

# **Evaluation de l'impact de quelques options de politique éducative sur les performances des élèves du CM2 du système PDDE**

---

## **Evaluation of the impact of some educational policy options on the performance of fifth-grade students in the PDDE system**

*Mohamed Aboubacar, doctorant en  
Sciences de L'Education, Université Abdou  
Moumouni de Niamey  
mohamed.aboubacarakin@yahoo.fr*

### **Résumé**

L'objet de la présente recherche vise à évaluer l'impact de quelques actions de politique éducative du Programme Décennal de Développement de L'Education (PDDE 2003-2013) (niveau académique des formateurs, exécution effective des programmes, disponibilité des livres de lecture en mathématiques et français) sur les performances des élèves. L'hypothèse générale postule que les performances des élèves sont liées à la qualité de la formation des enseignants, à l'exécution effective des programmes et à la disponibilité des manuels. Un questionnaire destiné à un échantillon de 12 maîtres et 345 élèves du cycle primaire a permis de noter que :

- a) les élèves tenus par des enseignants de faible niveau académique (BEPC ou BAC+1) réalisent un score moyen de 5,45 sur 100 comparativement à ceux tenus par des enseignants licenciés et plus totalisant 70,68 sur 100.
- b) Les élèves du public ayant accompli les 2/3 du volume horaire annuel réalisent un score moyen de 21,76, et ceux ayant effectué un 1/3 du volume horaire totalisent un score de 2,68.
- c) Les élèves qui ne possèdent pas de manuels de lecture, grammaire et maths réalisent un score moyen de 5,96 sur 100 alors

que ceux qui possèdent les 3 livres requis obtiennent 70,68 sur 100.  
**Mots clés** : Evaluation, impact, programme décennal, qualité de l'éducation, Performances.

## **Abstract**

The purpose of the present research is to evaluate the impact of some educational policy actions of the “PDDE” reform (academic level of trainers, effective execution of programs, availability of textbooks) with student performance. The general hypothesis postulates that student performance is linked to the quality of teacher training, effective program delivery and the availability of textbooks. A questionnaire for a sample of 12 teachers and 345 primary school students noted that: a) students held by teachers with low academic level “BEPC or BAC + 1” achieve an average score of 5.45 out of 100 compared to those held by dismissed teachers totalling 70.68 out of 100. b) The pupils of the public who have completed 2/3 of the annual hourly volume achieve an average score of 21.76, and those who have performed 1/3 of the hourly volume total a score of 2.68. 3) Students who do not have reading, grammar and math manuals achieve an average score of 5.96 out of 100 while those with the 3 required books score 70.68 out of 100.

**Key words:** Evaluation, impact, 10-year program, quality of education.

## Introduction

Les participants à la Conférence Mondiale sur l'Éducation Pour Tous réunis à Jomtien en 1990, rappellent que « *toute personne doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Pour être équitable, l'éducation fondamentale doit offrir à tous les enfants la possibilité d'atteindre un niveau d'instruction satisfaisant et de s'y maintenir* » (UNESCO, 2000, Article 1 & 3). Il y a de la part des participants le souci de voir tous les enfants, sans distinction de sexe, acquérir des compétences leur permettant de s'insérer efficacement dans la société.

En Afrique, il convient de noter que l'élaboration du cadre d'action de Dakar réaffirme la volonté des Etats de tenir leurs engagements universels relativement aux six objectifs essentiels d'éducation pour tous dont celui de la qualité de l'éducation. Afin de s'inscrire dans la dynamique de Jomtien 90 et Dakar 2000, le Niger s'est doté d'une loi d'orientation du système éducatif 98-12 (LOSEN) et d'un programme décennal de développement de l'éducation (PDDE 2003-2013). L'objectif visé par la LOSEN et le PDDE est de mieux valoriser les ressources humaines en vue d'un développement culturel harmonieux, améliorer la qualité de l'enseignement (atteindre un taux de réussite de 80%) et réduire le nombre d'heures perdues pour raisons de coûts d'opportunité ou de grèves multiples liées aux revendications salariales ou académiques. Le coût financier et humain de ce programme est particulièrement élevé au regard des ressources nationales disponibles : 1080 milliards de franc CFA et 25000 enseignants sont à mobiliser de l'avis des responsables de l'Éducation Nationale. Les stratégies de politique éducative utilisées vont du recrutement d'enseignants contractuels, souvent sans formation pédagogique certifiée et à la construction anarchique d'écoles. L'Assemblée Nationale, lors de sa deuxième session, le 14 avril 2017, a fait remarquer que 67% des écoles n'ont pas fait l'objet d'études techniques préalables.

Cette étude sur les actions de politique éducative s'articulera autour d'une problématique qui renferme une analyse critique de la

situation et un cadre théorique ; une méthodologie ; des résultats issus des techniques d'investigation et une discussion.

