants en vue de converger les efforts, les fonds, bref toutes les ressources afin de réaliser un même objectif et d'atteindre le succès ; est-ce possible de convaincre tous les bailleurs de fonds en la matière pendant que les uns se préparent à réallouer le financement pour reconduire les activités et les autres qui tiennent des réunions en vue de relancer des nouveaux projets ? Le cas du projet LIRE par exemple.

➤ Au plan de la pratique :

- que la structure du nouveau modèle soit construite en matériaux définis. Dès lors que c'est approuvé, c'est devenu une décision et c'est louable. Mais, est-ce réalisable dans un intervalle de temps plus ou moins limité ? Une autre ressource et d'ailleurs la plus importante, c'est les fonds. Est-ce disponible ? Est-ce suffisant pour réaliser ce vœu vu la cherté des matériaux ?
- que le nouveau modèle soit doté de tous les intrants nécessaires. Ici également, la question des fonds nécessaires se pose.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Groupe de travail (inter agences) sur l'éducation accélérée** (2017). *Éducation Accélérée: Dix (10) principes pour une pratique efficace*. Document de travail.
- Hamadache, A.** (2005). *L'école coranique, d'hier à aujourd'hui*. Rapport de recherche.
- Hugon, C. et Yameogo B. P.** (2014). *La «modernisation» des daaras (écoles coraniques) au Sénégal : Acteurs et actions locales, le cas de la commune de Diourbel*. Film documentaire.
- Malam Moussa, L.** (1996). *Post-literacy in Niger: Program design and the transfer of learning*. Doctoral thesis, Florida State University, Tallahassee, FL, USA.
- Malam Moussa, L.** (1997). *Etude sur les implications pratiques de l'éducation islamique au Niger*. Rapport d'étude réalisée pour le compte du Center for policy studies in education, Florida State University, Tallahassee, USA.
- Malam Moussa, L. et Galy, K. A.** (2006). *Etude sur les perspectives d'intégration de l'éducation de base au Niger*. Imprimée sous les presses de l'INDRAP : Niamey, Niger.
- Malam Moussa, L. et Galy, K. A.** (1988). *La diversification de l'éducation de base au Niger (3 études de cas)*. Institut International de Planification de l'Education, Paris, France.
- MEN** (2009). *Bilan de campagne d'alphabétisation 2009*. Rapport de fin de campagne, IEFA Zinder, Zinder, Niger.
- Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Education Civique, DGAENF,** (2019). *Dispositif de l'éducation non formelle pour la prise en charge des enfants hors école au Niger*. Rapport de travail, Niamey Niger
- Moumouni, A.** (1998). *L'éducation en Afrique. Présence africaine* (Réédition).
- Mounkaila, O. S.** (2007). *Etude sur les talibés et la situation des écoles coraniques en milieu rural*. Rapport d'étude réalisée pour le compte de CADEV Niger, Université de Niamey, Niamey, Niger.
- Rabiou R. et Mamane B.** (2009). *Modernisation des écoles coraniques au Niger : Bilan et perspectives*. Rapport final d'études, ROCARE.
- UNESCO et Islamic Development Bank,** (2005). *Programme de promotion de l'éducation bilingue franco arabe au Niger*. Document d'appui à la mise en œuvre du programme de promotion de l'éducation bilingue franco arabe au Niger, UNESCO, Niamey, Niger.
- Université de Koudougou,** (2012). *Les écoles coraniques et l'éducation des enfants talibés dans la ville de Dédougou (Mouhoun)*.

Web Site :

- AA.VV.** (2001). *Les applications pratiques de l'alphabétisation coranique en Afrique de l'Ouest*, <http://www.fsu.edu/1v-adea>
- Catti, R. C.** 2001. *Les Ecoles Coraniques au Sud du Sahara. L'exemple de Djenné (Mali)* (Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC). Université de Genève - 24-28 septembre 2001. :<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- Cissé, B.** 1999. *Devoir de vacances. Une école coranique que vous avez fréquentée et que vous connaissez bien*, Editions Jamana, Bamako. :<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.

- Cissé, S.** 1992. *L'enseignement islamique en Afrique Noire*, L'Harmattan, Paris.
- Cissé, Seydou.** 1992. *L'enseignement islamique en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan
- Diallo, O.** 1987. *Etudes sur les écoles coraniques à Sikasso*. Mémoire de fin d'études, ENSUP, Bamako.,
: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- El-Koussy, Abdel Aziz.** 1983. *Islam's Qur'anic schools / L'Ecole coranique / La Escuela coránica de Mahoma a nuestros días* "The Unesco courier: XXXVI, N° 8, p. 26-28, illus"
- Fortier, C.** 1997. *Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les maures de Mauritanie*. In "Islam et Sociétés au Sud du Sahara", N° 11 : pp. 85-105 : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- Gatti, Roberto-Christian.** *Ecoles coraniques au sud du Sahara face à la "patrimonialisation" de l'UNESCO : problème ou ressource ? L'exemple de Djenné (Mali)* : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- Kavas, A.** 1995. *L'évolution de l'enseignement moderne arabo-islamique en Afrique francophone. Les medersas de la République du Mali (cas de Bamako 1980- 1994). Rôle social, mode de fonctionnement et contenu d'enseignement*. Thèse de doctorat, Université Paris VII - : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- Meunier, O.** 1997, *Dynamique de l'enseignement islamique au Niger. Le cas de la ville de Maradi*, Paris : L'Harmattan, Collection Études africaines, 283 p.
: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- Santerre, R.** 1973. *Pédagogie musulmane d'Afrique noire; l'école coranique peule du Cameroun*. Publ: 1973; 175 p., : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- Unesco - BRED A.** 1995. *Éducation de base et éducation coranique au Sénégal*, Dakar.
- Unesco - IIPE.** 1984. *Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif : le cas des écoles coraniques*, Institut international de planification de l'éducation (IIPE), Paris.
: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- Unesco.** 1994. *Séminaire régional d'experts sur les écoles coraniques et leur rôle dans la généralisation et la rénovation de l'éducation de base*, Khartoum (Soudan). : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.

VIII. ANNEXES :

- ANNEXE A : outils de collecte de données
- ANNEXE B : liste des personnes interrogées
- ANNEXE C : liste des structures visitées
- ANNEXE D : Autres (s'il y en a et laisser à la discrétion des chercheurs nationaux)