

# *SOCIOTEXTE*

*Revue de sociologie de l'Afrique littéraire*

ISSN 2518-816X

*NUMERO n°07*

*Août 2020*

## ORGANISATION

Directeur de publication : Madame **Virginie KONANDRI, Professeur titulaire** de Littérature comparée, Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan, Côte d'Ivoire).

Directeur de la rédaction : Monsieur **David K. N'GORAN, Professeur titulaire** de littérature comparée, diplômé de Science politique, Université Félix Houphouët-Boigny (Abidjan, Côte d'Ivoire).

Secrétariat de la rédaction : Monsieur **Koné KLOHINWELE, Maître de Conférences**, études africaines anglophones à l'Université Félix Houphouët-Boigny, (Abidjan, Côte d'Ivoire).

### Comité scientifique

- Prof. ADOM Marie-Clémence (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. AKINDES Francis (Université Alassane Ouattara, Bouaké, RCI)
- Prof. BERNARD Mouralis (Université de Cergy-Pontoise, France)
- Prof. BERNARD de Meyer (Université du Kwazulu natal, Afrique du sud)
- Prof. COULIBALY Adama (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. DIANDUE Bi-Kacou (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. FONKOUA Romuald (Université de Paris IV, Sorbonne nouvelle, France)
- Prof. HALEN Pierre (Université de Metz, France)
- Dr. AKASSE Clement (Howard University, Washington DC, USA)
- Prof. KONANDRI A. Virginie (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. KOUAKOU Jean-Marie (Université, Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. MAGUEYE Kasse (Université Cheik Anta Diop, Dakar, Sénégal)
- Prof. MEKE Meite (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, RCI)
- Prof. Sissao Alain, (Université de Ouagadougou, Burkina Faso)
- Prof. SORO Musa David (Université Alassane Ouattara, Bouake, RCI)
- Prof. ISAAC Bazié, (Université du Québec à Montréal, Canada)

### Membres de la rédaction :

- Prof. COULIBALY Daouda (Université Alassane Ouattara, Bouaké, Anglais)
- Prof. Lezou Aimée Danielle (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Lettres Modernes)
- Prof. N'GORAN K. David (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Lettres modernes)
- Prof. Soko Constant (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Sociologie)
- Prof. SYLLA Abdoulaye (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Lettres Modernes)
- Prof. YEO Lacina (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Allemand)
- Dr. Angoran Anasthasie (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, portugais)

- Dr Atta Nicaise Kobenan, (Université Félix Houphouët-Boigny, Lettres modernes)
- Dr Kouakou Séraphin (Université Félix Houphouët-Boigny, Lettres modernes)
- Dr Imorou Abdoulaye (Université du Kwazulu Natal, études françaises)
- Dr Soumahoro Sindou (Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody, Anglais)
- M. Dobla Aimé (Université Félix Houphouët-Boigny, Doctorant, Lettres modernes)
- M. Gbazalé Raymond (Université Félix Houphouët-Boigny, Doctorant, Lettres modernes).

## SOMMAIRE

**NASSALANG Jean Denis, Université Cheick Anta Diop, Dakar, Sénégal.**

*Narrer l'inconcevable ou la poétique du tourbillon dans L'Innommable de Samuel Beckett*  
[5-19]

**ZADI Esther Gisèle Epse GOUAMENE, Université Peleforo GON COULIBALY, Korhogo. Côte d'Ivoire.**

*L'atténuation comme procédé énonciatif et discursif dans la littérature africaine : Une valorisation de l'acte Illocutoire.* [20-26]

**Aby Emmanuel AKADJÉ, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire**

*Encodage rythmique : de la danse à la chorégraphie dans Wandi Bla ! de Konan Roger Langui.* [27-38]

**TATI Martin Kami, Lycée municipal II, Koumassi, Abidjan, Côte d'Ivoire.**

*Saisir le factuel dans Demain J'aurai Vingt Ans d'Alain Mabanckou.* [39-46]

**DJE Monkoha Pacôme Kevin, Université Felix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire.**

*L'intermédialité dans Babyface et Monsieur Ki de Koffi Kwahulé.* [47-55]

**KOUADIO Germain Kouassi, Institut National de la Jeunesse et des Sports, Abidjan, Côte d'Ivoire.**

*Portée sémantique et statut déictique des noms propres baoulé.* [56-64]

**KOULAÏ Armand, Université Felix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire.**

*La royauté abouré ; quand un pouvoir coutumier devient acteur de développement local à Bonoua (sud-est de la côte d'ivoire).* [65-73]

**COOVI Gilbert et COOVI Marvin Ekdado Sèblo Université d'Abomey Calavi, Benin.**

*Union conjugale entre légalité et légitimité au Bénin : Enjeux et Perceptions des communautés rurales autour du mariage forcé.* [74-85]

**DAAVO Cossi Zéphirin, Ministère du tourisme, de la culture et des arts du Bénin.**  
*Agbanyahi ou le défilé des richesses à Abomey : une expression particulière de la grandeur du pouvoir royal. [86-96]*

**KOMBIENI Didier, Université de Parakou, Bénin.**  
*Dream contradicted by destiny: a critical reading through Janie's Love Story, In Their eyes were watching God, by Zora Neale Hurston. [97-106]*

**N'GORAN David K., Université Felix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire.**  
*Comprendre la Covid-19 par ses représentations locales. Le cas de la Côte D'ivoire : une société « Composite ». [107-115]*

**FOFANA Yacouba, Université Alassane Ouattara, Bouaké, Côte d'Ivoire.**  
*Nouvelles écritures romanesques et pratiques anti-génériques : une lecture de La séparation et la mort à venir de l'être humain guide sa vie de Charles Nokan. [116-128]*

**TIBIRI Dieudonné, Université Joseph Ki-Zerbo, Ouagadougou, Burkina Faso.**  
*La Francophonie littéraire entre Espace, Ecriture, Langue d'écriture et Culture : quelle identité pour l'écrivain burkinabè francophone ? [129-140]*

**BOHOUSSOU Amino Véronique, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, RCI**  
*Les Interjections comme discours de la brièveté dans Le Glas De L'infortune De Regina Yaou*  
**[141-149]**

**TIAHO Lamoussa, Université Joseph KI- ZERBO, Burkina Faso.**  
*Médias du Nord, Médias du Sud : de l'« imagologie médiatique » à la reconstruction de l'image du continent africain. [150-161]*

**NDUWAYO Pierre, Ecole normale supérieure Burundi.**  
*Les innovations scripturaires dans Cœur de femme d'Adamou Kantagba [162-187]*

**KOUASSI YAO RAPHAEL, Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo - Côte d'Ivoire**  
*Les travers de l'amour dans Le Père Goriot d'Honoré De Balzac, [188-195]*

