

Le Système Éducatif Nigérien : Qualité de La Formation et Performances des Élèves au Primaire

Aboubacar Yenikoye Ismaël^{[a],*}

^[a]HDR Sciences de l'Éducation. Laboratoire des Sciences du Comportement. Département de Psychologie, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université Abdou Moumouni, Niamey, Niger.

*Corresponding author.

Received 16 June 2018; accepted 22 August 2018

Published online 26 September 2018

Résumé

Le système éducatif nigérien est aujourd'hui confronté à de nombreux défis : le plan d'action annuel du Programme sectoriel de l'enseignement et de la formation (PSEF 2016) en recense plusieurs : faible couverture scolaire, persistance des disparités entre régions, entre filles et garçons, insuffisance et précarité des infrastructures et des équipements, insuffisance des manuels scolaires et autres matériels didactiques, faible qualité des enseignements/apprentissages, faible performance du système avec des taux de redoublement et d'abandon assez élevés, faible qualification des enseignants, etc. La présente étude s'est penchée sur certains aspects qualitatifs du système éducatif en mettant l'accent sur la qualification des enseignants d'une part, les performances des élèves du primaire d'autre part. Nous avons postulé que la baisse du rendement interne du cycle de base 1 au cours des deux dernières décennies (2000-2017) est tributaire de la baisse du niveau qualitatif de la formation, consécutive au recrutement massif d'enseignants contractuels au cours de cette période. Les résultats recueillis montrent une stagnation, voire une baisse significative des compétences des élèves concurrentement au recrutement massif d'enseignants dit contractuels et invitent à un questionnement urgent et profond sur la pertinence et l'efficacité des projets et programmes de réforme mis en œuvre.

Mots clés: système éducatif, qualité de la formation, performance, enseignant contractuel

Aboubacar Yenikoye, I. (2018). Le Système Éducatif Nigérien : Qualité de La Formation et Performances des Élèves au Primaire *Higher Education of Social Science*, 15(1), 33-43. Available from: URL: <http://www.cscanada.net/index.php/hess/article/view/10782>
DOI: <http://dx.doi.org/10.3968/10782>

INTRODUCTION

La baisse du niveau qualitatif du système éducatif en général, primaire en particulier est au centre des préoccupations actuelles des élèves, enseignants, parents d'élèves et décideurs politiques au Niger. L'on relève qu'après trente années (1960-1990) marquées par des performances relativement acceptables, les résultats enregistrés au cours des trois dernières décennies (1990-2018) restent particulièrement décevants et compromettent gravement la disponibilité des ressources humaines, aptes à prendre en charge la problématique à la fois complexe et cruciale du développement humain, pour un pays figurant précisément au dernier rang mondial de l'indice du développement humain¹.

Faut-il rappeler cette évidence, que la qualité des ressources humaines d'un pays dépend principalement de la qualité de son système d'éducation, d'instruction et de formation, dont une des composantes majeures se rapporte à la compétence académique, pédagogique et humaine du maître lui-même.

En définitive, si l'on a coutume d'énoncer cette vérité suivant laquelle la jeunesse représente l'avenir des nations, l'on a souvent tendance à occulter que l'avenir de la jeunesse est tributaire de la «compétence du maître », et en particulier du tout premier intervenant, celui de l'école primaire, responsable des niveaux primaire,

¹ Sur 188 pays classés selon l'indice du développement humain par le Programme des Nations Unies pour le Développement [PNUD], le Niger a cédé en 2017 la dernière place qu'il occupait à la République de Centrafrique

élémentaire et moyen et dont la tâche est de former, informer, éduquer et transmettre tout à la fois le savoir, le savoir-faire, le faire savoir et le savoir être.

Le maître d'école tient à cet effet entre ses mains, non pas seulement l'avenir de ses élèves, mais aussi et surtout le destin de la collectivité et donc celui d'une partie de l'humanité aussi infime soit-elle. Il en découle que la capacité d'adaptation des populations, leur aptitude à transformer et maîtriser l'environnement physique, politique, économique et social, restent subordonnées à la qualité du système d'éducation et de formation. Si l'IUS-UNESCO (2007), UNESCO (2009) ont déploré la rareté des études en sciences de l'éducation portant sur l'analyse des liens intimes entre qualité de la formation des maîtres d'une part et performances des élèves d'autre part, c'est sans doute parce que l'on a plus souvent considéré que les enseignants, étant dans leur totalité formés dans des établissements spécialisés, sont par conséquent compétents pour exercer et réussir la mission à eux confiée.

Mais voici que le recours aux « volontaires » de l'éducation (à partir de l'année 1998 au Niger), puis aux « contractuels » (à partir de 2001), consacrera l'avènement d'une nouvelle catégorie d'enseignants peu ou pas formés, mal payés, ne disposant d'aucun plan de carrière ni de retraite pour la majeure partie d'entre eux, soumis aux contraintes et exigences d'un métier complexe auquel ils n'ont guère adhéré par vocation, encore moins accédé par qualification. Enseignants par défaut, exerçant dans un contexte de crise économique et financière sans précédent, marqué par les réformes portées par les plans d'ajustement structurel, ils verront leur nombre s'étoffer au fil des années, puis grossir démesurément, leur proportion passant de 16,9% en 2001 à 79,4% de l'effectif total du corps enseignant du niveau primaire en 2016. Quelles sont les conséquences d'une telle option politique et pédagogique, du point de vue du rendement interne, dans un contexte où il a été décidé de mettre l'avenir de jeunes nigériens entre les mains d'un corps professoral constitué à 80% d'enseignants contractuels ?

1. PROBLEMATIQUE

1.1 Aspects théoriques

D'un point de vue théorique, nombreux sont les auteurs et institutions spécialisées en matière éducative qui ont analysé le rôle des variables influençant le rendement scolaire. Reuchlin (1991) distingue des caractéristiques liées à l'élève (âge, sexe, estime de soi, niveau de compétence des élèves), celles liées à l'environnement socio-économique et culturel (niveau de vie des parents, statut professionnel et académique des parents, intérêt et implication des parents à la scolarisation de leurs enfants, disponibilité de fournitures scolaires à l'école et à la maison, tâches confiées aux enfants à la maison, attentes des parents vis à vis de l'école, perception

de la finalité de l'éducation et perspectives d'emploi et de réalisation de soi, etc.) et enfin des facteurs liés à l'institution scolaire (cadre institutionnel et juridique, niveau académique et formation initiale et continue des maîtres, statut social, motivation financière et estime de soi de l'enseignant, matériel et pratiques pédagogiques adaptés au niveau du développement intellectuel des enfants, disponibilité du matériel scolaire adéquat pour les élèves et les maîtres, etc.).