## 1. Problématique

L'impact des politiques sur les inégalités scolaires ont suscité maintes réflexions. Il est reconnu par de nombreux sociologues que les inégalités scolaires ne sont pas secrétées par l'école (Snyders, 1976) mais que l'école contribue à les perpétuer à travers les maîtres, les programmes, les exigences culturelles de l'institution, la sélection selon des critères de performance et d'excellence (Bourdieu et Passeron, 1970). Par conséquent, l'école n'est pas idéologiquement neutre dans la fabrication des hiérarchies d'excellence (Illich, 1971 ; Althusser, 1995). Pour Ndoye (2003), ce sont les courants internationaux (Programme SIDA, PFIE<sup>1</sup>, EMP/EVF<sup>2</sup>, NTIC<sup>3</sup>... etc.) qui influencent les finalités et contenus de l'éducation. Comme conséquence, Il affirme que les gouvernements ne contrôlent plus les finalités de l'éducation de base et la politique éducative va dans tous les sens. C'est pourquoi Legendre (2002) demande d'arrêter les réformes car elles ne sont pas forcément synonymes d'efficacité interne des systèmes éducatifs même si des ressources importantes y sont injectées. Et Charton (2013, p.) de conclure que « *l'objectif des réformes reste inchangé : produire à tous les niveaux (nationaux et internationaux) de la légitimité politique. Or, paradoxalement, après quarante années de réformes intensives, on retrouve les mêmes déséquilibres, l'école est désormais accessible à tous mais la sélectivité et les inégalités sociales et régionales persistent* ». Nous constatons que les pays membres du Système des Nations Unies (Burkina, Sénégal, Niger, Côte d'Ivoire, etc) qui ont notifié un retard dans l'accès universel à l'éducation, ont été invités à élaborer des programmes décennaux de développement de l'éducation. Au terme de dix (10) années de mise en œuvre du programme nigérien,

---

1 Programme de formation-information sur l'environnement

2 Education en matière de population et à la vie familiale

3 Nouvelles technologies de la communication et de l'information

des évaluations internationales<sup>4</sup> (PASEC, 2015) et nationales (MEN, 2006 ; 2012 ; 2014) ont relevé que les résultats du système éducatif nigérien au niveau primaire, restent en deçà des attentes des responsables et des populations. Des données statistiques sur l'accès et la qualité de l'éducation permettent de mesurer le degré d'atteinte des objectifs visés par l'Etat nigérien sur le plan qualitatif et quantitatif.

- sur le plan quantitatif : les effectifs scolaires sont passés de 344.848 en 1990 à 2.050.656 en 2012 (Annuaire des statistiques de l'éducation 1990 ; 2012) et le taux brut de scolarisation est passé de 26 à 68,6 % durant la même période pour une prévision de 94% (PDDE, Composante Accès). Le nombre de classes en matériaux définitifs est passé de 11421 à 23190 dont 7,68 % sont à réhabiliter (Rapport d'indicateurs de 2015).

- Sur le plan qualitatif, une étude de la direction de l'évaluation et du suivi des acquis scolaires (MEN/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. Pour David et al. (1995) une insuffisance de résultats pourrait provenir en général de deux sources : une capacité insuffisante à mettre en œuvre efficacement la politique, ou bien cette politique elle-même pose des problèmes (surtout dans le contexte politique, économique et social difficile que traversent les pays en développement tels que le Niger, le Burkina ou le Sénégal). Cette analyse de David et *al.*, (ibid.) est partagée par Mingat (2003) et la Banque Mondiale (2004).

Dans le cadre de la présente étude, nous avons choisi d'étudier et/ou d'analyser la relation entre le niveau académique de l'enseignant, le niveau d'exécution des programmes, la disponibilité des manuels d'une part, les performances des élèves d'autre part au

<sup>4</sup> 90,2% des élèves sont sous le seuil « suffisant » de compétences en français. Ils sont au nombre de 72,2% en mathématiques (PASEC, 2015, p. 36).

terme de la mise en œuvre du PDDE. Du point de vue théorique, les déterminants de la performance scolaire sont largement conceptualisés par les chercheurs en sciences de l'éducation. Reuchlin (1991), dans un ouvrage consacré aux différences individuelles à l'école, a conçu un modèle théorique visant à cerner les facteurs explicatifs des variations entre les résultats des élèves. L'auteur évoque quatre facteurs : les facteurs génétiques (liés aux parents), les facteurs de milieu, les facteurs pédagogiques, les facteurs individuels liés à l'apprenant (« cognitifs et conatifs »). Dans une série de recherches, Goupil (1992), ayant interrogé les directions d'école sur leurs perceptions des causes des difficultés d'apprentissage des enfants, souligne l'influence des mêmes facteurs : apprenant, famille, milieu scolaire. La vision de Blanchet et Checallet (2009) recoupe celle de Reuchlin (1991) et Goupil (1992). Selon ces auteurs, quatre facteurs sont révélateurs pour expliquer les résultats scolaires : les facteurs biologiques, culturels, socio-économiques et psychoaffectifs.

Tardif (2012) identifie quant à lui cinq (5) variables : (1) des variables relatives à l'apprenant comme l'âge, les caractéristiques biologiques et sanitaires, les capacités intellectuelles, socio-affectives, attitude, valeurs, intérêt, ..., (2) des variables relatives à la famille dont entre autres: le système de valeurs, la situation financière et culturelle, les opportunités offertes... ; (3) des variables relatives à l'institution scolaire dont les buts, les valeurs, les ressources humaines et financières, ... (4) des variables relatives à la société comme les lois, les valeurs, la culture, le système politique, le projet social, ..., et enfin, (5) des variables relatives à l'enseignant, c'est-à-dire : ses connaissances, sa formation, sa motivation, ses valeurs, son âge, son sexe, etc.