**Maïga Zeïnabou Assoumi Sow, Département de français, ENS/Université Abdou Moumouni, NIGER**  
*Rapprocher le milieu institué du milieu instituant : Une mission attendue des comités de Gestion décentralisée Des Etablissements Scolaires Cgdes [196-200]*

**Rose SENE, Université Cheikh Anta Diop, Dakar**  
*Des changements de sens en ancien français : une analyse des facteurs et procédés d'évolution sémantique. [201-210]*

**RAPPROCHER LE MILIEU INSTITUTE DU MILIEU INSTITUANT :  
UNE MISSION ATTENDUE DES COMITES DE GESTION  
DECENTRALISEE DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES CGDES***Maïga Zeïnabou Assoumi Sow*

Assistante

Département de français

ENS/Université Abdou Moumouni

**RESUME**

Par le truchement du programme Education Pour Tous (E.P.T), le Niger s'engage dans une réforme de son système éducatif en se dotant de la loi 98-12 du 1<sup>er</sup> Juin 1998 portant orientation du système éducatif nigérien (LOSEN). Mais le contexte institutionnel dans lequel s'opère cette réforme est fortement centralisé avec pour corollaire la mauvaise gestion des ressources humaines et matérielles et la non-implication des communautés. Aussi, dans le domaine de l'éducation, pour donner corps à cette initiative, le Niger a-t-il donné aux parents, après les avoir longtemps tenus à l'écart de la gestion et du fonctionnement du système éducatif, la possibilité de s'impliquer dans les affaires de l'école avec la création des Comités de Gestion Décentralisée des Etablissements Scolaires (CGDES) ? La présente étude vise à évaluer la plus-value de l'action de ces structures dans le rapprochement de l'école à son milieu instituant. En s'appuyant sur les modèles retenus par Esptein, l'article tente de trouver et d'expliquer les modèles de rapport école/parents au Niger.

**Mots clés :** Rapprocher, CGDES, COGES, milieu institué, milieu instituant, mission.

**ABSTRACT**

Through the Education For All (E.F.A) programme, Niger is embarking on a reform of its education system by adopting law 98-12 of 1 June 1998 on the orientation Nigerien education system (LOSEN). But the institutional context in which this reform is taking place is highly centralized, with the corollary of poor management of human and material resources and the non-involvement of communities. Also, in the field of education, to give substance of this initiative, Niger gave parents, after having long kept away from the management and functioning of the education system, the possibility of involve in school affairs with the creation of Decentralized School Management Committees (CGDES) ? This study aims to assess the added value of the action of these structures in bringing the school closer to its instituting environment. Based on the models retained by Esptein, the article attempts to find and explain the models of the school/ parent relationship in Niger.

**Key words:** Bringing together, CGDES, COGES, instituted environment, instituting environment

## INTRODUCTION

Cet article s'inscrit dans l'analyse de l'action des structures des parents d'élèves dans le rapprochement de l'école et des communautés au Niger. L'étude porte essentiellement sur les Comités de Gestion Décentralisée des Etablissements Scolaires (CGDES), en particulier sur les rapports entre l'école et les parents d'élèves comme représentants de la société, c'est-à-dire le milieu instituant. Les rapports entre l'école et les parents sont analysés de façon empirique, dans une approche didactologique à travers les interactions et les représentations des acteurs de cette relation. Il s'agira de répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les représentations des acteurs (...) sur la relation école/parents d'élèves ?
- Quelle est la participation des parents dans les activités de l'école et dans le suivi de la scolarisation de leurs enfants ?

Ainsi, à partir des représentations des acteurs et la participation des parents dans les activités de l'école et dans le suivi de la scolarisation de leurs enfants, l'étude doit dégager les modèles de partenariat école/parents d'élèves (Epstein, 2004) et les types de familles d'élèves au Niger d'après la classification de L. Symeou (2003) décrite par O. Rey et A. Feyfant (2006).

L'objectif de l'article est donc d'étudier la relation école/parents pour voir la plus-value de l'action des CGDES dans le rapprochement de l'école à son milieu instituant. Pour ce faire, dans une première partie le contexte de l'étude sera détaillé et la problématique annoncée. Dans une deuxième partie, nous établissons le cadre théorique et méthodologique pour analyser la question du rapport des parents à l'école. Dans la dernière partie de l'exposé, nous présentons les résultats de l'étude relatifs aux représentations des acteurs sur l'école et entre eux et à la réalité de la participation des parents à la scolarisation de leurs enfants et aux activités de l'école.

### 1. CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE

Au Niger, dans un souci d'établir une meilleure collaboration entre l'école et les parents d'élèves, l'Etat a créé les Comités de Gestion des Etablissements Scolaires (COGES) par l'arrêté N° 192/MEBA/SG du 15-11-2006. Ces structures de gestion décentralisée émanent de l'Association des Parents d'Elèves (APE), de l'Association des Mères Educatrices (AME), des enseignants et des élèves. Les COGES sont renommés Comités de Gestion Décentralisée des Etablissements Scolaires (CGDES) par l'arrêté N° 00039/MEN/A/PLN/SG du 22-02-2012.

Les CGDES s'inscrivent dans le cadre d'une stratégie de gestion décentralisée pour permettre un bon fonctionnement de l'école et visent la transparence dans la gestion du système éducatif par la mobilisation des ressources et la responsabilisation des communautés. Ainsi, le Programme Décennal de Développement de l'Education (PDDE) a donné une place importante aux CGDES pour résoudre cinq des problèmes qui freinent le développement de l'école au Niger : la mauvaise gestion des fournitures et des manuels qui sont mis à la disposition des maîtres et des élèves ; la mauvaise gestion du personnel enseignant ; le manque d'entretien des infrastructures scolaires ; le manque de soutien aux enseignants pour mieux exercer leur fonction ; la non implication des communautés locales dans la gestion des affaires de leurs écoles (PDDE : 2003-2013).

C'est pour relever ce défi que toutes les écoles du Niger possèdent des bureaux de CGDES (Statistiques de l'Education de base et alphabétisation. Annuaire 2017-2018). Mais combien sont-ils encore aujourd'hui les parents qui, en dehors des structures communautaires,

s'intéressent et s'impliquent individuellement dans la scolarisation de leurs enfants ? En quoi les CGDES ont – ils aidé à ce rapprochement entre l'école et les parents d'élèves ? Voilà les principales questions que pose cette recherche, après plus de dix ans d'existence de ces structures.

Notre recherche pose donc le problème de l'implication des communautés dans la gestion des affaires de l'école. Car l'appropriation de l'école par le milieu instituant, c'est-à-dire la communauté, a toujours posé problème en contextes africains où l'institution scolaire continue d'être vécue comme une chose étrangère. Ceci est lié, entre autres, à son origine coloniale et à la langue d'enseignement qui n'est pas toujours celle du milieu. Les parents d'élèves sont pourtant des membres à part entière de la communauté éducative à deux titres : d'une part parce que c'est de leurs enfants qu'il est question à l'école ; d'autre part parce que l'éducation commence d'abord dans la cellule familiale et la communauté, avant de se poursuivre à l'école. Donc, pour que l'action éducative continue de façon optimale, les parents d'élèves doivent participer à l'action scolaire et ceci notamment par l'intermédiaire de leurs représentants élus ; mais aussi individuellement car chaque famille et chaque parent doit jouer un rôle dans l'éducation de son enfant.