Tardif, Borges et Malo, (2012) à la suite de Reuchlin (1991) identifient cinq (5) variables agissant sur la réussite scolaire : (1) les variables relatives à l'apprenant : âge, caractéristiques biologiques et sanitaires, capacités intellectuelles, socio affectives, attitudes, valeurs, intérêt ; (2) les variables relatives à la famille: le système de valeur, la situation financière et culturelle, les opportunités offertes ; (3) les variables relatives à l'institution scolaire : les buts, les valeurs, les ressources humaines et financières ; (4) les variables relatives à la société : les lois, les valeurs, la culture, le système politique, le projet social, et enfin ; (5) les variables relatives à l'enseignant, c'est-à-dire : ses connaissances, sa formation, sa motivation, ses valeurs, son âge, sexe, etc.

L'on relève chez les deux auteurs, la convocation de plusieurs facteurs déterminant la réussite scolaire, dont la formation du maître et à cet effet, l'on distingue la formation initiale et la formation continue. Concernant la formation continue plusieurs chercheurs (Durand, 2000 ; Palazzeschi, 2003 ; Verspoor, 2005 ; Demeuse, Baye, Straeten, Nicaise, et Matoul, (2005) ; Arpin et Capra, 2008 ; Lessard, Kamanzi et Laroche 2009 ; Robinson, 2011, etc.) ont relevé la forte corrélation entre cette variable et la réussite scolaire des élèves. L'on admet avec Lessard et al. (op. cit.), que la formation continue constitue un levier essentiel susceptible de bonifier les compétences pédagogiques des maîtres et améliorer les performances des élèves. Pour Verspoor (2005) elle est un ressort indispensable pour relever la qualification des enseignants et accroître l'efficacité du système éducatif. Robinson, (op cit) note que les connaissances et les compétences étant en constante évolution, dans des contextes qui se transforment et auprès d'un public tourné vers le changement, la formation du maître doit se dérouler tout au long de la vie, car elle seule permettra d'élargir la compétence professionnelle acquise antérieurement et la relever vers un niveau supérieur à celui de la formation initiale.

Si la formation continue apparaît donc comme une exigence pédagogique constante et dynamique, que dire cependant de la formation initiale, dans le contexte éducatif nigérien marqué par des réformes du système de formation qui ont, tout au long des vingt dernières années, décidé d'en ignorer tout à la fois l'utilité et l'opportunité. Si pour Bourdon et Nkengne Nkengne, (2007) ; Mulkeen, Chapman, DeJaeghere, et Leu (2007), Kirk et Dembele (2007), Duthilleul (2007) etc., le

recrutement d'enseignants non titulaires a eu en Afrique des effets néfastes sur les performances scolaires et la rétention des élèves à l'école, comment, dans le cadre du système éducatif nigérien, décrire et analyser les effets issus d'un recrutement massif d'enseignants contractuels sans motivation ni formation requises?

1.2 Enoncé du problème : performances et contreperformances du système éducatif nigérien au primaire

Il est sans doute utile, pour une illustration exhaustive du rendement interne du système éducatif nigérien du cycle de base 1, de conduire un exercice rétrospectif, mettant en lumière l'évolution des niveaux de compétence dans le temps, et en particulier la baisse tendancielle des performances des élèves au cours des deux dernières décennies. Dans le cadre du Programme décennal de développement de l'éducation (PDDE) et de sa composante «qualité», le Ministère de l'Éducation Nationale a engagé un processus d'évaluation des acquis scolaires et s'est doté d'une division, la DESAS, qui a conduit en 2005 une première enquête, puis une seconde en 2007 et une troisième en 2016. Quels sont les principaux résultats de ces évaluations du point de vue des performances des élèves du Niger?

1.2.1 L'évaluation de 2005

Rappelons qu'en 2005, l'enquête a concerné les classes de CP, CE2 et CM2² des écoles traditionnelles³ du Niger. Les disciplines retenues étaient l'étude de la langue française, les mathématiques et les sciences. Les résultats obtenus aux tests de français, de mathématiques et de sciences, diffèrent pour chaque discipline en fonction du niveau considéré. Dans le cadre de la présente étude nous nous intéressons principalement aux résultats des élèves en français et en mathématiques. Les résultats sont les suivants :

Concernant le français : ils sont rapportés dans la figure ci-dessous :

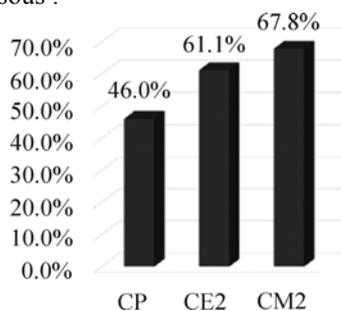


Figure 1
Proportion d'élèves en difficulté scolaire en français en 2005 au Niger

² CM2 : cours moyen 2ème année, CE2 : cours élémentaire 2ème année ; CP : cours préparatoire

³ Les écoles traditionnelles sont les établissements primaires publics dispensant l'enseignement en langue française

Le rapport d'évaluation note (p.16) que les niveaux d'acquisition sont différents quand on passe du CP au CM2. « La proportion d'élèves en difficulté augmente sensiblement (46.0% au CP, 61.1% au CE2 et 67.8% au CM2) alors que les scores moyens de groupes baissent. L'évaluation met en évidence un déficit en lecture et écriture dans les classes de CP qui serait, entre autres, à l'origine des difficultés qui se sont accumulées jusqu'au CM2. La situation a eu comme conséquence de produire des élèves incapables de réaliser une production écrite. Il existe également une forte hétérogénéité dans les niveaux des élèves ».

