



Varia décembre 2024

Volume 1

Numéro coordonné par :

*Florent GOHOUROU
Maître de Conférences
UJLoG (Daloa - CI)*

*Quonan Christian
YAO-KOUASSI
Maître de Conférences
UJLoG (Daloa - CI)*

*Didier-Charles
GOUAMENE
Maître de Conférences
UJLoG (Daloa - CI)*

Numéro 2

2024

Espaces Africains

Revue des Sciences Sociales

**ISSN
2957-9279**

*Revue du Groupe de recherche PoSTer (UJLoG - Daloa - CI)
<https://espacesafricains.org/>*



Revue des Sciences Sociales

Numéro 2 | 2024 | Vol. 1

Varia – décembre 2024

Date de soumission : 28-10-2024 / Date de publication : 30-12-2024

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉDUCATION PRÉCOLONIALE ET COLONIALE EN A.O.F : CAS DU NIGER

CHARACTERISTICS OF PRECOLONIAL AND FRENCH COLONIAL EDUCATION IN A.O.F: CASE OF NIGER

Seybou **SOUMEILA**

RÉSUMÉ

L'éducation traditionnelle et coranique dans l'espace nigérien précolonial, était le principal moyen de transmission des connaissances aux jeunes apprenants. L'introduction de l'école coloniale française à la fin du XIX^e siècle a, quant elle, été une étape décisive dans l'évolution du système éducatif dans la future Colonie du Niger. La colonisation a été une période difficile pour l'enseignement coranique dans le pays. Notre objectif à travers cette étude vise à analyser les caractéristiques des enseignements traditionnel, coranique et colonial français au Niger. Sur le plan méthodologique, nous avons effectué des

recherches documentaires à travers l'exploitation des documents physiques au niveau de certaines bibliothèques ainsi que des documents électroniques sur internet. L'éducation traditionnelle est la première source de transmission des connaissances, ensuite celle obtenue des études coraniques et enfin l'enseignement occidental introduit dans le pays avec la colonisation française.

Mots-clés : Caractéristiques, éducation, précoloniale-coloniale, Niger

ABSTRACT

Traditional and Koranic education in the pre-colonial Nigerien space was the main means of transmitting knowledge to young learners. The introduction of the French colonial school at the end of the 19th century was a decisive step in the evolution of the educational system in the future Niger Colony.

Colonization was a difficult period for Koranic teaching in the country. Our objective through this study aims to analyze the characteristics of traditional, Koranic and French colonial teachings in Niger. On a methodological level, we carried out documentary research through the use of physical documents in

certain libraries as well as electronic documents on the internet. Traditional education is the first source of transmission of knowledge, then that obtained from Koranic studies and finally Western education introduced into the country with French colonization.

INTRODUCTION

Deux systèmes d'enseignement ont marqué l'Histoire du Niger précolonial, notamment celui fondé sur les traditions ancestrales et l'éducation coranique, auxquels vient s'ajouter à partir de la fin du XIX^e siècle, l'enseignement colonial français. L'éducation dans les sociétés africaines en général et nigériennes en particulier, était pratiquée depuis des siècles à deux niveaux différents. Ainsi, au niveau de la cellule familiale les premiers rudiments de la vie en société sont inculqués aux enfants. Dans la société traditionnelle nigérienne, l'éducation était l'un des droits naturels pour tout individu ; le droit d'éduquer incombait à la société toute entière (Doudou 2006 : 27). Alors qu'au niveau des écoles coraniques l'enfant apprend d'abord à mémoriser, puis à écrire et à lire graduellement le Coran. Avec l'installation coloniale au Niger, l'on assiste à l'avènement d'un troisième niveau d'enseignement notamment l'école française à travers toute l'Afrique Occidentale Française (A.O.F). Il s'agissait d'abord pour les colonisateurs de remplacer ou de réduire le poids de l'éducation traditionnelle et coranique essentiellement basée (durant des siècles) sur la coutume, ensuite la religion musulmane en instituant une nouvelle forme d'acquisition des connaissances (Meunier, 2000, 19). Par cette dernière nous pouvons dire la promotion de la civilisation occidentale à travers l'école. Pour le renforcement de ce système parmi les populations indigènes, l'enseignement coranique a subi de la part de l'administration coloniale, une situation particulièrement contraignante à travers une surveillance. Quels sont les traits distinctifs de l'éducation précoloniale et coloniale au Niger ? De cette question principale, découlent les deux questions secondaires ci-dessous : Quelles sont les caractéristiques des enseignements traditionnel et coranique dans le pays ? Qu'est-ce qui