Mais, comme l'a déjà dit K. Kouadio François (2010, p 84): « on ne peut parler sur les comités de gestion scolaire sans devoir justifier son choix (...) des mémoires d'étudiants ressassent les mêmes problèmes, les mêmes questions. » Notre recherche veut sortir des interrogations récurrentes sur le fonctionnement de ces structures, sur le bilan de l'action au niveau l'empowerment des parents dans ses organes...

Il s'agira pour nous de voir dans cet article la contribution des CGDES à l'appropriation de l'école par les communautés. C'est-à-dire comment, par effet induit, les actions des structures des parents d'élèves ont-elles amené les parents à s'impliquer individuellement dans la scolarisation de leurs enfants. Cette recherche va, ainsi, essayer de répondre aux questions suivantes : comment les parents perçoivent-ils le milieu institué dans sa représentation trilogique : école-Directeur d'école-enseignant ? Quels sont leurs rapports avec les CGDES ? En quoi leurs actions ont-elles amené chaque parent à s'intéresser et à participer à la scolarisation de son enfant ?

## 2. LE CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE

Notre étude s'inscrit dans une démarche didactologique ou théorique, où des « travaux d'observation/interprétation, de conceptualisation et de production de connaissances sont conduits, dans le but très général d'assister, de faciliter, de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures. » R. Galisson (1994). Donc, c'est dans une approche didactologique que nous allons analyser le rapprochement fait entre l'école et la société à travers l'expérience des CGDES.

Les modèles de gestion et d'animation des écoles en Afrique francophone sont en grande partie encore copiés sur le modèle français. Or comme le note O. Rey,

Une certaine tradition républicaine française a longtemps marginalisé le rôle des parents dans l'école. En déposant leurs enfants devant le portail de l'école, les parents s'en remettaient ainsi à une institution qui entendait laisser à la porte les affiliations « civiles » des élèves, pour les éduquer dans la culture républicaine commune. Dans cette vision de l'école, l'intervention des parents s'arrêtait peu ou prou là où commençait le travail du professeur. Rey (2008)



Si ailleurs, cette vision de l'école a heureusement évolué, les parents, en Afrique et plus précisément au Niger, continuent de confier leurs enfants à une école qui, à plus d'un égard, les ignore encore. Ce qui pose le problème de la relation de l'école à son milieu. « Désignée fréquemment sous l'appellation « l'École et le milieu », cette relation pose la question de l'isolation – fermeture ou de l'ouverture de l'école sur son milieu. » C. Delorme (1999, p 105). Pour Kouadio François (2010, p 84)

Le concept d'appropriation de l'école » par la communauté éducative doit être compris par rapport à la volonté de l'Etat d'impliquer les populations dans la conception et la mise en œuvre des projets de développement en rapport avec l'école. La communauté doit participer à la gestion de l'école aux côtés de l'Etat qui conserve, malgré tout, ses droits régaliens en matière d'éducation. L'Etat ne se dessaisit donc pas de l'école au profit de la population, il devient partenaire dans la gestion.

De notre point de vue l'appropriation doit se voir au-delà des représentations des parents sous le contrôle de l'Etat mais plutôt au niveau individuel c'est-à-dire l'acceptation de l'école et la participation à la scolarisation de son enfant pour chaque parent. C'est là deux conditions indispensables pour établir des relations fécondes entre l'école (milieu institué) et la communauté (milieu instituant)

Dans le sillage de Galisson (1994, page 32), nous retenons les concepts de milieu institué et de milieu instituant pour désigner, respectivement, l'école et la communauté (la société). En effet, selon ce didactologue,

La situation éducative en milieu scolaire ... comme toute situation, (elle) s'inscrit dans un espace et dans un temps donné. Plus précisément, dans un milieu institué (l'école) - produit d'un milieu instituant (la société) -, où des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants; l'agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe), mettent en œuvre des procédés complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l'autre (l'agent), à la maîtrise d'un objet (la langue-culture), réputé utile à l'éducation des Individus qui forment la société. Galisson, (1994, p 33).

Nous allons donc interroger les catégories éducatives interdépendantes que sont le milieu institué et le milieu instituant pour étudier ce qui, en contexte nigérien, rend encore difficile le rapport de ces deux milieux partenaires.

Plusieurs chercheurs ont catégorisé les rapports entre les parents d'élèves et l'école : L. Erikson (2004, in Rey et Feyfant, 2006), R. Ballion (1982), Epstein (2004), etc.

Epstein (2004) retient six types de partenariats entre l'école et les parents pour établir les formes de participation de ces derniers au bon fonctionnement de l'école. Ces modes de partenariat touchent plusieurs dimensions et indiquent l'idéalité des relations qui doivent exister entre milieu constituant et milieu constitué. Les six modes d'Epstein sont :

- Le mode « parenting » qui permet aux parents d'aider l'école,
- Le mode « communicating », comme son nom l'indique, qui consiste à informer les parents sur les programmes et sur les progrès des élèves,
- Le mode « volunteering », les parents s'organisent pour aider les élèves,
- Le mode « learning at home », avec ce modèle les parents sont chargés d'assurer l'apprentissage des enfants hors de l'école,
- Le mode « decisionmaking », les parents sont impliqués dans les prises de décisions pour l'école,



- Le mode « collaborating with community » l'école bénéficie des investissements des parents, des entreprises, des collectivités etc.

Par le biais de ces modes, nous pourrions déterminer la nature des relations que les parents entretiennent avec l'école et procéder à un classement de ces parents selon ces relations. Pour Symeou (2003), à partir de l'engagement des parents d'élèves dans la prise en charge de l'école on peut distinguer quatre types de familles : les indifférents qui n'ont pas le loisir de s'impliquer dans les affaires de l'école, les familles de bonne volonté mais impuissantes, elles sont celles qui se sentent étrangères au monde scolaire, ensuite viennent les familles qui ne savent pas comment faire parce que ce sont des parents qui n'arrivent pas à prendre des initiatives dans l'éducation et enfin les parents familiers à l'école, ceux qui arrivent à prendre des décisions concernant l'école et l'éducation de leurs enfants.

Les six modèles de Epstein et le classement par familles opéré par Symeou nous permettront de décrire le partenariat que l'action des CGDES a permis d'avoir au Niger et voir comment, au besoin, améliorer la situation actuelle des rapports entre les parents d'élèves et l'école.. Et comme le dit Rey (2008) : « L'idée sous-jacente de tels projets est bien évidemment d'établir de meilleures relations entre les parents et l'école afin que les élèves en tirent quelques profits dans leur apprentissage. » Ceci détermine, ainsi, notre démarche de recherche.