Concernant les mathématiques, la figure 2 illustre les résultats obtenus :

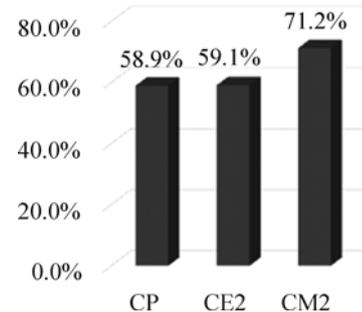


Figure 2
Proportion d'élèves en difficulté scolaire en mathématiques en 2005

Le rapport d'évaluation note (p16) que « la proportion d'élèves en difficulté est presque constante entre le CP et le CE2 (58.9% et 59.1%). La reprise est amorcée entre le CE2 et le CM2 où la proportion des élèves en difficulté a fortement augmenté (71.2%). Il existe également une forte hétérogénéité dans les niveaux des élèves. Les résultats montrent de faibles rendements pour les opérations et la résolution de problème quel que soit le niveau considéré. »

Il convient de souligner que ces résultats obtenus en 2005 sont nettement en deçà des objectifs fixés par la réforme PDDE qui visait à la fois l'accroissement du taux de scolarisation mais également une nette amélioration des rendements internes et externes du système éducatif nigérien. En effet, si le taux brut de scolarisation est passé de 26% à 68,6 % entre 1990 et 2012 pour une prévision de 94% (annuaire des statistiques de l'éducation, 2011 ; 2013), l'on entrevoit déjà en 2005, les performances peu honorables du système éducatif du point de vue de sa composante « qualité ».

Au terme de cette évaluation et des difficultés relevées, il était légitime de penser que des mesures correctives allaient être mises en œuvre en vue d'améliorer les rendements scolaires. Les résultats de l'évaluation conduite deux années plus tard, en 2007, mettent en lumière une préoccupation encore plus grande. Examinons les résultats en français dans une démarche comparative avec les performances observées en 2005.

1.2.2 L'évaluation de 2007

Concernant le français

L'on peut noter à l'examen des résultats de la figure 3 ci-dessous que la proportion d'élèves en deçà du seuil suffisant de compétence s'est particulièrement accrue en seulement deux années d'écart. Pour le CP elle passe de 46,71% à 71,1% ; au CM2 on observe la même tendance : de 67,8% à 82%. Les auteurs du rapport d'évaluation (p 71) de conclure : « en 2007, en français du CP au CM2, le taux des élèves qui ont décroché en dessous du seuil de performance minimum s'accroît de 71,1% au CP à 73,4% au CE2 puis à 82% au CM2 ».

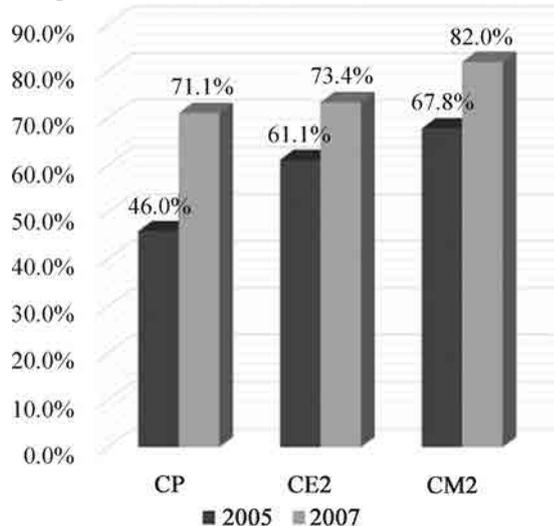


Figure 3
Élèves en difficulté scolaire en français en 2005 et 2007

Cette tendance, particulièrement préoccupante se maintient également en mathématiques où l'on peut noter les performances ci-après :

Concernant les mathématiques : Les résultats sont présentés dans la figure suivante

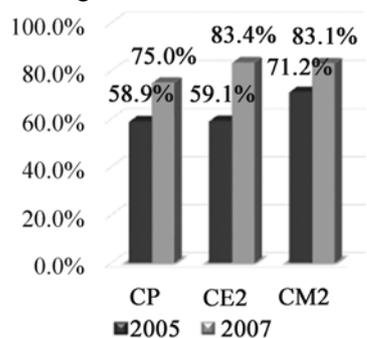


Figure 4
Proportion d'élèves en difficulté scolaire en mathématiques en 2005 et 2007

A l'issue des résultats relevés, le rapport d'évaluation souligne (p74) : « en observant les tableaux de 2005, on constate que, du CP au CM2, l'échec scolaire s'accroît régulièrement en français comme en mathématiques.

Les élèves se trouvant dans la fourchette du seuil de décrochage augmentent du CP au CM2 de 58,9% à 71,2% en mathématiques ; et les élèves qui atteignent le seuil désiré diminuent également du CP au CM2 de 15,6% à 5%. En mathématiques, les élèves qui ont décroché représentent les $\frac{3}{4}$ des CP et plus de 80% des CE2 et CM2. Le taux des élèves qui maîtrisent les compétences de base (seuil désiré) s'effondre à la fois en français et en mathématiques. Une conséquence forte doit être tirée. Des remédiations en français et en mathématiques, selon les chiffres des tableaux ci-dessus, devraient concerner les $\frac{3}{4}$, ou même davantage, des élèves nigériens quelle que soit la classe qu'ils fréquentent. Par ailleurs, on sait que l'école, entre le CP et le CM2, exclut environ 60% de ses effectifs (chiffres du MEN pour 2005-2006), voire plus. L'école Nigérienne mérite en tous les cas une véritable et urgente refondation ».

A l'issue de ces observations particulièrement préoccupantes et des conclusions et recommandations formulées, il est sans doute utile de s'interroger sur les performances actuelles du système éducatif nigérien, dix années après l'évaluation de 2007. Les remédiations sont-elles conduites ? Si oui, quels résultats ont-elles générés ? A ces questions, nous avons déjà tenté d'apporter un début de réponse en soulignant à l'entame de cette contribution, les résultats de l'évaluation PASEC, conduite en 2014. Examinons donc les chiffres dans une analyse comparative des performances allant de 2005 à 2014.

1.2.3 L'évaluation de 2014

La figure 5 ci-dessous met en lumière la baisse tendancielle du niveau des élèves en français et en mathématiques au Niger pour les classes de CP et CM2. On note :

Au CP : seulement 10% et 9% respectivement en français et mathématiques sont au seuil requis de compétence en 2014 alors qu'ils étaient de 39 % et 35 % respectivement en 2007 et 54% et 61% en 2005. Plus les années s'écoulent et plus les performances scolaires déclinent. Les mêmes observations se répètent en classe de CM2.

Il y a là manifestement une baisse tendancielle qui va se maintenir et se renforcer d'avantage deux années plus tard en 2016, ainsi que le rapportent les données suivantes, issues de l'évaluation de 2016.

1.2.4 L'évaluation de 2016

Une étude récente de la direction de l'évaluation et du suivi des acquis scolaires (DESAS, 2016) montre que les résultats des élèves du primaire sont faibles quels que soient les niveaux et les disciplines considérées : au cours moyen deuxième année (CM2), 93,8% des élèves en français et 80,4% des élèves en mathématiques sont en dessous du seuil minimal ; au cours préparatoire (CP), 96% des élèves en français et 79,08% des élèves en mathématiques sont en dessous du seuil minimal désiré.