Keywords : Characteristics, precolonial-colonial, education, Niger

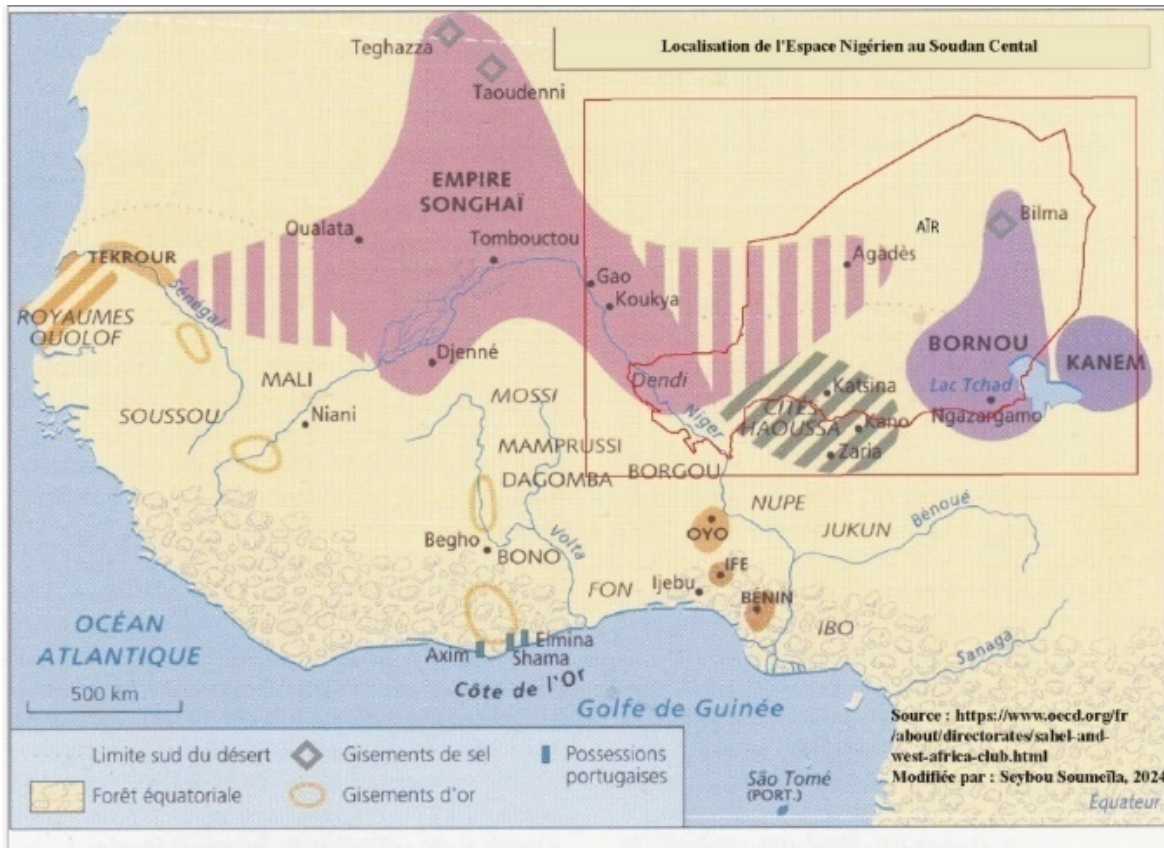
a marqué la politique coloniale française en matière d'enseignement au Niger ? Notre objectif à travers cette étude vise à analyser les caractéristiques du système éducatif nigérien de la période précoloniale à la période coloniale. Dans ce sens, nous procéderons à :

- l'analyse du caractère du système éducatif précolonial au Niger ;
- exposer l'impact socioculturel de la politique coloniale française en matière d'éducation dans cette contrée. Du fait des enjeux multiples qui caractérisent ces enseignements, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la question. Nous avons dans ce sens couplé les recherches documentaires effectuées dans certains centres de documentation, aux recherches sur internet. Après avoir recoupé et analysé les différentes informations issues de ces recherches, nous avons obtenu un texte structuré essentiellement autour de deux parties ayant trait à l'enseignement traditionnel et coranique au Niger précolonial et à la situation de l'enseignement islamique et du français dans la Colonie du Niger. Dès lors, après avoir expliqué la nature du système éducatif précolonial, nous expliquerons ses caractéristiques au cours de la période coloniale.

1. L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL ET CORANIQUE AU NIGER PRECOLONIAL

D'hier à aujourd'hui, la question de l'éducation et celle de l'enseignement sont au centre des intérêts des nations. C'est dans cette perspective que l'enseignement traditionnel occupe une place privilégiée en Afrique en général et dans les anciens empires et États de l'espace nigérien précolonial.

Fig 1 : Illustration de la localisation des États de l'espace nigérien précolonial



1.1. L'éducation traditionnelle en Afrique noire précoloniale

Le système traditionnel de transmission des connaissances en Afrique noire, avant l'occupation occidentale, est marqué par une diversité des formes d'organisation sociale, reflétant ainsi, une différenciation dans le niveau de développement économique, politique social et culturel (Moumouni 1964 : 7). Malgré la diversité des formes d'éducation dans les sociétés africaines précoloniales, toutes concourent à l'épanouissement de l'enfant. C'est pourquoi : « L'idéal de toute éducation est la transmission par un peuple de sa civilisation d'une génération à une autre. Cette activité met l'accent autant sur l'aspect formel que sur l'aspect informel. Elle place au premier plan la qualité

holistique de l'éducation en mettant en relief ses valeurs conscientes et inconscientes, matérielles et spirituelles, morales et intellectuelles » (Kamara 2007 : 1). L'éducation traditionnelle au niveau du continent noir, est celle qui est fondée sur les traditions proprement africaines et qui est transmise de génération à génération dans nos sociétés depuis la précoloniale jusqu'à nos jours. Elle n'implique donc aucune dimension temporelle et ne renferme pas un sens péjoratif qu'on a l'habitude de lui accorder ; elle ne signifie pas une éducation au rabais, archaïque ou dépassée¹. Notons que ces valeurs se sont construites à travers l'histoire du continent et dont l'authenticité s'est toujours confirmée au-delà des changements sociaux ou des horizons culturels et temporels. Les valeurs transmises par l'éducation traditionnelle à l'enfant proviennent de la collectivité toute entière, à