Pour conduire l'étude, nous avons mené des enquêtes qui ont concerné trois régions sur les huit que compte le Niger : la région de Maradi, la région de Niamey et la région de Tillabéry. La collecte de données a concerné 38 écoles qui sont situées en zone urbaine, périurbaine et rurale. Cet échantillon a été choisi parce que les 3 régions retenues sont considérées comme suffisamment représentative de ce qu'est l'école nigérienne car les trois régions comptent : 7151424 individus ( Maradi : 3402094, Niamey : 1026848, Tillabéry : 2722482) (Recensement général de la population et de l'habitat 2012), 7340 écoles primaires (Maradi : 3142, Niamey : 628 ; Tillabéry : 3570) sur les 17793 que compte le Niger et 1199072 élèves (Maradi : 568132, Niamey : 251739, Tillabéry : 379201) sur les 2599390 du Niger (Statistiques de l'Education de base et alphabétisation. Annuaire 2017-2018 :2017-2018). L'échantillonnage de base des écoles retenues dans le cadre de cette étude se présente comme suit :

**Tableau 1** : Ecoles d'échantillonnage de base

	Maradi	Niamey	Tillabéri	Total
Urbain	4	2	3	<b>9/38</b>
Périurbain	2	2	2	<b>6/38</b>
Rural	9	-	14	<b>23/38</b>
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>38/38</b>

Dans le cadre de la recherche 38 directeurs d'écoles ont été interrogés, ils ont 35 ans de moyenne d'âge ; une formation initiale 35/38 ; en moyen 11 ans d'ancienneté dans l'enseignement et 7 ans d'ancienneté dans la direction. Ce qui a été jugé comme une moyenne

acceptable pour avoir une bonne expérience dans la gestion des relations pédagogiques, administratives et sociales. Parmi ces directeurs 15/38 sont des contractuels.

Nos enquêtes ont également concerné 52 enseignants dont l'âge moyen est de 34,8 ans. Cet échantillon se caractérise ainsi qu'il suit : 31 enseignants titulaires et 21 enseignants contractuels. On peut souligner aussi que, parmi ces enseignants 47 ont reçu une formation initiale alors que 15 n'en ont pas. L'ancienneté moyenne de ces enseignants est de 7,07 ans considéré comme une expérience non négligeable dans l'enseignement. Cette expérience leur donne une bonne connaissance de l'école et de son rapport à son milieu instituant.

Pour ce qui est des parents, nous en avons interrogés 347. Notre échantillon est composé majoritairement d'agriculteurs (45%), de commerçants (20%), de marabout (11%), d'enseignants (7%), de fonctionnaire (9%) et pour d'autres métiers (8%). La moyenne d'âge de cet échantillon est de 44,84 ans, avec une moyenne de 2,44 enfants actuellement inscrits à l'école primaire.

Au niveau institutionnel, nous nous sommes entretenu avec 10 points focaux (départementaux et régionaux) et 3 responsables de la Direction de la Participation Communautaire, de la Santé Scolaire et de l'Education environnementale (DPC/SS/ EE). Cela nous a permis d'avoir le point de vue de l'institution qui gère les CGDES, les statistiques nationales et les textes réglementaires.

Les outils d'enquête utilisés sont des questionnaires qui ont été adressés aux enseignants et aux directeurs d'écoles et des entretiens avec les parents d'élèves. Les questionnaires sont constitués de questions ouvertes et des questions fermées qui doivent renseigner les six modèles de partenariat écoles / parents d'élèves établis par Epstein et qui constituent les critères d'analyse pour notre étude.

### **3. RESULTATS DE LA RECHERCHE**

Dans cette partie nous allons renseigner les 6 critères d'analyse qui ne sont que les six modèles D'Epstein pour voir s'ils sont attestés dans la relation école/parents au Niger. Pour ce faire, nous avons posées aux acteurs de l'école (...) des questions relatives à leurs représentations sur les modèles et leur fréquentation de l'école et des acteurs de l'école (membres du bureau du CGDES, les enseignants et le directeur).

#### **3.1 L'aide des parents à l'école**

Comme déjà dit, ce modèle (celui de parenting selon la classification de Epstein) donne la possibilité aux parents d'aider l'école, donc les questions posées pour renseigner cette partie visent à interroger la conscience des parents à aider l'école et à définir les formes d'aide qu'ils peuvent apporter.

93,2% des parents interrogés affirment que l'école nigérienne, dans sa forme actuelle, leur donne la possibilité de l'aider à travers les associations des parents d'élèves et les CGDES. Et comme aides que les parents apportent à l'école, 83% citent les cotisations CGDES de 1000f annuelle qu'ils versent au nom de chaque enfant. Les réparations et la construction de classes en paillote sont indiquées par 63,8% des parents. Et 43% pensent que les structures représentatives des parents (Association des Parents d'Elèves (APE), Association des Mères Educatrice (AME) et les CGDES aident à la mobilisation des communautés autour de l'école, la sensibilisation des parents sur la scolarisation et le maintien à l'école des enfants.

77,3% des parents disent payer les cotisations annuelles pour chaque enfant. L'argent collecté sert à payer les fournitures des élèves, assurer les petites dépenses de l'école (réparation des tables-bancs, fenêtres, portes, classes en paillote ....) et à payer, en zone urbaine, le salaire du gardien de l'école. Mais, il est important de noter que 17% des parents disent ne pas savoir ce qu'on fait des cotisations qu'ils payent.

Pour ce qui est des directeurs d'école, 77,3% pensent que l'école dans son organisation actuelle donne aux parents la possibilité de l'aider (la présence des associations et du comité des parents d'élèves) et 20,5% trouvent que non, car pour ces derniers les associations de parents d'élèves et le CGDES ne jouent pas leur rôle pleinement ; en l'état, il ne pourra donc pas donner la possibilité aux parents d'aider l'école. Le pourcentage de 20 ;5% est trop élevé quand on sait que les directeurs d'écoles sont les premiers responsables des CGDES, donc les premiers qui doivent comprendre que les activités des CGDES sont une aide pour l'école. D'ailleurs 97% pensent que les CGDES sont une possibilité donnée aux parents pour qu'ils puissent aider l'école à travers leurs cotisations et leurs participations aux activités de l'école. Donc il y a une incohérence à ce niveau qui peut s'expliquer par le fait que le recouvrement annuel des cotisations des CGDES varie de 9 à 80%, et que les 73% des écoles ont un taux de recouvrement en dessous de 70%.