Des cinq variables citées par l'auteur, l'enseignant est classé en bonne place parmi les facteurs déterminants les performances scolaires, même si aucune mention n'est faite sur quel aspect spécifique de celui-ci est incriminé. En dehors de l'effet de l'enseignant lui-même sur les performances des élèves, l'exécution effective des programmes et la disponibilité du matériel pédagogique constituent un sujet de préoccupation du système éducatif nigérien.

Du point de vue du statut du maître et de sa compétence, dans le contexte de l'Afrique subsaharienne et plus particulièrement nigérien, avec l'adoption des programmes décennaux de développement de l'éducation, l'accent sera mis sur le recrutement d'enseignants ne remplissant pas toujours les conditions requises. Dès lors et ainsi que le rapporte Aboubacar (2007), « *le recrutement des volontaires de l'éducation, leur contractualisation avec des salaires peu attractifs, le manque de formation et d'aptitude à l'enseignement de la majeure partie d'entre eux, a fini par achever le peu de capacités développées dans le secteur éducatif* » (p.32) au cours de la mise en œuvre du PDDE. Au Niger, même dans le cas où l'enseignant est formé, les résultats de l'évaluation récente du MEN posent la problématique de la compétence avérée des futurs formateurs. En effet, une baisse générale des performances des élèves-maîtres est constatée : 71,3% sont en dessous du seuil minimal en français contre 90,70 en mathématiques et 91,48% en didactique du français. Qu'il s'agisse des élèves et/ou des enseignants, moins de 20% ont maîtrisé la moitié des objectifs évalués (DESAS, ibid).

Du point de vue de l'exécution effective des programmes d'enseignement, le temps est perçu par Attali et Bressoux (2002) comme un instrument de régulation des difficultés de certains élèves et d'amélioration de l'efficacité des pratiques d'enseignement. Suchaut (2009) qui a évalué l'impact de l'utilisation du temps scolaire sur les acquisitions en grande section maternelle et en cours préparatoire (CP) constate que le temps consacré aux apprentissages formels (mathématiques, langage, lecture) est bénéfique aux élèves, et particulièrement aux plus faibles (c'est-à-dire qu'une quantité plus importante de temps permet aux élèves de progresser davantage).

Pour Bloom (1968) qui se souciait surtout d'efficacité, le temps requis pour maîtriser un contenu est la caractéristique individuelle fondamentale qu'il faut retenir en situation scolaire. Il ne suffit donc pas de faire travailler les élèves, il faut leur donner le temps d'apprendre et leur apporter l'accompagnement nécessaire qui leur permettra de s'investir et d'interagir davantage. Le respect des différences de rythmes permet aux plus lents de prendre des repères

sur les plus rapides. En somme, motiver l'élève et lui permettre de s'investir dans ses apprentissages constituent un problème de gestion du temps scolaire.

Si un volume horaire insuffisant pourrait affecter la maîtrise de certains contenus d'apprentissage en éloignant les pré-requis, la possession ou non de livres est-elle de nature à influencer les performances ?

Plusieurs études, dont celles du PASEC, font ressortir que la disponibilité de livres à la maison fait élever le score d'un élève d'environ 6% du score moyen tandis que la disponibilité des livres de mathématiques et de français utilisés en cours les fait monter de 18% du score moyen (COFEMEN, 2010). C'est ce qui se manifeste dans ces propos : « *Le résultats des recherches s'accordent pour dire que la fourniture de matériel pédagogique et notamment des manuels est le moyen le plus rentable d'améliorer la qualité de l'enseignement* » (p. 42). Dans le même ordre d'idées, Fredriksen et al. (2015, p.24) affirment que : « *Pour ce qui est de la contribution des manuels à l'amélioration de la qualité, il est généralement admis, qu'abstraction faite des enseignants qualifiés et dévoués, aucun autre intrant de l'éducation n'est plus efficace sur le plan des coûts que la fourniture à tous les élèves de matériels pédagogiques de haute qualité* » incluant les manuels.

En définitive, quelle problématique cette revue nous expose-t-elle ? La présente recherche vise à répondre à la question suivante : quel est l'impact des politiques éducatives mises en œuvre sur les performances des élèves du cours moyen deuxième année ? Cette question générale est déclinée en trois (3) questions spécifiques :

- a) les élèves tenus par des enseignants de niveau académique élevé, obtiennent-ils un score plus élevé que ceux tenus par les enseignants de faible niveau académique ?
- b) les élèves des établissements publics qui bénéficient d'un volume horaire inférieur à 900 heures, réalisent-ils un score moins élevé en mathématiques et français que ceux des privés ayant un volume horaire supérieur ou égal à 900 heures ?

c) Les élèves qui possèdent les manuels requis en français et mathématiques, réalisent-ils un score plus élevé en mathématiques et français que ceux qui n'en possèdent pas ?

Pour répondre à ces questions, une hypothèse générale et trois hypothèses spécifiques sont formulées :

**-Hypothèse générale** : Les politiques éducatives mises en œuvre par le PDDE ont eu un impact limité sur les performances internes du système éducatif au cycle de base 1 au Niger.