¹<https://www.wathi.org/valeurs-africaines/wathinotes-valeurs-africaines/leducation-traditionnelle-afrique-valeurs-fondamentales/>, dernier accès le 27/11/2024

travers les usages coutumiers tels que le respect dû aux aînés, aux vieillards et aux personnes vulnérables. À toutes ces valeurs précitées, il convient d'ajouter évidemment celles qui ont trait aux qualités morales : le courage, l'honnêteté, l'obéissance, la politesse, le sens de la responsabilité, l'intégrité, etc. Ce type d'éducation utilise diverses techniques qui s'attachent non seulement à faire acquérir à l'enfant les connaissances utiles à l'âge adulte, mais aussi étendent leur action à la formation de la personnalité. Elles suscitent l'activité de l'enfant en rapport avec ses besoins fondamentaux et sont subordonnées au développement mental de l'enfant ainsi qu'à son niveau de socialisation (Dia 2021 : 16). En outre, après six ou huit ans, selon le sexe de l'enfant, la mère (dans le cas d'une fille) ou le père (dans le cas d'un garçon) assume l'essentiel des responsabilités de son éducation (Moumouni, op. cit : 10). Le père ou la mère ont alors la charge de guider l'enfant dans sa prise de contact avec l'activité sociale (production, rapports sociaux, etc.), de le faire bénéficier de leur expérience de la vie et des choses à travers sa participation effective (et combien adaptée à ses moyens) aux actes de la vie sociale. Le père doit donc apprendre au jeune garçon puis à l'adolescent son métier d'homme, tout comme la mère enseigne à la gamine, puis à la jeune fille tout ce qui a trait au rôle de femme et de mère. La conduite correcte des tâches d'éducation constitue ainsi un devoir sacré de la famille vis-à-vis de l'enfant; sur un autre plan, et en liaison étroite avec la structure tribale, clanique ou même « ethnique » de la société africaine traditionnelle. Dans ces conditions, c'est la collectivité toute entière qui se sent, se considère comme, ou est tenue pour responsable de l'éducation.

Dans ces conditions, tout un processus d'adaptation a été mis en place afin d'impulser une compréhension et une connaissance diversifiée et différenciée des caractéristiques fondamentales de la « personnalité » de l'enfant et de l'adolescent à chacun des différents stades de son évolution.

0 à 6-7 ans : éducation au sein de la famille; l'enfant est pratiquement laissé à sa mère dont il dépend physiologiquement et matériellement ; le père n'y intervient que du seul point de vue affectif ou de façon complémentaire.

À partir de 6-7 ans les jeux occupent une grande place dans l'éducation des enfants, en conformité avec

l'éveil de l'activité mentale intense et de l'égoïsme qui caractérisent sa vie mentale (ibid, p 24). L'audition des contes et légendes, des devinettes contribue efficacement à donner un support et une nourriture à sa puissante imagination et une base solide à la formation de l'édification des concepts. Les menues besognes auxquelles il est employé constituent une limite à son égoïsme. Enfin toutes ces activités ont un aspect d'exercices physiques indispensables à son développement

De 10 à 15 ans, avec le développement de la capacité d'abstraction de l'enfant et l'affermissement graduel de son raisonnement, le développement de sa personnalité, l'enfant est de plus en plus associé à la vie sociale soit en tant qu'acteur (production) soit en tant que spectateur (rapports sociaux, manifestations publiques, etc.) ; en même temps on lui laisse une certaine autonomie dans la famille, d'où une liberté et une responsabilité accrues (Moumouni 1998 : 27). C'est aussi dans cette période que se situent ses débuts dans l'apprentissage sérieux d'un métier. À ce stade de leur évolution, les enfants des deux sexes sont de plus en plus admis dans l'intimité des hommes et des femmes respectivement, et appelés à accomplir de plus en plus des travaux d'hommes ou de femmes, de manière de plus en plus complète (ibid : 19). À cette période de l'évolution de l'enfant, intervient également la crise de puberté et le passage à l'adolescence avec tous les troubles, toutes les transformations qui l'accompagnent et dont on sait l'importance. Après l'initiation, l'adolescent sort relativement bien armé pour la vie et complète sa formation auprès de ses aînés et des anciens. Il perfectionne la maîtrise du métier, accumule de l'expérience et prenant une part de plus en plus entière à la vie sociale, y assume de plus en plus ses responsabilités d'homme vis-à-vis des autres hommes. Par le mariage, il gravira l'échelon qui le sépare des adultes accomplis.

L'âge de 16 ans correspond au passage de l'adolescence à l'âge adulte, au moment où le jeune, considéré jusque-là comme étant en dehors de la classe des adultes, y est admis. Elle est marquée chez les animistes par des cérémonies rituelles et collectives, chez certaines collectivités islamisées par le mariage du jeune homme, accompagné d'ailleurs aussi d'un cérémonial particulier. En général, la circoncision a lieu dans le cadre de l'initiation et, pour

les musulmans, elle peut constituer l'essentiel de la cérémonie. Les jeunes gens vivent isolés et en groupe (30 à 40) sous la surveillance d'anciens qui les soignent, les instruisent (Moumouni 1969 : 20).

En ce qui concerne le métier de cultivateur ou d'éleveur, il apprend très jeune à cultiver en accompagnant le père au champ, ou dans son propre petit lopin de terre, à garder moutons et chèvres et plus tard les troupeaux de bœufs comme auxiliaire d'un adulte ou de façon indépendante.

L'enseignement traditionnel était par ailleurs, dans certaines du Soudan occidental et central à l'image Songhay, du Borno, du Gobir, du Katsina etc., couplé à l'enseignement coranique.