Notons que l'effort des CGDES vise à agir sur deux axes d'interventions de l'école, l'accès à l'éducation, et l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Les synthèses annuelles des activités de ces structures font ressortir trois activités essentielles financées par les CGDES : la construction de classes en paillote pour améliorer l'accès à l'école ; les cours de rattrapage et les études de nuit (une personne appelée tuteur est recrutée dans la communauté pour aider les enfants à apprendre leurs leçons) pour soutenir la qualité des enseignements. Ainsi, par leurs contributions financières et physiques, volontaires, les communautés nigériennes, à travers les CGDES ont mobilisé, en cinq ans (de 2013 à 2017), 12,4 milliards de francs CFA, soit une moyenne de 2,4 milliards par an. (Rapport annuel des CGDE 2018-2019) Ce qui en soit est fort appréciable quand on connaît le revenu moyen des foyers nigériens. C'est en fait un gros sacrifice de la part des parents qui dénote une certaine volonté d'améliorer les conditions d'apprentissages de leurs enfants.

Dans le souci d'aider l'école à renforcer l'accès à l'enseignement, les CGDES mènent des campagnes de sensibilisation auprès des parents, surtout pour la scolarisation des filles. Mais l'activité essentielle menée dans le sens de l'amélioration de l'accès est la confection de classes provisoires sous forme de hangars ou paillottes améliorées. Par exemple, pour l'année scolaire 2017-2018, pour l'ensemble du pays, 24941 classes ont ainsi été confectionnées par les communautés. Ce qui a permis d'abriter 1248550 élèves, en sachant que l'enseignement primaire compte 2599390 élèves, on peut apprécier l'effort et l'impact de l'aide des parents. (Statistiques de l'Education de base et alphabétisation. (Statistiques de l'Education de base et alphabétisation. Annuaire 2017-2018 : 28).

Les cours de rattrapage et le tutorat ou cours de nuit sont les principales activités menées par les CGDES pour améliorer la qualité de l'enseignement apprentissage. En 2018, 12174 écoles ont réalisé des cours de rattrapage, 10121 CGDES ont fait des études de nuit ou tutorat. (Statistiques de l'Education de base et alphabétisation. Annuaire 2017-2018 : 28)

### **3.2- L'information des parents : (le mode « communicating »)**

Dans ce modèle de relation école/parents les derniers sont informés par les premiers sur les programmes et sur les progrès des élèves,

Du nombre total de parents interrogés sur leur connaissance d'un programme scolaire, 82% avouent ne pas savoir ce qu'est un programme d'enseignement. De plus, sur les 18% qui disent savoir ce qu'est un programme d'enseignement, 8% ne savent pas le définir réellement. A la question, est-ce-que l'école informe les parents sur les programmes et les progrès des élèves, 28,6% des directeurs d'écoles ont répondu non et 71,4% oui. Les réponses des parents et des directeurs d'écoles ne sont pas concordantes. Mais, on constate que 82% des parents ne savent pas ce qu'est un programme d'enseignement. S'ils sont informés, comme le disent les directeurs, on serait alors tenté de croire que le message n'a pas bien été compris.

Les réponses aux questions suivantes : avez-vous déjà tenu des réunions pour informer les parents de ce que vous enseignez à leurs enfants ? Quels autres moyens utilisez-vous pour les informer des programmes ?, éclairent davantage sur ce point. 73,4% des directeurs ont répondu non à la première question et seulement 21,7% disent organiser des rencontres d'information avec les représentants des associations de parents d'élèves (CGDES, Associations des parents d'élèves, associations des mères éducatrices) qui devaient vulgariser les contenus des programmes auprès des parents d'élèves. Mais, force est de constater que l'information est très peu passée, d'ailleurs, comme déjà dit, 82% des représentants des associations de parents d'élèves n'arrivent pas à expliquer ce qu'un programme d'enseignement. Car ils sont à 57,4% analphabètes ou d'un niveau d'instruction très bas pour comprendre la définition et le contenu des programmes d'enseignement.

Sur le plan institutionnel, on note que le droit des parents à l'information concernant les programmes et les progrès de leurs enfants n'est pas mentionné dans la Loi d'Orientation du Système Educatif. Mais, malgré ce vide juridique, nos enquêtes ont trouvé que la majorité des partenaires de l'école dit que l'école informe les parents sur les conditions physiques, didactiques et pédagogiques de l'enseignements/apprentissage, sur l'évolution des cours et les progrès des élèves à travers les réunions de rentrée scolaire et celles de remise des bulletins scolaires des enfants.

On ne pourrait donc plus parler de droit à l'information, mais de factualité et des modalités de l'information des parents sur les contenus qu'on enseigne à leurs enfants. Et cette question doit trouver sa réponse avec les deux questions suivantes : Les parents vont-ils aux réunions de l'école ? Quels sont leurs rapports avec l'enseignant et le directeur de leurs enfants ?

### **3.2.1 Participation aux réunions de remise des bulletins scolaires**

Les réunions de l'école avec les comités ou les associations de parents d'élèves enregistrent, selon les enseignants, un taux de participations moyen de 61,33%

Mais ce qu'on peut noter c'est que les écoles citadines et les écoles les plus anciennes ont toutes un taux de participation de 90% alors que les écoles rurales et les nouvelles créations ont un taux compris entre 20 et 45%. Ce qui nous amène à lier la participation des parents d'élèves aux activités scolaires à l'ancrage d'une certaine tradition culturelle scolaire. Le parent qui a côtoyé l'école ou qui est convaincu du rôle positif de l'école dans la vie sociale, soit parce qu'il a lui-même réussi sa vie sociale par l'école, soit qu'un membre de sa famille a réussi par l'école, sera plus intéressé par la scolarité de son enfant.

Pour ce qui est de la participation des parents aux débats, les réponses des enseignants donnent un pourcentage de 17% toutes zones confondues. Ce qui fait apparaître une certaine passivité,

voire indifférence des parents, même pour ceux qui assistent aux réunions de l'école. Ils viennent plus pour écouter que pour interagir avec les représentants de l'institution scolaire. Ce qui, en soi, montre le faible niveau d'interaction avec l'école. Ceci est d'autant plus inquiétant que l'enseignant n'est pas près de jouer son rôle de médiateur car tous les enseignants, à l'exception de deux, se disent satisfaits du rapport qu'ils ont avec la communauté. Ils ne feront donc aucun effort pour améliorer les relations école/communauté.

Selon les enseignants, la proportion de parents qui viennent à l'école de façon spontanée pour une raison ou une autre concernant leurs enfants et leur scolarisation est de 5% en zone rurale et de 27% en zone urbaine. Si le taux en zone rurale est très bas par rapport à celui de la zone urbaine, on remarque que dans toutes les deux zones, ce taux est plutôt bas. Ce qui montre un rapport distant entre la communauté et l'école. Les parents ne viennent à l'école que quand on les y convie. Dans une telle situation, on se demanderait bien ce que les CGDES ont réalisé.