**-Hypothèses spécifiques**

- Les élèves tenus par des enseignants de niveau académique élevé (Licence et plus) obtiennent un score plus élevé en mathématiques et français que les élèves tenus par des enseignants de faible niveau académique (BEPC ou BAC +1) ;
- Les élèves des établissements qui ont un volume horaire inférieur à 900 heures, réalisent un score moins élevé en mathématiques et français que ceux ayant un volume horaire supérieur ou égal à 900 heures ;
- Les élèves qui disposent de manuels pédagogiques requis de lecture, grammaire et mathématiques réalisent un score plus élevé en mathématiques et français que les élèves qui n'en possèdent pas.

## 2. Matériels et méthode

Ce point comprend les variables, le terrain et la population d'étude, l'échantillon et les outils d'investigation.

### 2.1 Variables

Deux (02) variables sont étudiées. Il s'agit des politiques éducatives (VI) et des performances du système (V2) dont nous analysons les liens de cause à effet.

### 2.2 Terrain et population d'étude

Notre milieu d'étude est constitué de deux communes : Kourthèye (Tillabéri) et Niamey. Le premier compte une population

(N<sub>1</sub>) de 192 élèves de CM2 et 6 enseignants, répartis dans 6 écoles ; le second (N<sub>2</sub>) 160 élèves de CM2 avec 6 enseignants répartis dans trois écoles.

**Tableau 1 : répartition des écoles**

Milieu	Population	Nature de la population	Nombre d'écoles (à six niveaux)
Kourthèye (Tillabéri)	192 (N1)	Population parente	06 (Commune du Kourthèye)
Niamey	160 (N2)	Population témoin <sup>1</sup>	03 (Ollinga, Alliance, Lafontaine)

Source: données terrain

Pour mesurer l'impact des politiques, deux types d'écoles ont été choisies : celles du secteur public qui sont soumises aux réformes PDDE avec des enseignants de niveau académique faible, (la plupart contractuels de niveau BEPC+1 et BAC+1), observant des grèves affectant l'exécution des programmes mais aussi confrontés à des problèmes de disponibilité de manuels) et celles du secteur privé (Ollinga et Alliance, Lafontaine) non soumises aux réformes, avec des enseignants qualifiés, exécutant effectivement les programmes (à 100%) et disposant de manuels scolaires. L'étude concerne les élèves des classes de CM2 et leurs enseignants et les inspecteurs de l'enseignement primaire (IEP)

## 2.3 Echantillonnage

D'après l'équipe sondages-ce.fr, = 188 ; et n2 = 157

$$n = \frac{t^2 N}{t^2 + (2e)^2 (N-1)} ; \text{D'où } n1 = \frac{1,96^2 \times 192}{(1,96)^2 + (2 \times 0,01)^2 (192-1)} = \frac{737,5872}{3,918} = 188 ;$$

$$\text{et } n2 = \frac{1,96^2 \times 160}{(1,96)^2 + (2 \times 0,01)^2 (160-1)} = \frac{614,656}{3,9056} = 157$$

Pour chaque groupe d'élèves, nous avons choisi un niveau de confiance  $s = 95\%$  avec  $t = 1,96$  et une marge d'erreur « e » de  $1\%$  ; soit un échantillon de  $(188+157) 345$  élèves. Le choix des élèves se fera de manière aléatoire. Pour ce faire, nous récupérons la liste de la classe, procédons au calcul du « pas » donné par la formule :  $P = N/n$ . L'élève N°1 choisi entre 1 et P se verra attribuer la valeur K. L'élève N°2 s'obtient par  $K+P$  et pour l'élève N°3 nous faisons  $K+2P$ , ainsi de suite. Pour les enseignants, leur taille (12 au total) nous dispense de tout échantillonnage. Ils sont six (6) dans chaque structure. Les 6 enseignants des écoles privées de Niamey ont la licence ou plus ; au niveau des écoles publiques de Kourthèye, 2 ont BAC+1 et 4 ont BEPC +1 (voir tableau ci-dessous).

**Tableau 2** : répartition des enseignants selon leur niveau académique

	BEPC+1	BAC+1	Licence et plus	Total
Kourthèye commune	04	02	—	06
Niamey	-	-	06	06
Total	04	02	06	12

Source: données terrain

## 2.4 Outil de collecte de données

Un questionnaire de test de niveau en mathématiques et français a été administré aux élèves, un aux enseignants pour nous renseigner sur leur niveau académique, et un autre aux inspecteurs pour prendre des informations sur le volume horaire et la disponibilité du matériel.

## 3. Résultats

Ce point aborde les résultats issus du dépouillement de nos outils d'investigation. Les résultats ont été analysés par hypothèse.