1.2. Les origines de la diffusion de l'Islam et caractéristiques de l'enseignement coranique au Niger

Sur le plan pédagogique, l'éducation islamique peut être définie comme un processus de formation et de transformation sociale, intellectuelle, morale et spirituelle en vue de l'intégration des Africains aux principes spirituels et temporels de l'islam (Gandolfi 2003 : 262). L'éducation a joué un rôle central dans l'islam depuis les débuts l'introduction de cette religion dans l'espace nigérien. Dans les sociétés nigériennes précoloniales, l'éducation commençait au plus jeune âge des enfants avec l'initiation à l'arabe et au Coran.

1. 2.1. Les fondements historiques de l'influence de l'Islam dans l'espace nigérien précolonial

L'histoire de l'enseignement islamique a bénéficié d'études relativement importantes en Afrique subsaharienne, tout particulièrement en Afrique francophone (Delval 1980 : 9). Les recherches sur les écoles coraniques ou sur les médersas ont surtout connu un certain essor en Afrique sahélienne. « Les grands courants d'islamisation en Afrique noire qui, du XI^e au XIII^e siècle, propagèrent la religion du Prophète dans les pays au Sud du Sahara, du Sénégal au Niger, à travers les grands empires noirs : Ghana, Mali, Sonrhai ou Gao, n'atteignirent jamais les régions bordant le golfe du Bénin » (Meunier 2000 : 15).

On note ainsi l'existence de quelques centres éducatifs arabo-musulmans réputés, comme

l'université de Tombouctou (actuel Mali) ou la ville de Kong (située au Nord de l'actuelle Côte-d'Ivoire), qui furent détruits respectivement par l'armée marocaine et l'armée de Samory. La partie la plus méridionale de l'Afrique occidentale ou la région équatoriale n'eurent presque pas connu d'écoles coraniques au cours de cette période (Ibid : 17). En outre, après une période relativement longue de diffusion de l'Islam, par l'enseignement et le commerce, l'ensemble du territoire soudanais connu, à partir du XIV^e siècle, une série de mouvements religieux réformateurs qui ont marqué l'Histoire des Empires et royaumes ayant évolué sur cet espace. À partir du xv^e siècle, les États précoloniaux officiellement devenus musulmans notamment le Songhaï, le Bornou et les Cités-États Haoussa comme Damagaram, Katsina et Gobir, ont permis un accès beaucoup plus méridional aux prédicateurs et marchands musulmans (Sylla 2022 : 211). Pour le cas du Songhay, d'importantes réformes ont été initiées en vue de faire de l'Islam, la principale religion d'État, notamment sous Askia Mohammed. Ce dernier a été un souverain qui a beaucoup œuvré à l'épanouissement de l'islam à l'intérieur de son Etat et à sa propagation au-delà de ses frontières. Dès sa prise du pouvoir, il a entrepris de nombreuses réformes au nombre desquelles, celle de la justice fut des plus importantes. Cette réforme fut instituée en 1497 au retour de son pèlerinage. Celle-ci porta sur la nomination de cadis dans toutes les villes de l'empire, la mise sur pied d'une administration judiciaire, la redéfinition des charges des cadis et l'accord de prérogatives nouvelles à ces derniers. C'est après avoir consulté des lettrés de son empire et étrangers qu'Askia Mohammed « nomma un cadi dans chaque ville de son territoire » (Kati 1964 : 115). L'enseignement a occupé une place fondamentale dans la politique de renaissance de l'influence islamique engagée par Askia Mohammed après sa crise sous les derniers Sonnis (Sylla, op. cit). Cette politique de redressement ou plus largement de l'éducation socioreligieuse des jeunes a suivi deux tendances. D'une part, il s'est agi d'épurer le système éducatif des maux qui le minaient et des actions de valorisation de l'enseignement. D'autre part, le mauvais apprentissage de l'Islam engendrait comme conséquence une carence intellectuelle ; toute chose qui pouvait entraîner une mauvaise pratique de la religion. Face au péril, Askia Mohammed décida

d'introduire des réformes islamiques dans la Société songhay. C'est ce qui ressort des conseils d'Al Maghili (un érudit musulman) pour qui une telle déforme est un jihad car elle préserve l'enseignement de l'islam de la perversion : « l'un des plus importants devoirs des émirs parmi les musulmans est de protéger la religion et de ne laisser personne traiter de la religion de Dieu, que ce soit pour l'enseigner, porter un jugement ou prendre des décisions » (Cuoq 1975 : 401). Sous Askia Mohamed, l'enseignement de l'islam a été le fondement de l'ordre social. Dans ce qui précède, Askia a été un grand promoteur de la formation socio-éducative de la jeunesse songhay, faisant des villes de Tombouctou et de Djenné, les principaux centres d'enseignement supérieur islamique du sudan occidental au XVI^e siècle.

Le Bornou a connu une situation similaire notamment entre les XV^e et XVI^e siècles. En effet, après l'exil forcé du maï Idriss à la fin du XIV^e siècle, ses successeurs, notamment le maï Ali Gaji (vers 1497-1519), s'était appuyé sur l'islam pour consolider leur pouvoir (Chauzal 2011 : 92). Après un pèlerinage des lieux Saints, Ali Gaji se faisait investir Khalife. Ce nouveau statut lui a permis de fonder un gouvernement supposé « authentiquement » islamique, réduisant les prérogatives des hauts dignitaires au bénéfice d'Ulémas, directement assujettis au souverain. Dès lors, le pouvoir du Bornou se « rationalisa » ; l'armée fut réorganisée, le système politique renforcé, et les provinces métropolitaines ramenées dans le giron califal. Le maï Alawoma (1564-1596) parvint à imposer son royaume en chef de file de l'islam soudanais, parvenant même à secouer le joug Boulala du Kanem (ibid : 93). Au plan plus strictement politique, l'« intrusion » de l'islam a amené plusieurs modifications institutionnelles comme la création d'une « Cour d'appel » réunissant lettrés et imams pour débattre, en présence du souverain, des différents points juridiques du pouvoir bornouan ; le majilis, qui réunissait précédemment les seuls hauts dignitaires militaires, intégrait dorénavant la plupart des conseillers religieux du roi (ibid : 94). L'essentiel de sa légitimité ne venait plus de son élection par le majilis, mais de la reconnaissance de son statut de Khalife de Takrur. C'est donc bien un processus de limitation du pouvoir que l'islam introduisit ; tandis que le Khalife continuait de jouir d'une autorité politique, il devait, par son respect sans cesse