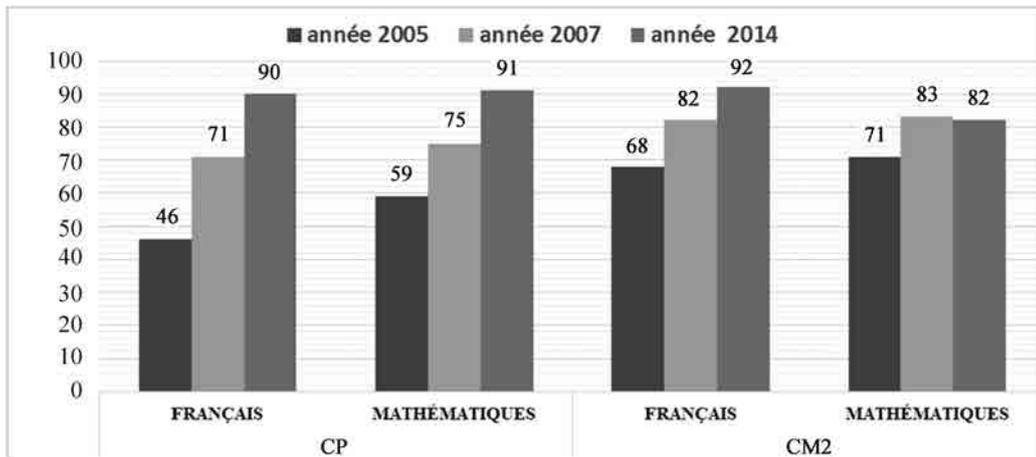


Figure 5
Proportion d'élèves en difficulté en français et mathématiques en classes de CP et CM2 selon les années 2005, 2007 et 2014.

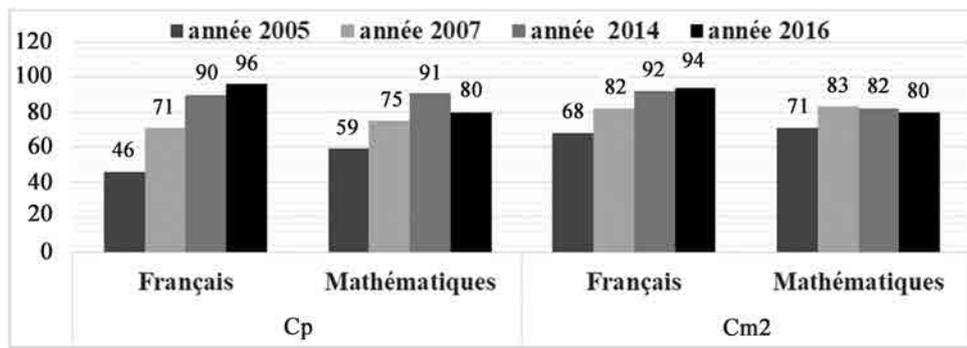


Figure 6
Proportion d'élèves en difficulté en français et mathématiques en classes de CP et CM2 selon les années 2005, 2007, 2014 et 2016.

1.3 Objectif et hypothèse

Une question se pose dès lors. Comment rendre compte de cette inexorable descente aux enfers sur le plan strictement qualitatif, du système éducatif nigérien, alors même qu'il y a à peine trois décennies, le pays se félicitait de produire des cadres de très haute qualité et de dimension internationale?

L'objectif de la présente étude vise à examiner les relations entre le recrutement massif d'enseignants contractuels de faible statut académique et pédagogique au cours des deux dernières décennies (2000 -2017) d'une part et la baisse des performances scolaires des élèves d'autre part.

Nous postulons que la baisse du rendement interne du cycle de base 1 au cours des deux dernières décennies (2000-2017) est tributaire de la baisse du niveau qualitatif de la formation, consécutive au recrutement massif d'enseignants contractuels sans formation pédagogique adéquate au cours de cette période.

2. METHODOLOGIE

2.1 Les variables

La variable indépendante se rapporte au statut académique et pédagogique du maître : elle comprend deux modalités:

les enseignants titulaires et les enseignants contractuels⁴.

La variable dépendante est déterminée par les performances scolaires des élèves : elle comprend également deux modalités : les élèves ayant atteint le seuil suffisant de compétence⁵ en français et en mathématiques et les élèves en difficulté scolaire.

2.2 Terrain d'étude et populations.

Il s'agit de la population d'élèves et enseignants du primaire au Niger au cours de la période étudiée soit 2000 à 2017. Les échantillons ont été constitués et enquêtés dans le cadre d'évaluations nationales, conduites par les services spécialisés du Ministère de l'éducation de base, qui ont concerné à la fois les élèves et les enseignants contractuels. L'étude repose donc sur des données officielles et disponibles auprès des services spécialisés

⁴ Les enseignants titulaires sont généralement formés dans des écoles d'instituteurs et titularisés pour devenir fonctionnaires de l'état. Les enseignants contractuels ne disposent pas toujours d'une formation pédagogique et d'un niveau académique satisfaisant.

⁵ Le « seuil suffisant de compétence » permet de déterminer la part des élèves qui ont une plus grande probabilité de maîtriser ou non les connaissances et compétences jugées nécessaires pour poursuivre leur scolarité dans de bonnes conditions

2.3 Collecte et traitement des données

Le recueil des données s’est effectué dans les différentes institutions éducatives nigériennes, ainsi que les rapports et publications réalisés sur le sujet (directions spécialisées du ministère de l’éducation de base, institut national de la statistique etc.)

3. RESULTATS ET DISCUSSION

A l’examen des résultats des évaluations successives conduites par des institutions spécialisées sur les performances du système éducatif nigérien, l’on peut raisonnablement conclure qu’il produit plus de « déchets » scolaires, qu’il ne génère de compétences et de performances. Il est donc aisé de schématiser la baisse du niveau en ne s’intéressant qu’au seul aspect des élèves ayant atteint de seuil suffisant de compétence au cours des années de mise en œuvre des réformes, conduites sous l’égide des institutions internationales. La figure suivante illustre les résultats en ce domaine.