De l'avis des directeurs d'écoles, le taux moyen de participation aux réunions est de 70% toutes zones confondues. Mais, on constate que ceci n'est pas conforme à ce que disent les enseignants. Les réponses données par ces derniers font la distinction entre les écoles citadines, les écoles les plus anciennes, les écoles rurales et les écoles nouvellement créées, avec un écart de 45 points pourcentage de différence en faveur des écoles citadines et des écoles les plus anciennes. Ce qui laisse penser que les directeurs en tant que responsables du CGDES gonflent les chiffres pour se faire valoir.

89% des parents ont inscrit leurs enfants à l'école de façon spontanée. Mais ce qui est déplorable c'est que moins de 10% des parents vont à l'école de façon spontanée pour se renseigner sur leur enfant. Pourtant, 92% parmi eux reconnaissent le devoir pour le parent de se tenir informé régulièrement sur l'évolution des études de son enfant. Cette distance avec l'école comment se manifeste-t-elle dans les relations avec les responsables de l'école ?

### **3.2.2 Rapport avec le directeur d'école et les enseignants**

87% des parents enquêtés disent connaître le directeur de l'école de leurs enfants, 12 % seulement disent ne pas le connaître. Par contre, 27,81% d'entre eux reconnaissent avoir fait sa connaissance dans le village, mais ne l'ont jamais rencontré à l'école. Et dans leur majorité (92,3%), les parents précisent qu'ils ne lui ont parlé que pour l'inscription de leurs enfants à l'école. Ce qui dénote de l'intérêt plus ou moins grand qu'ils accordent au responsable de l'école et, peut-être à travers lui, à l'institution.

A la question : connaissez-vous l'enseignant de votre enfant ? 92% des parents répondent par l'affirmative. Mais ce pourcentage est variable selon les zones.

En zone rurale, 100% des parents disent connaître l'enseignant de leur enfant. Mais, ici, la proximité joue un rôle : les villages sont des petits espaces où les personnes finissent forcément par se croiser. Se croiser est le mot, car 67% des parents reconnaissent ne connaître l'enseignant de leur enfant que de visage donc ne lui ont jamais parlé. En effet, 82,42 des parents interrogés affirment n'avoir jamais cherché à rencontrer l'enseignant de son enfant, mettant ainsi en veilleuse son droit à l'information en ce qui concerne les études de son enfant.

Paradoxalement, en ville, seulement 47,63% des parents affirment connaître l'enseignant de leur enfant. Ceci s'explique par deux raisons : en ville la densité de la population fait que les habitants ne se connaissent pas beaucoup, on constate aussi que l'alphabétisme des parents est un déterminant dans le rapport à l'enseignant. Par exemple 97,8% des parents « citadins » qui



disent qu'ils ne connaissent pas l'enseignant de leur enfant sont analphabètes ou n'ont pas un grand niveau d'étude. Dans le même ordre d'idées, on peut constater que les 96,34% des parents qui ont régulièrement rencontré l'enseignant de leur enfant sont des fonctionnaires ou des personnes qui sont dans un milieu à tradition scolaire.

78, 57% des parents en zone rurale disent ne pas être satisfaits des résultats de leurs enfants contre, 37,83 en zone urbaine. Que ce soit en zone rurale ou en zone urbaine, les parents trouvent tous que le niveau des apprentissages a beaucoup baissé et nombre de leurs enfants se retrouvent en situation d'échec scolaire.

Mais malgré leur insatisfaction, seul 35,62% des parents affirment avoir été à l'école pour discuter avec l'enseignant de leur enfant. Ce qui indique une certaine distance des parents par rapport au milieu scolaire et un manque d'intérêt pour la scolarisation de leurs enfants. Car les parents, même insatisfaits des résultats de leurs enfants s'en remettent impuissants à l'institution scolaire. D'ailleurs 65,12% estiment que même s'ils vont à l'école, ils ne comprennent pas ce qu'on leur dira là-bas. Les discussions avec les parents font ressortir des sentiments de complexe, de fatalisme, d'impuissance et surtout d'exclusion. C'est comme si le fait de n'avoir pas été à l'école eux-mêmes enlevait aux parents toute possibilité de comprendre voire de participer à la vie scolaire même si c'est de leurs enfants qu'il s'agit.

### 3.2.3 Rapport aux CGDES

95 % des parents interrogés savent que les CGDES existent, mais 67% seulement connaissent les membres du comité. De ces derniers, 68% affirment n'avoir jamais évoqué les problèmes de l'école avec lesdits membres. Ce qui en dit long sur leur rapport avec leurs représentants. Les raisons qu'ils avancent pour expliquer cette situation sont nombreuses. On peut citer entre autres une frustration liée au mode de désignation des représentants, le manque d'intérêt, les attitudes des représentants une fois dans le comité. En effet, même si 57% des parents disent qu'ils participent aux réunions de l'école seulement depuis qu'il y a les CGDES, 75% déclarent leur insatisfaction des actions de leurs représentants au niveau de ces comités.

### 3.3 L'aide aux élèves (le mode « volunteering »)

56,8% des personnes interrogées disent que dans le modèle actuel de partenariat école/parents d'élèves, les parents s'organisent pour aider les élèves. 53,2% trouvent que le modèle actuel de partenariat école parent d'élève ne permet pas aux parents d'aider les élèves. De leur avis, de parents analphabètes ne peuvent aider leurs enfants.

Pour ce qui est de l'aide, selon les parents, elle se fait sous trois formes : achat de matériels didactiques et pédagogiques aux enfants, le tutorat et le soutien scolaires aux élèves. Le tutorat a été cité par 32% des personnes interrogées comme une organisation des parents pour aider les élèves. C'est un système de cours à domicile, une personne de la communauté est choisie pour animer des séances de soutien scolaire aux enfants qui ont des difficultés dans leur apprentissage. Les parents se cotisent pour rémunérer le répétiteur. Le système de tutorat concerne les écoles qui bénéficient du soutien de la coopération japonaise (JICA) et les écoles des villages où les ressortissants se sont organisés pour des soutiens scolaires aux élèves en difficultés. Ensuite vient le soutien à domicile des parents cité par 19,5% des enquêtés. Le parent d'élève s'organise pour aider son enfant dans ses apprentissages quand il le peut, à défaut, s'arrange à trouver une autre personne pour le faire.



Le tutorat concerne 34% des écoles de notre échantillon et tous les partenaires de l'école interrogés sur ce type d'assistance aux élèves soutiennent à 100% qu'elle améliore considérablement le niveau des élèves, et permet même à ceux qui étaient presque en échec scolaire de retrouver le niveau pour continuer leur apprentissage. Mais le système de tutorat ne concerne que 32% des écoles nigériennes.