renouvelé aux préceptes religieux, actualiser les sources de son pouvoir sous peine de perdre des soutiens. Par ailleurs, dans des cités-États comme Gobir et Sokoto, l'islam est considéré comme un trait commun de l'identité des populations, un facteur important souvent associé à la réputation des haoussas en tant que commerçantes (Servant 2021 : 69). Cette ferveur islamique a été surtout impulsée au début du XIX^e, par Ousmane Dan Fodio suite à une série de mouvements d'inspiration religieuse qu'a connue l'espace nigérien précolonial, visant un retour aux pratiques authentiques de l'islam. Ces mouvements d'exclusion ou de retrait volontaire de la cité ne sont pas récents ; l'hégire mahométane fournissait à ces futurs combattants un précédent glorieux et qui semblait promettre son initiateur aux meilleures destinées (Chauzal op. cit: 95). Plus prosaïquement, l'isolement du reste de la cité constituait aussi un préalable indispensable à l'entraînement des troupes djihadistes et à leur concentration en des points décentralisés, clairement identifiés par les différentes « armées » musulmanes. Le reste ne fut qu'une succession d'affrontements qui allaient conduire, de 1804-1808, à la soumission progressive de l'ensemble des cités haoussa. Notons que jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, il n'était pas encore question de renverser les cités-États, ni les souverains bornouans, mais seulement de former des communautés musulmanes autonomes. La chute de Gassoro, capitale du royaume du Kanem-Bornou et la fuite de la dynastie des Sefuwa, devaient parachever l'inexorable avancée des troupes de Dan Fodio au Soudan. Les objectifs de ces djihads sont le retour à un islam purifié, à un pouvoir politique juste, le développement de l'enseignement, l'amélioration des conditions sociales et la charia comme source du droit et de la légitimité politique. La création de Sokoto marquait de son côté l'émergence d'un pouvoir « exclusivement » musulman et le début des premières théocraties islamiques. L'ensemble du monde haoussa fut ainsi entièrement unifié sous le régime califal du Cheik Dan Fodio, l'Oumma commandant maintenant tous les aspects de la vie des populations.

1.2.2. L'enseignement islamique dans l'espace nigérien précolonial

Du fait de l'indisponibilité des sources nous permettant de faire une analyse beaucoup plus exhaustive sur les réalités profondes de l'enseignement islamique dans l'espace nigérien précolonial, nous avons jugé nécessaire de commencer par une analyse du processus d'islamisation de cet espace au cours de la période considérée. En effet, l'histoire de l'Islam au Bilad es Sudan constitue de nos jours un facteur important pour la compréhension des communautés qui y vivaient. Si les premiers contacts de l'Islam remontent au VII^e siècle, c'est à partir du IX^e siècle que cette religion a commencé à gagner lentement les populations locales². L'Islam constitue l'un des éléments de base contribuant à l'unité culturelle du pays. Le premier contact de l'Islam avec l'espace nigérien date de 666 lorsque, Oqba Ibn Nafi après la conquête du Fezzan, avança jusqu'au Kawar (Hamani, 2007 : 32). Mais jusqu'au XIV^e siècle, l'Islam demeura cantonné à quelques régions et fut plutôt pratiqué par des marchands et lettrés qui parcouraient alors le Soudan central. Aux aspects que nous venons d'exposer précédemment, l'on retrouve chez les populations islamisées, l'enseignement coranique. Ce dernier est donné par les marabouts aux enfants dès l'âge de 6 à 7 ans et consiste essentiellement à apprendre tout d'abord le Coran par cœur, puis des éléments d'arabe permettant de lire, d'écrire, et quelquefois de parler la langue; en tout cas d'être capable d'expliquer et de commenter le Coran (Chauzal, op cit : 21).

L'enseignement qui dure trois à cinq ou six ans selon les méthodes utilisées est complété par des connaissances profanes puisées dans différents traités de droit, histoire, géographie, etc. et correspond à un niveau élémentaire. À la fin de ce cycle couronné par une cérémonie grandiose, l'adolescent acquiert le titre de « Malam » ou « Alfa » et est habilité à enseigner à son tour. En cas d'interruption, il saura dire correctement ses prières. Le nouveau « diplômé » peut poursuivre ce qui correspond à un enseignement supérieur auprès de son marabout ou

de marabouts réputés pour leur savoir qui groupent aussi autour d'eux de nombreux disciples. Dans un certain nombre de villes renommées, il y avait des universités : Tombouctou dont la fameuse Université de Sankoré avait une renommée très grande dans le monde musulman, Dinguiraye au Fouta, Sokoto en pays haoussa, Djenné dans la boucle du Niger et bien d'autres (Dia, op. cit : 13). Certains maîtres de ces établissements sont restés célèbres par leur réputation et leur production : Ahmed Baba, Mohamed Kati El Tombouctou, le Cheick Ousman dan Fodio de Sokoto, (Moumouni, op. cit : 22), etc.