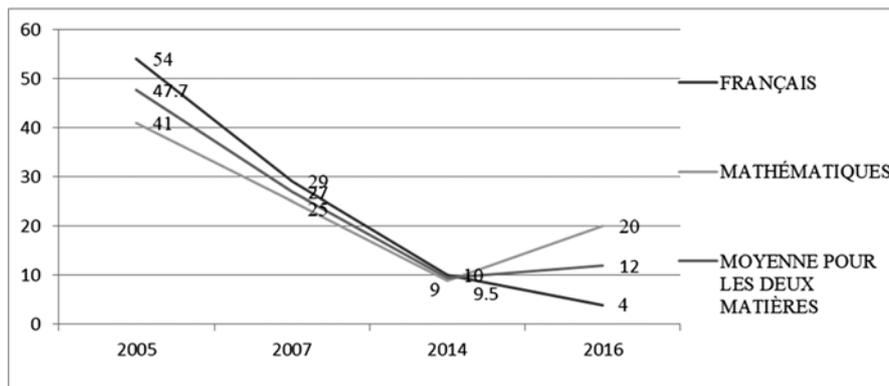


Figure 7
Proportion d’élèves ayant atteint le niveau requis de compétence au CP en français et Mathématiques selon les années.

On relève que de 2005 à 2016, c’est-à-dire en une seule décennie, le niveau moyen de compétence dans les deux matières fondamentales de l’enseignement primaire est passé de 47,7% à 12% pour la classe de CP. Quel niveau atteindra-t-il pour les dix prochaines années si les

mesures nécessaires et urgentes n’étaient guère mises en œuvre ? Qu’en est-il de la classe de CM2, c’est-à-dire la fin du cycle de base 1? Les mêmes tendances se répètent à l’examen de la figure 8 ci-dessous.

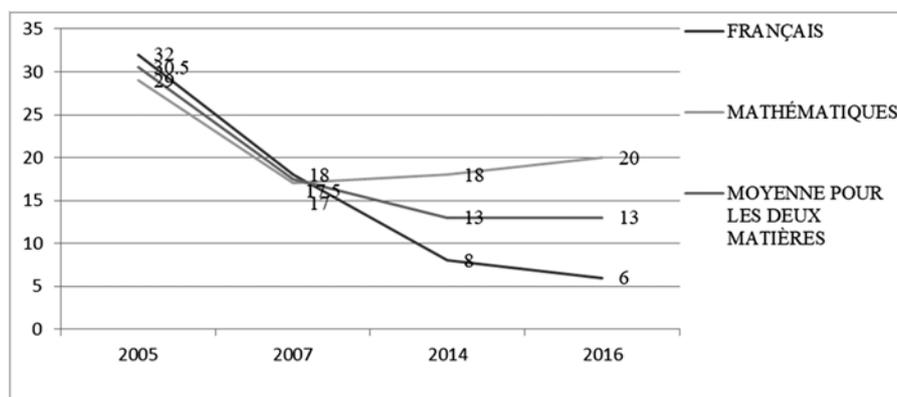


Figure 8
Proportion d’élèves ayant atteint le niveau requis de compétence au CM2 en français et Mathématiques selon les années.

L’examen des résultats montre que pour les dix dernières années, la proportion moyenne d’élèves disposant des compétences requises dans les deux matières a chuté de 30% en 2005 à 13% en 2016. Au cours

de la même période, la proportion d’enseignants titulaires relativement aux contractuels a connu la même inflexion, passant de 38% en 2005 à 20% en 2016 ainsi que l’illustre la figure ci-dessous :

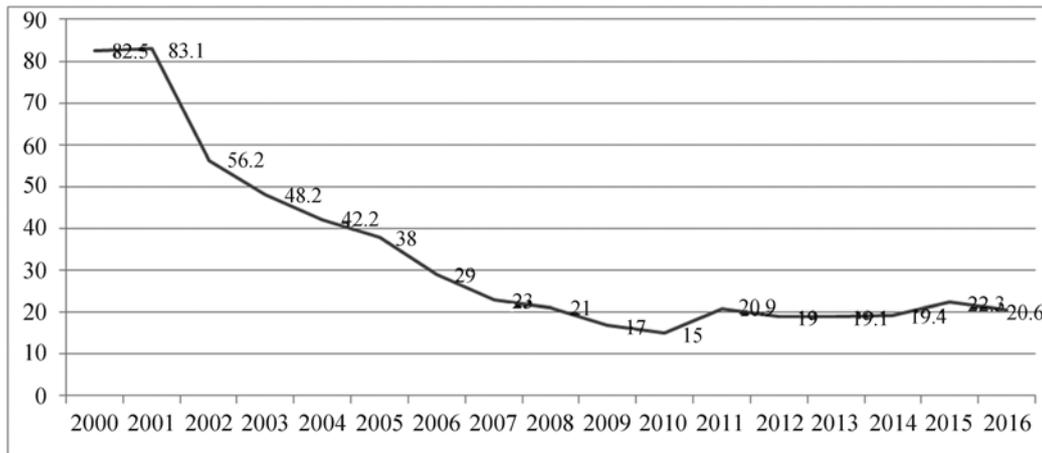


Figure 9
Proportion d’enseignants titulaires par rapport aux enseignants du public

Tout se passe comme si le peu de compétence qui reste encore du système éducatif nigérien reste porté par la seule efficacité pédagogique issue du peu d’enseignants titulaires restants. La figure ci-dessous (Figure. 10) illustre

cette curieuse concordance entre proportion d’enseignants titulaires et proportion d’élèves disposant du niveau requis en français et en mathématiques

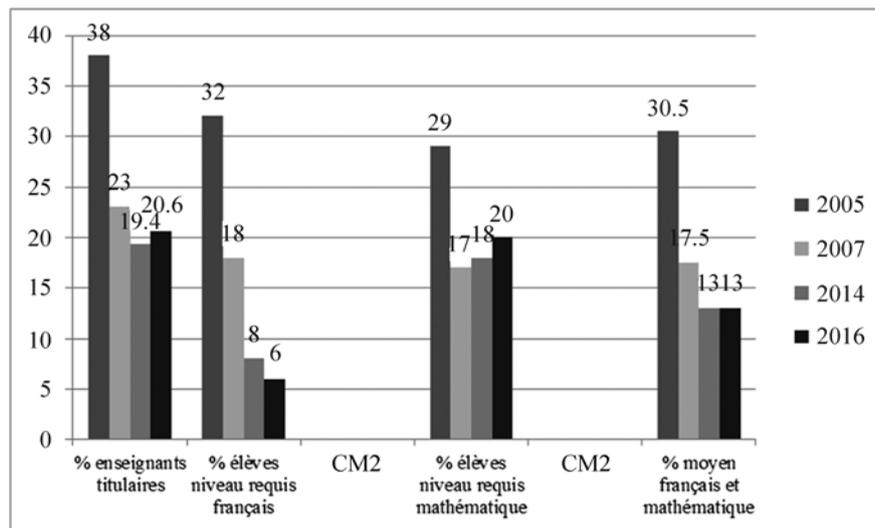


Figure 10
Évolution comparée de la proportion d’enseignants titulaires par rapport à celle des élèves ayant atteint le niveau requis en français et en mathématiques (classe de CM2)

L’analyse statistique voir tableau 1 ci-dessous montre que la corrélation entre la proportion d’enseignants titulaires et la proportion d’élèves compétents en français et en mathématique est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

montre que plus la proportion des titulaires enseignants augmente plus la proportion des élèves compétents en français augmente.