### 3.1. Niveau académique de l'enseignant, un déterminant de la performance scolaire

Le score moyen en mathématiques et français des élèves enquêtés est de 35,12 avec cependant des disparités énormes : les

élèves tenus par les enseignants de niveau BEPC+1 ou BAC+1 réalisent un score moyen de 05,45 sur 100 alors que les élèves des écoles privées tenus par des licenciés et plus ont obtenu 70, 68 sur 100. Les écarts entre les scores moyens sont très importants. La variation est de 65,23 points entre les élèves des enseignants bacheliers ou brevetés et ceux des enseignants licenciés et plus. Les écarts-types sont très importants tant au niveau de l'ensemble des élèves (34,83) qu'au niveau de chaque groupe selon la qualification académique de leurs enseignants (14,81 pour les élèves tenus par les licenciés ; 09,14 pour les élèves tenus par les bacheliers et 10,88 pour ceux tenus par les brevetés). Il est clair que les enfants tenus par des enseignants de faible niveau académique sont en deçà des seuils exigés par le système. Ce que confirme le tableau 3.

**Tableau 3** : Répartition des scores en maths et français combinés des élèves selon le niveau académique du maître

Niveau académique du maître	Effectif	Score sur 100	Ecart type	Mini	Max.
BEPC+1	96	5,45	10,88	00	52,5
BAC+1	92	5,45	09,14	00	51, 25
Licence et plus	157	70,68	14,81	28,75	99
Total	345	35,12	34,83	00	99

Source: données terrain

Qu'en est-il des performances des élèves par rapport aux temps d'apprentissage accomplis ?

### 3.2. Le temps d'apprentissage réel : un élément de la maîtrise des contenus d'apprentissage

Pour la totalité du temps d'apprentissage effectuée, les élèves du privé qui n'observent pas les arrêts de travail réalisent un score de 70,68 sur 100. Les élèves du public qui observent les arrêts de travail, réalisent un score de 21,76 sur 100 pour la moitié du temps d'apprentissage effectué, et 02,68 sur 100 pour le tiers du temps

d'apprentissage accompli. L'écart-type est très important : Il est de 34,83 au niveau de la population d'enquête (Cf. tableau 4).

**Tableau 4** : Répartition des scores en maths et français des élèves selon le temps d'apprentissage réel à l'école.

Temps d'apprentissage (TA)	Score sur 100	Eff	Ecart type	Mini	Maxi
Totalité du temps d'apprentissage	70,68	157	14,81	28,75	99
Moitié du temps d'apprentissage	21,76	27	16,23	02,5	52,5
Tiers du temps d'apprentissage	02,68	161	04,73	00	25
<b>Total</b>	<b>35,12</b>	<b>345</b>	<b>34,83</b>	<b>00</b>	<b>99</b>

Source: données terrain

*Si l'écart de performance est significatif au niveau du temps d'apprentissage, qu'en est-il au niveau de la possession ou non des manuels ?*

### 3.3. Possession de manuels, une clé de réussite scolaire

31,88 % des élèves du public ne possèdent pas de manuels contre 38,84% qui possèdent les 3 manuels requis (maths, français, sciences). Les élèves qui n'ont pas de manuels obtiennent un score de 05,96 sur 100 contre 72,65 pour les élèves qui possèdent 3 manuels. Les élèves possédant 2 manuels lesquels ?, réalisent un score moyen de 19,70 sur 100 (tableau 5).

**Tableau 5** : Répartition des scores en maths et français selon la possession des manuels de travail

Possession de livres	Moyenne	Effectifs	%	Ecart-type	Mini	Maxi
Ne possède aucun livre	05,96	110	31,88	10,61	00	52,5

Possède un livre	10,56	29	08,41	12,81	00	51,25
Possède 2 livres	19,70	72	20,87	27,72	00	76,25
Possède 3 livres	72,65	134	38,84	14,79	28,75	99
<b>Total</b>	<b>35,12</b>	<b>345</b>	<b>100</b>	<b>34,83</b>	<b>00</b>	<b>99</b>

Source: données terrain

Après avoir exposé les résultats, quels sont les auteurs qui ont convergés ou divergés de nos hypothèses ? Ce qui nous conduit à la discussion qui se fera par hypothèse.

## 4. Discussion

Dans ce point nous expliquerons les résultats en les confrontant au cadre théorique dans le but des les corroborer.

### 4.1 Niveau académique et performances scolaires

Les élèves tenus par des enseignants de niveau académique élevé réalisent un score plus élevé en mathématiques et français (70,68 sur 100) que les élèves tenus par des enseignants de faible niveau académique (5,45 sur 100). Les bons résultats sont détenus en grande partie par les élèves des écoles privées disposant d'enseignants de qualité. D'après Chinapah (1997), « *les écoles privées produisent traditionnellement des élèves ayant un taux de réussite élevé. Les infrastructures scolaires sont en général meilleures, les enseignants sont mieux formés (et souvent mieux payés) et l'environnement éducatif familial est généralement plus élevé. Au niveau de l'éducation de base dans la plupart des pays, les écoles privées ont tendance à attirer les enfants de familles appartenant à un milieu socio-économique relativement plus élevé et provenant de zones urbaines ou semi urbaines.* » (p.76). Par contre, les résultats des élèves en Afrique, des écoles publiques en particulier s'expliquent par un ensemble de facteurs entremêlés dont le niveau de l'enseignant. Ce point de vue est corroboré par Le

Than (1971) lorsqu'il affirme que : « *Le problème de la plupart des pays africains consiste à améliorer la qualification des enseignants dont le bas niveau est l'un des obstacles majeurs à l'élévation de la qualité de l'enseignement* » (p.400). D'après l'UNESCO (2006), il existe une corrélation positive entre les performances des élèves et diverses caractéristiques des enseignants, dont les aptitudes académiques, la maîtrise des contenus d'enseignement, l'ancienneté et la participation à des activités de formation continue. Selon diverses études, les élèves apprennent davantage si ce sont des enseignants qui possèdent de bonnes aptitudes académiques qui leur donnent cours (Ballou, 1996 ; Ferguson et Ladd, 1996 ; Ehrenberg et Brewer, 1994, Ferguson, 1991).