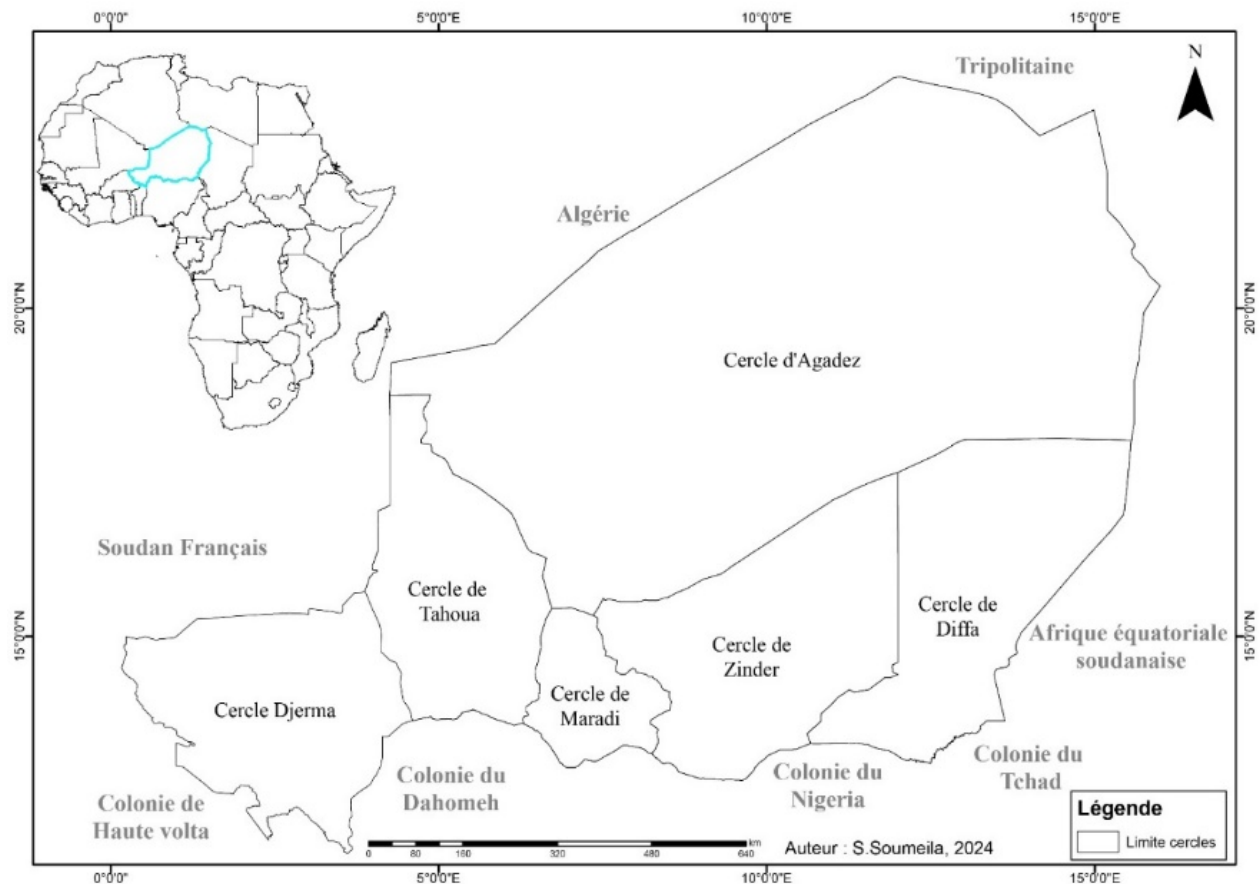
En revanche, l'enseignement islamique (dans sa forme la plus élémentaire, c'est-à-dire l'École coranique) reste un des types d'école les plus répandus au Niger (Gandolfi, op. cit : 271). En effet, pour beaucoup de chercheurs, il constitue la seule offre de formation et d'alphabetisation. Pour les populations issues surtout du milieu rural, il demeure le seul lieu d'instruction durant des siècles. Il gagnera d'abord les grands centres commerciaux et politiques et les classes dirigeantes pour être, à partir du XVIII^e siècle, progressivement répandu dans le peuple. De ce qui précède, on assiste à la fin du XIX^e siècle, à l'introduction de l'école coloniale française dans cet espace, sur fond de justifications idéologiques et culturelles de la part de l'occupant français.

1. La situation de l'enseignement islamique et du français dans la Colonie du Niger

Quoique le besoin d'ouvrir des écoles ait été ressenti sur place, l'initiative était cependant venue de Paris. Le 12 mai 1884 Félix Faure, Sous-Secrétaire d'État aux Colonies adresse au gouverneur du Sénégal par l'intermédiaire duquel est obligatoirement acheminé en 1891 le courrier de Kayes, des instructions au sujet des travaux à exécuter dans les postes du Haut-Sénégal –Niger (Bouché, 1966 : 231). Visiblement le Sous-Secrétaire d'État désire que les commandants et les officiers chargés des travaux dans les postes occupent les loisirs du proche hivernage deux sortes d'activités de recherches notamment sur l'enseignement coranique et du français.