Tableau 1
Analyse comparative : enseignants titulaires / Moyenne français et mathématiques

		P_enseignant	P_élève_m_f
P_enseignant	Corrélation de Pearson	1	.994
	Sig. (bilatérale)		.006
	N	4	4
P_élèves_m_f	Corrélation de Pearson	.994	1
	Sig. (bilatérale)	.006	
	N	4	4

La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral)

L'analyse des résultats permet de noter, à l'image du couple « enseignants titulaire-élèves ayant atteint le seuil suffisant » d'une part, une seconde concordance « enseignants contractuels-élèves en difficulté » d'autre part. Il y a comme une juxtaposition d'années en années entre la proportion d'enseignants contractuels et la proportion d'élèves en difficulté dans les deux matières

fondamentales. Par exemple pour l'année 2005, on relève 62% de contractuels pour 69% d'élèves en difficulté dans les deux matières, en 2007, l'on note 77% de contractuels pour 82,5% d'élèves en difficulté, en 2014, 80,6% de contractuels pour 87% d'élèves en difficulté, et enfin en 2016, on recense 79,4% de contractuel pour 87% d'élèves en difficulté dans les deux matières.

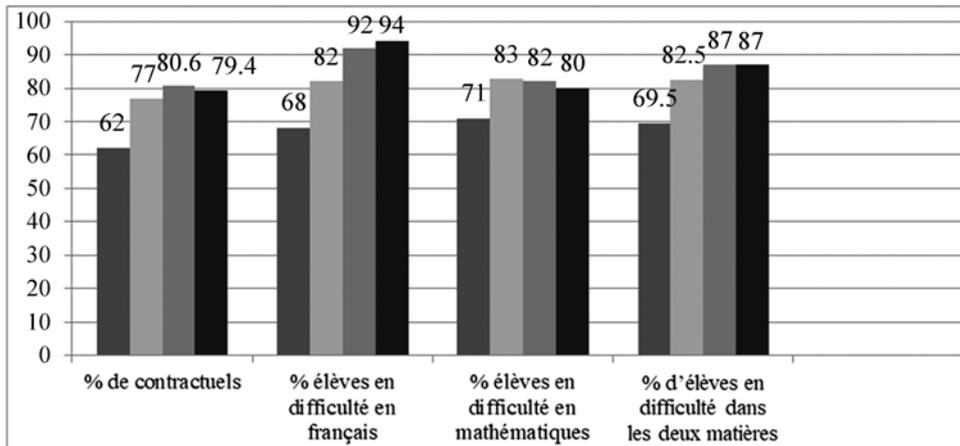


Figure 11
Évolution comparée de la proportion d'enseignants contractuels par rapport à celle des élèves en difficulté en français et en mathématiques (classe de CM2)

L'analyse statistique permet de noter également que la corrélation est significative au seuil de 5%, c'est-à-dire, que plus les contractuels augmentent moins les élèves sont compétents en français et mathématiques à la fois.

Cette curieuse concomitance des proportions et des contreperformances n'est cependant pas absolue et il est intéressant de noter que les deux proportions, si elles demeurent très proches ne sont pourtant pas totalement égales d'une part et que si les contractuels étaient seuls responsables de l'hécatombe pédagogique ainsi mise à nu, la proportion d'élèves en difficulté serait au plus égale, sinon inférieure, mais en tous les cas pas supérieure à la proportion d'élèves en difficulté (notamment en français). Or d'années en années, l'on a chaque fois relevé que la proportion d'élèves en difficulté restait légèrement supérieure à celle des enseignants contractuels ce qui appelle au moins deux remarques :

- Soit l'ensemble des enseignants contractuels ne disposent pas du niveau académique et de la formation appropriée pour améliorer les seuils de performance des élèves et dans cette hypothèse il faudrait ajouter une dose limitée d'enseignants titulaires ne remplissant pas également les conditions requises.
- Soit il faudrait convenir que les contreperformances du système éducatif nigérien ne se résument pas aux seules contreperformances des seuls contractuels et qu'un certain niveau plus élargi de partage des responsabilités (plus élevé que dans le premier terme de l'alternative) doit être envisagé entre les deux catégories d'intervenants pédagogiques.

Pour tenter une première réponse à un tel questionnement, il nous faut relever que les deux dernières évaluations conduites par le ministère de l'éducation de base en 2017, portant non pas sur les compétences de élèves, mais plutôt sur celles des enseignants contractuels eux-mêmes permettent une relative approximation. La première évaluation réalisée en juillet 2017 fait ressortir les moyennes suivantes en français et mathématiques pour 56 673 enseignants contractuels évalués :

L'on relève (figure ci-dessous) que plus de 65% des enseignants contractuels n'obtiennent pas la moyenne aux épreuves relatives aux programmes qu'ils sont censés dispenser aux élèves. 29 % ont une note moyenne supérieure à 10 et inférieure à 15/20. Ils ne sont que 4,4% seulement à réaliser un score égal ou supérieur à 15/20.

Lorsque l'on sait que pour dispenser une connaissance quelconque, il faut en maîtriser le contenu, l'on peut aisément conclure que seulement 4,40% d'enseignants contractuels soit 2458 sur 56 673 disposeraient du niveau minimal requis pour tenir une classe.