Cependant, certains chercheurs, d'après Darling-Hammond (1998) soutiennent que la qualité de l'enseignement dépend plus de la performance des enseignants en salle de classe que de tests standardisés. Il est pourtant très difficile de mesurer de nombreuses caractéristiques de l'efficacité de l'enseignement, comme les compétences interpersonnelles, l'art oratoire ou encore l'enthousiasme à l'idée de travailler avec des *élèves*. L'UNESCO (ibid.) conclut que, les élèves les plus performants affichent des scores comparables au score moyen des professeurs de leur pays. De fait, les données recueillies jusqu'à maintenant laissent présager qu'il semble douteux qu'un enseignant efficace puisse venir contrebalancer subséquemment l'impact négatif causé par un enseignant inefficace sur la performance d'un élève. Babu et Mendro (2003) cités par Gauthier et Dembélé (2004) ont analysé la performance scolaire de deux groupes d'*élèves du primaire* : un premier groupe assigné à des enseignants dont la valeur ajoutée est positive et un second groupe d'élèves confié uniquement à des enseignants dont la valeur ajoutée est négative. Les résultats de l'étude indiquent que 90% des élèves en difficulté ( low performance) confiés à des enseignants dont la valeur ajoutée est positive, ont réussi l'épreuve en mathématique et en Français à la fin de la 7<sup>e</sup> année, comparativement à seulement 42% des élèves en difficulté du second groupe confiés à des enseignants dont la valeur ajoutée est négative. L'écart observé entre les taux de

réussite des deux groupes est spectaculaire (90 contre 42%). Dans notre étude le même constat se dégage (70,16 contre 5,45).

Toutes ces études montrent que le facteur le plus important dans un processus d'enseignement apprentissage demeure l'enseignant. S'il a bon niveau académique l'élève réussit dans le cas échéant l'élève serait complètement perdu. Qu'en est-il de la variable temps d'apprentissage sur la qualité de l'enseignement ?

## 4.2 Temps d'apprentissage et scores

Les élèves des établissements publics qui ont un volume horaire inférieur à 900 heures, réalisent un score moins élevé en mathématiques et français (21,76 sur 100) que ceux du privé ayant un volume horaire supérieur ou égal à 900 heures (70,68 sur 100). La différence de score entre élèves du public et du privé est importante. (Elle pourrait atteindre jusqu'à 68 points). Cela s'explique par le fait que le temps d'apprentissage réel au public est trois fois moins élevé que le temps d'apprentissage nécessaire. Des auteurs tels que : Suchaut (ibid.), (Bloom, ibid.) et Rousseau (1762) adhèrent fortement à l'idée que le temps d'apprentissage contribue à *la réussite scolaire* par les possibilités qu'il offre de corriger les erreurs et les vices mais aussi de permettre à l'éducateur d'accéder et de faire accéder l'apprenant à l'information vraie. Aussi, des penseurs tels que Rousseau (ibid.) et Socrate attirent-ils l'attention des éducateurs que les gens qui savent peu parlent beaucoup (à l'image des sophistes), et les gens qui savent beaucoup parlent peu (car disposant de certaines qualités (la clarté, la brièveté, la concision). Il faut donc associer temps et finesse d'esprit pour dissocier le juste du faux et transmettre des contenus éducatifs fiables. L'hypothèse selon laquelle le nombre d'heures effectivement dispensées est responsable de la faible maîtrise des outils d'apprentissage (français et mathématiques) est vérifiée. Si le volume horaire affecte la maîtrise des contenus d'apprentissage, la possession ou non de manuels, est-elle de nature à influencer les performances ?

### 4.3 Possession de manuels et scores

Les élèves qui possèdent les manuels de lecture, grammaire et mathématiques réalisent un score plus élevé (72,65 sur 100) que les élèves qui n'en possèdent pas (05,96 sur 100). Le Ministère de l'Education Nationale (2000) concluait que : « *Les performances enregistrées par rapport à la possession ou non de manuels sont significatifs. Les performances aux tests indiquent une nette prédominance des élèves qui possèdent 3 manuels sur ceux qui n'en possèdent pas* ». Aussi, constate-t-il à travers le suivi permanent des acquis des scolaires nigériens « *un score de 38,53 pour les élèves qui ne possèdent pas de manuels; un score de 39,78 pour les élèves possédant un manuel ; un score de 41, 16 pour les élèves possédant 2 manuels ; un score de 45,28 pour les élèves ayant 3 manuels* » (p. 82).

L'écart entre ceux qui possèdent les 03 manuels et ceux qui n'en possèdent pas est de 06,75 points. Les résultats auxquels nous sommes parvenus montrent que le manuel est une condition nécessaire mais pas suffisante. Le manuel en lui-même ne saurait garantir les résultats recherchés par le système éducatif. Les résultats dépendent de la capacité de l'enseignant à exploiter les manuels c'est-à-dire à comprendre la méthodologie de l'enseignement de la discipline, l'organisation, la sériation et la maîtrise des contenus.