²<https://books.openedition.org/pumi/34411?lang=fr>, dernier accès le 28/11/2024

Fig. 2 : Territoire colonial du Niger vers les années 1930



2-1 Les contraintes liées à l'enseignement coranique sous la colonisation française

À l'arrivée des colons dans l'espace nigérien vers la fin du XIX^e siècle, on y rencontrait des populations islamisées et animistes, qui étaient hostiles à la création d'une école dite des blancs en estimant qu'elle est contre leurs religion et tradition. L'Islam a été l'un des problèmes les plus épineux auxquels l'administration coloniale a été confrontée. C'est pourquoi une surveillance policière stricte était exercée sur les maîtres coraniques. En effet, dans un document d'archives intitulé : Fiches de renseignement sur les marabouts, le Commandant de Cercle de Niamey, se référant au soulèvement songhay de 1906 à Boubon (localité située à 25 km, à l'ouest), disait : « Les derniers événements ont prouvé une fois de plus que les marabouts sont en Afrique, nos adversaires les plus dangereux, il importe donc de les connaître, de les surveiller (...) de les combattre par la parole en cherchant toutes les occasions

possibles » (Cité par Soumeila 2008 : 121). Dans un tel contexte les prédicateurs islamiques en séjour dans les anciennes possessions françaises ou en partance vers d'autres zones, ont été l'objet de surveillances policières souvent assez contraignantes. Des fiches de renseignement régulièrement mises à jours, ont été cet effet établies sur les marabouts influents des régions.

Dans le but d'affaiblir l'influence de l'Islam au sein des populations, les colonisateurs français ont adopté une politique visant la revalorisation des coutumes locales et la préservation des pratiques ancestrales contre son influence dans le pays. Cela nous amène à mener une réflexion sur ce que les islamologues ont appelé « islam noir », avec ses particularités, ses spécificités et son histoire. L'islam noir « est très différent de l'islam méditerranéen ou du Proche Orient, il est différent aussi de l'islam maure : l'islam noir est un islam repensé, repétri, négrifié », adapté aux caractères des populations noires (Froelich 1962 : 11). Autrement dit, l'islam noir est un islam historique, fruit de la

rencontre de l'islam arabo-berbère avec l'Afrique noire. Au demeurant, pour pallier les problèmes liés aux enjeux islamiques, une idée de coupler l'enseignement du français à celui de l'arabe a permis plus tard, la création de la première école medersa à Say en 1957. Ville située à 55 kilomètre au sud de Niamey (la capitale) comme établissement pilote sous la tutelle de Ministère de l'intérieur.

Selon Idrissa A. « Elle (l'école) n'était plus destinée à franciser les musulmans, mais bien plutôt à favoriser " un islam français ", opposé à "l'islam arabe", perçu comme fanatique et incompatible avec les objectifs de la France en Afrique. Les Nigériens en d'autres termes, étaient libres d'être musulmans, à condition que leur religion ne les oppose pas à la France. Contrairement à la medersa de Tombouctou, la medersa de Say devait donc transmettre une culture arabo- islamique dans un cadre qui souligne la bienveillance et la tolérance du gouvernement colonial » (Abdou 2015 : 8).

Florissant dans pratiquement tous les pays à majorité musulmane, il est aussi parfois reconnu comme complémentaire à la scolarisation de l'État. Mais quelle qu'en soit la forme, l'École coranique reste l'École de la société qui l'instaure, la protège et l'influence comme elle est influencée par elle (Unesco 1994 : 13). Ce que nous venons d'exposer est une illustration édifiante de l'encrage de l'enseignement de l'islam dans les traditions des populations nigérienne depuis des décennies, voire même des siècles. C'est pourquoi plusieurs données statistiques placent le pays parmi les plus islamisés du Sahel comme il a été indiqué ainsi : «...les pays les plus islamisés sont situés dans l'Afrique sahélienne(la Mauritanie avec 99,5 % de musulmans, suivie du Niger avec 98,7 %, de la Gambie 95,4 %, du Sénégal 92 %, du Mali 90 %, de la Guinée 86,9 %, du Soudan 73 %, du Tchad 54 %, du Burkina Faso 50 %)»(Rapporté par Gandolfi, op. cit : 263). Même si ces résultats sont peu fiables du fait que les recensements ne sont pas effectués de façon systématique. Il n'y a eu encore aucune normalisation des méthodes d'enquête, rendant ainsi difficile la comparaison des données d'un pays à un autre (Kanvaly 1988 : 134-136).

Pendant la conquête coloniale, les grands centres arabo-musulmans avaient disparu, et seules les écoles coraniques, souvent de très faibles niveaux scolaires, existaient (Désalmand 1983 : 58-59).

De ce qui précède, l'école coranique est un mode de scolarisation et d'alphabétisation en arabe qui peut être considéré comme une alternative de substitution à l'école occidentale dans les régions fortement islamisées.

2.2. Naissance et évolution de l'école française au Niger à partir de 1898.

Au Niger, la première école française fut créée en 1898 à Doulsou, localité située dans l'Ouest du pays (région de Tillabéry) par le Commandant Crave venu du Liptako, alors qu'en 1902 une seule école (celle de Niamey) fonctionnait plus ou moins régulièrement dans le pays (Salifou 1998 : 265). De 1903 à 1912, au cours d'une dizaine d'années d'évolution et tendant au même but, l'instruction dans les colonies s'éleva sensiblement au même niveau. Aussi le Gouverneur général Ponty, sans vouloir imposer uniformément le programme de 1903, mais en respectant toutefois les principes posés, invita les colonies, par circulaire du 24 août 1911, à soumettre à sa signature un arrêté local qui s'adaptât aux besoins et au niveau scolaire de chacune d'elles³. Conformément à cette circulaire, parurent les divers arrêtés locaux qui réorganisèrent, en 1912, le Service de l'enseignement dans chacune des colonies du groupe. La Côte d'Ivoire avait même devancé l'appel avec son arrêté du 16 juillet 1911 (ibid). Suivant de près les arrêtés du 2 janvier 1912 pour la Guinée, du 2 novembre 1912 pour le Haut-Sénégal Niger et le Territoire militaire du Niger, du 30 janvier 1913 pour le Dahomey et le Sénégal lui-même⁴. Les différents arrêtés pris au niveau de ces pays conformément à celui de 1903, visent ainsi à renforcer la politique assimilationniste de l'école française vis-à-vis des populations locales scolarisées. Ils visent également à mettre à la disposition de l'administration coloniale, des cadres autochtones corvéables et facilement endoctrinables. Réorganisé le 02 novembre 1912 au Niger, l'enseignement doit désormais avoir un but