Une seconde évaluation conduite en Aout 2017, concernera un échantillon plus réduit de contractuels(4630), dont les performances ne diffèrent pas significativement des premières à l'examen des résultats rapportés dans la figure 13 ci-dessous. L'on peut même relever que la baisse du niveau des contractuels s'est accentuée car 74% de l'échantillon obtient une moyenne inférieure à 10/20 pour les deux matières fondamentales (français et mathématiques), 22% obtiennent une note supérieure ou égale à 10 et inférieure à 15 et seulement 3% réalisent un score moyen égal ou supérieur à 15/20

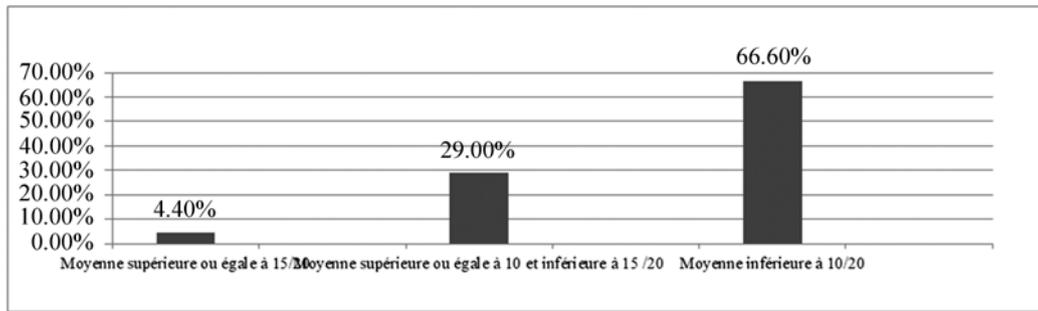


Figure 12
Proportion d'enseignants contractuels selon les moyennes obtenues en français et mathématiques : évaluation de Juillet 2017

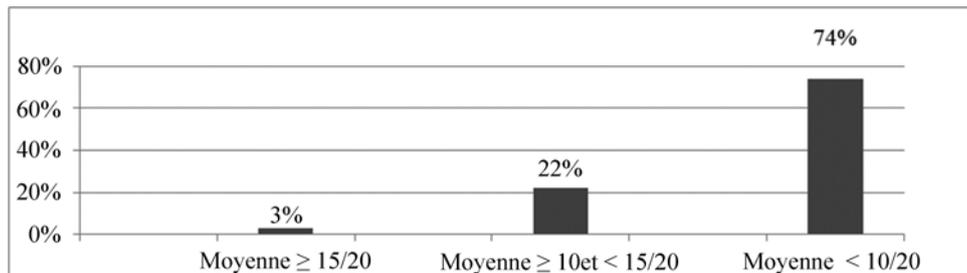


Figure 13
Proportion d'enseignants contractuels selon les moyennes en français et mathématiques : évaluation aout 2017

Lorsque l'on cumule les résultats des deux évaluations (juillet et aout 2017) l'on obtient un total de 61 293 enseignants contractuels pour lesquels les performances sont illustrées dans la figure 14 ci-dessous.

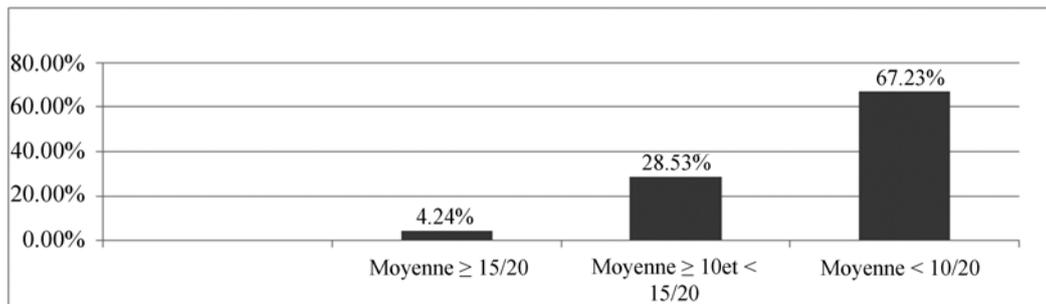


Figure 14
Performances des enseignants contractuels aux évaluations de Juillet et Août 2017

Ces résultats appellent au moins trois observations :

- Les performances réalisées par les deux échantillons (juillet et aout 2017) sont comparables, ce qui tend à créditer la fiabilité des épreuves soumises.
- Les performances moyennes réalisées par les deux sous échantillons dénotent du faible niveau académique des contractuels et rendent compte des faibles performances pédagogiques relevées chez les élèves nigériens.
- La progression des effectifs des contractuels comparativement à celle des titulaires tout au long des dix dernières années (2005-2016) est parallèle à la progression des contreperformances du système éducatif.

Au terme de la présente analyse, deux aspects déterminants ressortent :

(a) La relation entre le recrutement massif d'enseignants contractuels et la baisse significative des

performances des élèves du niveau au primaire

L'on peut raisonnablement suspecter sinon affirmer que la baisse tendancielle du niveau scolaire au Niger a pour cause première l'intrusion massive dans le système éducatif d'enseignants ne disposant pas pour l'essentiel des compétences académiques et pédagogiques requises. En effet, si l'on considère que les deux évaluations de l'année 2017 (juillet et Aout) mettent en évidence que seulement 4% du corps des contractuels disposent d'un niveau « minima » (moyenne au moins égale à 15/20 dans les deux matières), l'on peut alors soumettre la question la plus incisive : quelle est la proportion d'enseignants contractuels qui ont respectivement obtenu les notes : 18/20, 19/20 et 20/20, susceptibles de les classer dans la catégorie des enseignements relativement « compétents » d'un point de vue académique, c'est à dire maîtrisant tout au moins les éléments de connaissances à transmettre aux élèves, nonobstant le fait que cette transmission

elle-même, suppose la maîtrise concomitante et complémentaire d'éléments de pédagogie de l'éducation, non pris ici en compte par l'évaluation susmentionnée ?

Le tableau I ci-dessous permet de noter, pour l'évaluation d'Aout 2017, que 2 enseignants contractuels seulement sur 4630 ont obtenu la note de 18/20, alors qu'on n'enregistre aucun enseignant pour les notes de 19 et 20 respectivement.

Tableau 2
Performances des enseignants contractuels pour les notes comprises entre 16 et 20/20 : évaluation Aout 2017

Moyenne en français et mathématiques	Effectif	Pourcentage
Inférieure ou égale à 16/20	64	1,4%
Inférieure ou égale à 17/20	13	0,3%
Inférieure ou égale à 18/20	2	0,04 %
Inférieure ou égale à 19/20	0	0%
Moyenne gale à 20/20	0	0%

(b) Les enseignants contractuels, s'ils interviennent massivement dans la baisse du niveau ne sont cependant pas seuls responsables du faible rendement interne du système éducatif tout au long de deux dernières décennies

En effet, si le rapprochement des résultats des figures 7 et 8 permet de noter que pour les mathématiques, la proportion d'élèves compétents (20% au CP ainsi qu'au CM2 en 2016) est au-dessus de la proportion de celle des contractuels compétents (4%) ce qui pourrait être mis au crédit de l'apport compensatoire des enseignants titulaires, il n'en est pas de même pour le français où l'on relève une parfaite concordance entre proportion de contractuels compétents (4%) et proportion d'élèves compétents dans la même matière (4% au CP et 6% au CM2), comme si pour cette discipline, aucune plus-value pédagogique des enseignants titulaires n'était enregistrée.