### **3.4 Le mode « learning at home » : quand les parents aident les enfants à apprendre à la maison**

Dans ce modèle, les parents sont chargés d'assurer l'apprentissage des enfants hors de l'école. 27,3% des parents des zones rurales disent s'occuper de l'apprentissage de leurs enfants en dehors de l'école, alors que le taux est de 70,5% en zone urbaine. 38,2% des parents de cette zone disent assurer eux-mêmes l'apprentissage des enfants hors de l'école contre 17,3% en zone rurale. Dans les deux zones, les autres parents ne le font pas car ils sont analphabètes à 79,86% et même ceux qui sont instruits disent qu'ils n'ont pas l'habitude d'aider leurs enfants à apprendre à la maison.

68,2% des parents en zones urbaines s'assurent qu'une personne se charge de l'apprentissage des enfants hors de l'école. La personne en charge de l'apprentissage peut être un membre de la famille, un voisin, un ami ou une personne étrangère ; recrutée et rénumérée, par la famille, pour ce travail. En zone rurale ce pourcentage n'est que de 16,5%. Ce pourcentage en zone rurale peut être lié à l'analphabétisme des parents et à leur manque de moyen des parents pour payer une autre personne qui va aider leurs enfants.

### **3.5 - Les parents dans les prises de décisions à l'école : (le mode « decisionmaking »)**

Article 57 de la LOSEN stipule : « Les parents d'élèves, par leurs représentants participent à la gestion et à l'animation des établissements. Ils participent aux différentes instances délibérantes des établissements d'éducation de base et d'enseignement moyen. Le ministre chargé de l'éducation détermine les conditions de cette participation. » Donc du point de vue institutionnel les parents doivent être impliqués dans les prises de décisions pour l'école à travers leurs représentants. La loi d'orientation est claire sur ce point sauf qu'elle laisse au ministère de base d'en décider les modalités, c'est à ce niveau que les choses sont moins claires et moins évidentes.

Dans les régions de l'enquête, de l'avis des directeurs d'école, des enseignants, des représentants CGDES et des agents du niveau central, les décisions sont prises avec les parents d'élèves. Ces décisions concernent en général l'entretien des bâtiments de l'école, la construction de classe, de hangar, de latrine ; l'élaboration des plans d'action des CGDES, l'achat de matériel scolaire, l'organisation de cours de rattrapage ou de soutien.

72,7% des parents interrogés trouvent qu'ils sont impliqués dans les prises de décisions concernant l'école. Mais ce qu'ils constatent c'est qu'on ne fait appel à eux que dans des activités physiques et financières. Dans les décisions administratives, pédagogiques et didactiques, ils ne sont pas sollicités.

Les autres parents interrogés, c'est-à-dire les 27,3% restants, pensent qu'ils ne sont pas impliqués dans les prises de décision. Pour eux l'administration scolaire prend ses décisions toute seule et après, fait appel à eux pour les en informer ou solliciter leur aide financière, matérielle ou physique.

### 3.6 Le concours de la communauté (le mode « collaborating with community »)

Les CGDES ont été créés pour une gestion décentralisée de l'école Nigérienne et permettre à cette dernière de bénéficier du soutien des parents, des entreprises des collectivités... de dons, legs, requêtes pour financer les plans d'actions des écoles (Outils d'accompagnement de la politique de la gestion décentralisée de l'école, date). Les ressources obtenues servent à : la construction et la réhabilitation des infrastructures scolaires, l'achat de tables bancs fournitures scolaires et manuels, la formation et le paiement de salaires des gardiens.

Pour la gestion de ces comités, l'organigramme est le suivant : au niveau local il y a les CGDES, au niveau communal il y a les Fédérations Communales des CGDES., Au niveau départemental et régional se trouvent les points focaux départementaux et régionaux, et au niveau central il y a la Direction de Participation Communautaire, de la Santé Scolaire et de l'Education Environnementale (DPC/SS/ EE).

Mais, dans la réalité de leur échange avec l'école, 89,7 des parents et des directeurs d'écoles interrogés soutiennent que les parents investissent dans l'école physiquement (coupe de bois et paille et construction de hangar-classe, entretien de l'école), financièrement (achat de matériels didactique et pédagogique). Certains parents qui ont les moyens font des dons substantiels à l'école.

Parmi les 38 écoles visitées, 12 témoignent de dons de parents d'élèves ou de ressortissants de la communauté vivants ailleurs. Ces dons se sont faits sous forme de construction de classe ou de latrine, de réhabilitation de classe ou de tableaux noirs, de branchement au système d'alimentation en eau potable, d'achat de kits sanitaires ...

On note, au niveau institutionnel, concernant ce point, que la LOSEN à son Article 60 stipule : « le financement de l'enseignement et de la formation dans les établissements publics est assuré par l'Etat, les collectivités, les familles et toutes autres personnes physiques ou morales. »

Selon la LOSEN, la répartition des charges est la suivante:

- Etat : infrastructures, équipements, manuels et fournitures, formation des formateurs, charges salariales, recherche, logistique, bourses ;
- Collectivités : infrastructures, équipements, fournitures, charges salariales, bourses, maintenance, électricité, eau, téléphone ;
- Familles : fournitures, entretien des écoles ;
- Partenaires au développement infrastructures, équipements, formation des formateurs, bourses, recherche, logistique ;
- Entreprises : formation, recherche, bourses, apprentissage et perfectionnement professionnel ;
- Autres personnes physiques ou morales : dons et legs ;

Les modalités d'intervention de chaque partenaire sont définies par voie réglementaire.

### Synthèse

L'étude dans une perspective didactologique a tenté d'analyser la relation école/parents d'élèves à travers le rapport aux CGDES. Il ressort de l'analyse qu'un cadre institutionnel d'échange et de participation des parents d'élèves aux activités de l'école a pris corps et est en train de se développer. Car les six modèles de participation des parents proposés par Epstein sur lesquels notre étude s'est basée existent bien dans le contexte, même si dans leurs formes,

certaines semblent avoir pris corps plus que d'autres. Ainsi, le modèle 1 et le modèle 2 qui concernent tous les deux l'aide des parents à l'effort de financement de l'école semblent être ceux qui ont le plus pris forme par rapport aux quatre autres, qui même s'ils sont attestés, restent encore à un état embryonnaire.

Mais, on ne peut dire que l'action des CGDES a changé réellement les rapports individuels des parents à l'école. Car les taux de participation aux activités de l'école restent très bas. Ceci s'explique par les types de familles existants.

A l'analyse de l'échantillon des parents d'élèves sur la base de leur implication dans la scolarité de leurs enfants, se dégage les types de familles (Symeou, 2003) suivantes :

- 29% de familles indifférentes car issues de milieux pauvres. Ainsi écrasés par le temps de travail et les soucis du quotidien, elles n'ont pas le temps de penser à l'école. Il leur faut d'abord assurer les moyens de survie ;
- 24% de familles sont de bonne volonté mais impuissantes, car se sentant complètement exclues du système scolaire ;
- 13% de familles qui ne savent pas quoi faire. Ce groupe, même s'il côtoie l'institution et est convaincu du rôle primordial de l'école, n'arrive pas à prendre des décisions par rapport à l'éducation de ses enfants.
- 34% de familles familières de l'école. C'est-à-dire des familles qui ont une certaine tradition avec l'école donc conscientes du rôle de l'école. Elles prennent des décisions concernant l'école et l'éducation de leurs enfants.