En définitive, un certain nombre d'auteurs ont convergé vers nos hypothèses opérationnelles à travers cette réflexion de la Banque mondiale (1995, p.91) : « *Selon des examens récents des travaux publiés sur les corrélations observées en matière d'apprentissage dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, ce sont la compétence de l'enseignant pour une matière donnée, le temps consacré à l'apprentissage, les manuels et autres matériels didactiques qui ont le plus souvent des effets positifs sur les acquisitions* » (Fuller et Clarke, 1994; Lockheed 1991 ; Verspoor et al., 1991; Harbison et Hanushek, 1992; Velez, Schiefelbein et Valenzuela, 1993). Ce qui semble confirmer notre hypothèse générale.

## Conclusion

Le Niger s'est engagé dans la voie de l'éducation pour tous. Il a instauré une politique éducative qui a privilégié l'accès au détriment de la qualité. Le taux de scolarisation est de 68,6% à la fin du programme PDDE alors que les taux de seuil désirés en matière de qualité d'enseignement n'ont jamais atteint les 50% quelles que soient les disciplines considérées. L'effet désiré par le programme décennal de développement de l'éducation (un score de 80 sur 100 dans toutes les disciplines), est-il réellement l'effet obtenu ? Cette étude montre que les politiques éducatives ont eu un impact négatif sur la qualité de l'enseignement. Dans notre étude, les actions de politiques éducatives mises en œuvre laissent apparaître un score moyen vraisemblablement compris entre 02,68 et 21,76 sur 100 pour les élèves soumis au Programme Décennal de Développement de l'éducation (PDDE) contre un score de 70,16 pour les élèves poursuivant leur propre programme.

Le manque de compétences professionnelles et académiques des enseignants se pose avec acuité. Il est urgent de réfléchir sur une politique de formation appropriée des enseignants au vu des objectifs visés (fournir à tous les enfants un enseignement de qualité). La disponibilité seule des manuels ne suffit pas à garantir le développement cognitif des apprenants. C'est l'expertise de l'enseignant qui permet de se dégager de certaines difficultés didactiques : savoir ce que l'élève doit apprendre, ce qu'il devrait apprendre et ce qu'il pourrait apprendre. Si le temps d'apprentissage est la plus grande, la plus importante et la plus utile règle en éducation (Rousseau, 1762), il demeure aussi une contrainte. Les enseignants nigériens, novices pour la plupart (80%), sont acculés en ce qui concerne les contenus et les méthodes d'enseignement. Seul le savoir et le savoir-faire de l'enseignant permet d'adapter les difficultés didactiques aux contraintes du temps.

Au vu de tout ce qui précède, nous pouvons affirmer que le niveau académique de l'enseignant, le temps d'apprentissage et la disponibilité du matériel agissent concomitamment sur les performances du système éducatif nigérien. Cependant, le

niveau académique s'emble être le facteur le plus déterminant car l'enseignant est appelé à prendre toute sorte de décisions sans discontinuer, parfois dans le cours même de l'activité. Ce sont ses compétences académiques et pédagogiques qui lui permettent d'agir dans l'urgence pour combler le manque de manuels et/ou la perte de temps responsable(s) de l'exécution moyenne ou partielle des programmes.

## Références bibliographiques

Aboubacar Yénikoye, *Réinventer les Stratégies de Développement de l'Afrique*, Paris, l'Harmattan, 2007, 158 pages.

Althusser Louis, *La reproduction*, Paris, PUF, 1995, 315 pages.

Annuaire des statistiques du Ministère de l'Education de Base de l'Alphabétisation de la Promotion des Langues Nationales et de l'éducation Civique : *Rapport d'indicateurs 2015*.

Annuaire des statistiques du Ministère de l'Education de Base de l'Alphabétisation de la Promotion des Langues Nationales et de l'éducation Civique 2011-2012

Annuaire des statistiques du Ministère de l'Education de Base de l'Alphabétisation de la Promotion des Langues Nationales 2002-2003.

Annuaire des statistiques du Ministère de l'Education de Base et de l'Alphabétisation, 1989-1990.

Attali A., Bressoux P. (2002), *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et*

Ballou Dalle, « Do public schools hire the best applicants » ? *The Quarterly Journal of Economics*, 1996, pp 97-133.

Banque Mondiale, *Dynamique des scolarisations au Niger. – Evaluation pour un développement durable*. Région Afrique, Banque Mondiale, Département du développement humain, 2004, 143 pages.

Banque Mondiale, *Le développement à l'œuvre : Priorités et stratégies pour l'éducation. Une étude de la Banque Mondiale*. Washington, Banque internationale pour la reconstruction et le développement, 1995, 195 pages.