L'on peut incliner à penser que les enseignants titulaires éprouvent les mêmes difficultés en français que les contractuels. L'on peut également soumettre l'hypothèse que les contractuels sont si nombreux (80% du corps enseignant) et d'un niveau académique et pédagogique particulièrement faible, qu'ils annihilent les efforts pédagogiques réalisés par les titulaires. Toutefois, seule une évaluation expérimentale comparative, confrontant les performances des deux groupes (titulaires et contractuels) apportera une réponse scientifique à cette interrogation.

CONCLUSION

Les résultats appellent dans l'urgence l'élaboration et la mise en œuvre d'une véritable politique de formation éducative au Niger. En effet, s'il a fallu moins de deux décennies (2000-2017) pour réduire significativement les niveaux de compétence réalisés au cours de trente

premières années de l'indépendance, au point de relever les taux les plus bas jamais enregistrés dans l'histoire éducative du Niger, le plaçant au dernier rang des pays de la CONFEMEN du point de vue de l'efficacité interne de son système éducatif, quelle autre catastrophe pédagogique inventera-t-on à nouveau pour les dix prochaines années, si des mesures correctives, vigoureuses et hardies n'étaient pas élaborées et mises en œuvre ?

A la lumière des éléments relatés, la réponse aux interrogations est toute simple : l'expérience de la contractualisation dans sa forme actuelle est un échec, une tragédie nationale, à la fois pour l'enseignant contractuel, affublé de tous les maux et sobriquets, clochardisé par un faible pouvoir d'achat ainsi que l'absence de perspective d'avenir d'une part, mais également pour les élèves, les parents d'élèves, ainsi que la nation tout entière. Pour répondre aux défis du développement, de la croissance et de l'espérance, il convient de former les ressources humaines compétentes et en quantité, car il y a là le socle premier de toute politique de croissance et d'épanouissement.

Et puisque l'expérience de la contractualisation dans sa forme actuelle constitue un échec indiscutable aux plans économique, social, pédagogique et humain, compromettant le destin de générations entières, dans un monde en globalisation et en compétition, c'est-à-dire en confrontation intellectuelle permanente, elle doit simplement laisser la place à une véritable politique éducative, où le maître, pilier essentiel de tous les programmes et actions de développement retrouvera sa place, toute sa place dans la société. Cela suppose une rupture qui mettra l'accent sur le niveau académique au recrutement, la formation pédagogique appropriée, la disponibilité des infrastructures, le statut juridique et social valorisant et sécurisant, la dépolitisation de l'administration et de la fonction enseignante, la dépolitisation de l'école, la justice et l'équité salariale, toutes choses qui font de l'enseignement, la fonction noble par excellence, épine dorsale de toute politique de développement et de promotion de l'Humain.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arpin, L., & Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignement dans son parcours professionnel*. Montréal, Québec: Chancellerie Éducation.
- Bourdon, J., et Nkengne Nkengne, P. (2007). Les enseignants contractuels: Avatars et fatalités de l'Éducation pour Tous. Séminaire international: "La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale", Juin 2007, Sèvres, France. 30p, 2008. <halshs-00284354>
- Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M. H., Nicaise, J. et Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace*. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles: De Boeck.

- Duthilleul, Y. (2007). *Lessons learnt in the use of 'contract' teachers*, UNESCO-IIEP, Paris
- Durand, M. (2000). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.IUS-UNESCO. (2007). *Les enseignants et la qualité de l'éducation : suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*, UNESCO, Montréal.
- Kirk, J. et Dembélé, M. (2007). "More and Better Teachers Needed: Achieving Quality Education for all", consulté sur: http://www.id21.org/insights/insightsed06/insights_edn_6.pdf.
- Lessard, C., Kamanzi, P.C. et Larochelle, M. (2009). *De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens; Éducation et Société, De Boeck Université 1(23), 59-77.*
- Ministère de l'éducation de nationale Evaluation des acquis des élèves du cycle de base 1 Année 2006 – 2007 – DEEC/DESAS.
- Ministère de l'éducation de nationale, de l'alphabétisation, de la promotion de langues nationales et de l'éducation civique [MEP/A/PLN/EC] (2012a). *Annuaire statistiques 2011-12*. Niamey: DSI/SG/MEP/A/PLN/EC.
- Ministère de l'éducation de nationale, de l'alphabétisation, de la promotion de langues nationales et de l'éducation civique [MEP/A/PLN/EC] (2014a). *Annuaire statistiques 2013-14*. Niamey: DSI/SG/MEP/A/PLN/EC.
- Mulkeen, A., Chapman, D. W., DeJaeghere, J. G., & Leu, E. (2007). *Recruiting, retaining and retraining secondary school teachers and principals in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: The World Bank.
- Palazzeschi, Y. (2003). *Histoire de la formation, Paris : L'Harmatan.*
- PASEC. (2014). *performance du système éducatif nigérien : compétence et facteurs de réussite au primaire*, Dakar, CONFEMEN/PASEC.
- PSEF. (2016). *Cabinet du Premier Ministre (2016). Programme sectoriel de l'éducation et de la formation (2014-2024), document ce stratégie révisé, DIRCAB/SG/CAMOS, Niamey: CAMOS= Cellule d'Appui de la mise en œuvre et au suivi du PSEF*
- Rapport de suivi sur l'Éducation Pour Tous 2007 (2006). UNESCO, Paris.
- Rapport de suivi sur l'Éducation Pour Tous 2008 (2007). UNESCO, Paris.
- Reuchlin, M. (1991). *Les différences individuelles à l'école: aperçu et réflexions sur recherches psychologiques*. Paris: PUF.
- Robinson, M. (2011). *The One about Schools, Pearson and Monopolies*, www.mitchellrobinson.net/2011/02/12/the-one-about-schools-pearson-and-monopolies.
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* *Collection Pédagogie en développement, De Boeck*
- UNESCO. (2009). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation Pour Tous, un bon départ: protection et éducation de la petite enfance*. Paris: UNESCO.
- Verspoor, A. M. (2005). *Le défi de l'apprentissage: améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique sub-saharienne*. Paris: l'Harmatan.