Ainsi, 66% des familles nigériennes subissent l'école parce qu'elles n'ont pas le temps d'y penser, ou s'en sentent exclues, ou n'arrivent à s'y intégrer. Donc, le constat est qu'il ne suffit pas d'avoir ces structures de gestion des établissements scolaires pour influencer chaque parent, il faut un travail de sensibilisation en vue de les intéresser à la chose scolaire. Car, comme le notent Rey et Feyfant:

« Les parents sont motivés à participer s'ils croient que leurs interventions feront une différence quant à la réussite et aux apprentissages de l'enfant. Ce qui suppose aussi qu'on leur explique les programmes et les démarches d'apprentissage, parfois très différentes de celles qu'ils ont connues comme élèves ! En outre, les enseignants ne doivent pas seulement donner de l'information, mais penser à des activités qui permettront aux parents d'échanger avec les enseignants et avec d'autres parents, et de vivre des expériences positives » Rey et Feyfant (2006)

Malheureusement les résultats de nos enquêtes montrent qu'il y a, de la part des enseignants, très peu de sensibilisation et d'invitation des parents à participer aux activités de l'école. Au contraire la grande majorité d'entre les enseignants et directeurs d'écoles semble satisfaite de la situation actuelle. L'analphabétisme des parents est toujours présenté comme excuse, mais s'il est vrai que cela constitue une entrave à leur effective participation, il ne peut tout expliquer. Si la plupart des parents d'élèves ne savent pas lire et écrire, ils ont d'autres compétences qu'on peut utiliser à l'école pour améliorer les résultats scolaires des enfants. C'est ce que Rey et Feyfant ont appelé « la compétence parentale », c'est-à-dire une combinaison de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, adaptée aux situations rencontrées par les parents :

Les parents sont motivés à participer s'ils croient que leurs interventions feront une différence quant à la réussite et aux apprentissages de l'enfant. Ce qui suppose aussi qu'on leur explique les programmes et les démarches d'apprentissage, parfois très différentes de celles qu'ils ont connues comme élèves ! En outre, les enseignants ne doivent pas seulement donner de

l'information, mais penser à des activités qui permettront aux parents d'échanger avec les enseignants et avec d'autres parents, et de vivre des expériences positives (apporter une aide qui se traduit concrètement et visiblement dans la progression de l'enfant). .Rey et Feyfant (2006).

Pour amener chaque parent à aller vers l'école de son enfant, l'institution, au-delà de l'information, doit le former à mettre son savoir au service de l'école. Elle doit les rassurer les parents en valorisant leurs savoirs dans la formation de leurs enfants. C'est à ce prix que le milieu instituant se rapprochera efficacement du milieu institué.

## CONCLUSION

A propos de la relation école/parents et du rôle des CGDES dans l'amélioration de cette relation, tout semble prouver que le principe existe ; il survit encore même si ses fruits ne sont pas à la hauteur de la moisson espérée. L'analyse du rapport école communauté à travers les CGDES a permis de voir que le cadre pour les interactions existe belle et bien, même si les interactions, elles, restent, à certains niveaux, très timides. Manifestement, les CGDES, comme le précise leur mission, offrent un cadre de partenariat et d'échange avec l'école pour une bonne marche de cette dernière et une meilleure scolarité des enfants. Mais la non implication individuelle de chaque parent limite son impact. L'implication de parents est entravée, d'une part, parce que l'école ne sait pas toujours ouvrir ses portes à ses partenaires, d'autre part parce que l'analphabétisme et la pauvreté des parents ne leur laissent pas toujours la possibilité de jouer leur rôle dans les échanges école/parents.

Les comités de gestion peuvent aider à l'amélioration de l'école nigérienne à condition que les principaux acteurs de l'institution, les directeurs d'école et les enseignants jouent pleinement leur rôle d'accompagnement des parents en les informant, en les sensibilisant, en les rassurant. Ainsi, chaque parent se sentira concerné par la scolarité de son enfant et l'amènera à joindre son effort indispensable à celui de l'institution ; pour que l'école devienne une propriété de la communauté et non pas seulement de l'Etat.

## BIBLIOGRAPHIE

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Stock

Delorme, C. (2002), « Les parents et l'école en Afrique de l'Ouest », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°31, pp : 103-107.

Deslandes, R & Bertrand, R (2004). « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2.

Epstein, J. L (2004). *Partenariat école, famille et communauté: Une approche basée sur la recherche*. Trois-rivières : CRIRES.

Galisson. R. (1994), « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : État des lieux et perspective », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juillet-août-septembre.

Kherroubi. M, Garnier. P & Monceau. G. (2008). *Des parents dans l'école*. Éditions Erès

Kouadio François. K « L'appropriation de l'école par la communauté éducative : enjeux et perspectives », EDUCI/ROCARE. Afreducdevissues N°2, 2010, Special JRECI 2006 & 2009

République du Niger, Ministère de l'enseignement de Base et de l'Alphabétisation, Programme Décennal de Développement de l'Education (PDDE) 2002-2012.

République du Niger, Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Education Civique (MEP/A/PLN/EC), Statistiques de l'Education de base et alphabétisation. (Statistiques de l'Education de base et alphabétisation. Annuaire 2017-2018 : 28)

République du Niger, Ministère de l'Enseignement Primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des Langues Nationales et de l'Education Civique (MEP/A/PLN/EC), Direction de Participation Communautaire, de la Santé Scolaire et de l'Education Environnementale (DPC/SS/ EE), Rapport annuel des CGDES (2018-2019).

République du Niger ; Loi No 98-12 du 1<sup>er</sup> juin 1998 portant Orientation du Système Educatif Nigérien (LOSEN).

République du Niger, Ministère des Finances, Institut National de la Statistique, Présentation des résultats globaux définitifs du Quatrième (4<sup>ème</sup>) Recensement Général de la Population et de l'Habitat (RGP/H) de 2012.

République du Niger, Ministère de l'Education Nationale, Secrétariat Général, Cellule de la Promotion des Comités de Gestion des Etablissement scolaires (CP/COGES), Outils d'accompagnement de la politique de la gestion décentralisée de l'école (document non daté).

Rey, O et Feyfant, A. (2006) « Les parents et l'école ». Lettre d'information de la VST, n° 22.

Rey, O (2008). Les parents face à l'école : implications et stratégies diverses. Ressources utiles, Eduveille, Autour des recherches éducation formation, [www.eduveille.hypotheses.org](http://www.eduveille.hypotheses.org), consulté le 16 février 2020 à 11h49.