- Blanchet, M. & Checallet, L. *L'échec scolaire*, echec-scolaire-2pdf-lecture, 2009.
- Bloom Benjamin, « Apprentissage de la maîtrise ». *Commentaire d'évaluation*, 1968, vol. I, n°2, p 112.
- Bourdieu Pierre. & Passeron, Jean-Claude, *La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit, 1970, 284 pages.
- Bruno Suchaut. *L'organisation et l'utilisation du temps scolaire à l'école primaire : enjeux et effets sur les élèves*. Conférence à l'initiative de la ville de Cran-Gevrier (Haute-Savoie), May 2009, Cran-Gevrier, France. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00395539>.
- Charton Helène, « Réformes éducatives et légitimation politique au Kenya », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2011, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 30 août 2019. URL: <http://cres.revues.org/322>.
- Chinapah Vinayagum. *Handbook on Monitoring Learning Achievement. Towards capacity building*. Paris, UNESCO/ UNICEF, 1997, 150 pages.
- COFEMEN, *Qualité de l'éducation enjeux pour tous, Constat et perspectives*, Document de réflexion et d'Orientation, 2010, 204 pages.
- David Evans et al., « Approches systémiques et analytiques de l'élaboration des politiques », in : ADEA, *Formulation d'une politique éducative : enseignements et expériences d'Afrique subsaharienne. Six études de cas et réflexions issues des réunions de la Biennale de la DAE (Octobre 1995- Tours,*

- France), Paris, 1996, pp 2-6
- Ehrenberg Roland & Brewer Dominic, « Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond » *Economics of Education Review* 13(1), 1994, 1-17.
- Ferguson Ronald, « Paying for public education: New evidence on how and why money matters » *Harvard Journal of Legislation* vol 28, Summer, 1991, pp 465-98
- Ferguson Ronald. et Ladd Helen, « How and why money matters: An analysis of Alabama schools » dans Ladd, Helen (dir. publ.), *Holding Schools Accountable: Performance-Based Reform in Education*, pp 265-298, Washington, D.C, Brookings Institution Press, 1996
- Fredriksen Birger et al., *Fournir des manuels scolaires à tous les enfants d'Afrique sub-saharienne : stratégies de lutte contre leur cherté et leur faible disponibilité*. Washington, Banque mondiale, 2015, 119 pages.
- Gauthier Clermont. & Martial Dembélé en collaboration avec Bissonnette Steve. et Richard Mario, *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats des recherches*, Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO, 2004, 48 pages.
- Goupil George et al., *Étude des pratiques des directions d'école et de leurs perceptions sur les services aux élèves en difficulté d'apprentissage*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département de psychologie, 1992, 186 pages.
- Illich Ivan *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971, 177 pages.
- Le Thanh Khoi, *L'enseignement en Afrique tropicale*. Paris, PUF,

1971, 463 pages.

L'équipe *sondages-ce.fr* <http://www.sondages-ce.fr/etude-de-cas/un-peu-de-technique> [ en ligne] consulté le 09 mars 2018.

Loi d'Orientation du Système Educatif Nigérien [LOSEN]. Loi n° 98-12 du 1<sup>er</sup> juin 1998.

MEBA/DEXCO, *Evaluation du niveau d'acquisition des élèves en français, mathématiques et sciences des écoles traditionnelles du cycle de base 1au Niger*, 2006, 87 pages.

MEN/DESAS, *Construction des indicateurs du PAQUE 2 : enseignement de base, écoles normales et communes rurales*, Rapport DESAS/O, 2016, 41 pages.

MEN/DESQ, *Evaluation des Acquis Scolaires 2010-2011*, UNICEF, 2012, 89 pages.

MEN/MLA, *Suivi Permanent des Acquis Scolaires (MLA) et d'Evaluations des Conditions d'Enseignement Conditions d'Apprentissage dans les Ecoles Primaires(CTL)*. UNESCO & UNICEF, 2000, 89 pages.

Mingat Alain, « Quelques réflexions sur deux questions structurelles fondamentales pour l'éducation dans le contexte africain » in : *Education fondement du développement durable en Afrique*, Germain, Paul. & Bauchet, Pierre, Paris, PUF, 2003, pp.129-137

Ministère de l'Education de Base de l'Alphabétisation de la Promotion des Langues Nationales et de l'éducation Civique : *Rapport d'indicateurs 2015*.

PASEC, *PASEC 2014 Performances des systèmes éducatifs en*

*Afrique Subsaharienne Francophone : Compétences et facteurs de réussite au primaire*, PASEC et CONFEMEN, Dakar, 2015, 236 pages.

Reuchlin Maurice, *Les différences individuelles à l'école*, Paris, PUF, 1991, 320 pages.

Rousseau Jean- Jacques, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Flammarion, 1762, 848 pages.

*second degrés*. Rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école.

Snyders George, *école, classes et lutte des classes*, Paris, PUF, 1976, 384 pages.

Tardif Maurice et al, *Le virage réflexif en éducation : Où sommes-nous 30 ans après Schon*, coll. Pédagogie en développement. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2012, 236 pages.

UNESCO, *Forum mondial sur l'éducation, L'Education pour tous : tenir nos engagements collectifs. Projet destiné à être finalisé et adopté au Forum mondial sur l'éducation tenu à Dakar au Sénégal du 26 au 28 avril 2000*, Cadre d'action de Dakar, UNESCO, 2000, 79 pages.

UNESCO, *Les enseignants et la qualité de l'éducation : Suivi des besoins mondiaux d'ici 2015*, Montréal, Institut de la statistique de l'Unesco, 2006, 213 pages.