³Journal officiel de l'A.O.F., n° 1024 du 10 mai 1924.

⁴<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/educationmoumo uni/chapter/la-mise-en-place-du-regime-colonial/>, dernier accès le 15-05-2024.

essentiellement pratique : « ...ainsi conçu et maintenu dans un sens essentiellement pratique, notre enseignement ne saurait avoir d'autre couronnement que l'enseignement professionnel ». (Cité par Idrissa 1987 : 1315). La primauté d'un enseignement essentiellement pratique est une stratégie d'éviter la possibilité d'un développement intellectuel au profit d'une habileté manuelle. Dans ces conditions, l'instruction doit être limitée, se faire par étapes et respecter les traditions des populations tant qu'elles sont compatibles avec la culture française.

L'arrêté du 02 novembre 1912 part du constat que l'arrêté du 24 novembre 1903 conçu surtout pour le Sénégal ne saurait s'appliquer sans de nombreuses modifications au territoire du Niger et qu'il convient dans ces conditions, d'édicter pour celui-ci, une organisation appropriée à l'état social de sa population⁵. Comme les autres colonies du groupe, le territoire militaire du Niger fut doté d'un texte réorganisant son service de l'enseignement et créant un corps des moniteurs indigènes. L'enseignement visait ainsi, à produire un personnel subalterne indigène nécessaire à la bonne marche de l'administration coloniale. Outre la formation des moniteurs, il y a également celle des Commis et interprètes, Employés de commerce, Infirmiers de santé et infirmiers vétérinaires, Instituteurs, etc.

Toutefois, ces missionnaires qui avaient d'autres objectifs, trouvaient en l'école un moyen d'apprendre à lire au public afin de lui faciliter l'accès à la bible, et lui procurer des connaissances pour rester au service des missions. Cette phase était entachée de suspicion ou de méfiance à l'égard de l'école que nombreuses familles rejetaient pour l'avoir considérée comme un élément de destruction des valeurs ancestrales. L'école fut réorganisée et adaptée aux nouvelles exigences des responsables politiques de l'époque. Les administrations coloniales qui s'appuyaient sur les chefferies traditionnelles pour gouverner, ont dû imposer aux notables et chefs coutumiers de scolariser leurs enfants.

Cette évolution a été très disparate à l'époque coloniale. Au cours de la première période de l'occupation coloniale (1900-1945), le système éducatif demeura embryonnaire. La doctrine

coloniale française reposait alors sur deux approches contradictoires: d'une part la France avait la mission de « civiliser » les Africains, mission qui passait essentiellement par la scolarisation, et d'autre part les colonies devaient payer pour leur propre administration, y compris au plan scolaire (Meunier, op. cit : 37). Les premières écoles apparurent dans le « Cercle du Djerma », première étape de l'occupation française dans sa progression Ouest-Est. On remarque ensuite que l'établissement du chef-lieu du territoire à Zinder mène à l'établissement d'une école française dans cette ville, avant que le transfert de la capitale à Niamey ne favorise ensuite le développement scolaire de la région. Il convient de remarquer qu'il se produit à cette époque une certaine division entre l'Ouest et l'Est du Niger. Plus scolarisé, l'Ouest fournit la majorité des cadres africains de la colonie en dehors de ceux importés d'autres colonies de l'Afrique Occidentale Française (AOF). L'administration publique devint ainsi un facteur de promotion sociale dans cette région. L'Est par contraste commença à cette époque à devenir un satellite économique du Nigeria, suivant des dynamiques qui découlaient des différences économiques et administratives entre le pays haoussa sous occupation française (plus pauvre et moins peuplé) et le pays haoussa sous occupation britannique (Leonardo, 2012 :12). Ces deux spécialisations régionales auront un impact important sur l'évolution du système éducatif nigérien, notamment en ce qui concerne le secteur des médersas. Quoiqu'il en soit, le développement de l'école au Niger durant la première phase du régime colonial demeura primitif. Au-delà de l'école primaire, les scolarisés nigériens devaient quitter le Niger pour des territoires mieux pourvus, en particulier le Sénégal. Après 1945 (fin du régime de l'Indigénat) et surtout après 1956 (libéralisation politique dans le contexte de la Loi Cadre), la réforme de la politique coloniale poussa à envisager une véritable politique de développement éducatif, perspective dans laquelle se situa la création de la médersa de Say. Les résultats restèrent cependant bien peu reluisants. Le constat dressé par Robert Charlick est sévère : « La France négligea presque complètement l'éducation de la population africaine du Niger », note-t-il. « En 1956,

⁵Journal de l'A.O.F, arrêté n°1632 du Gouverneur Général Ponty en date du 02 novembre 1912 réorganisant le service de

l'enseignement et créant un corps des moniteurs indigènes dans le territoire du Niger.

lorsque la Loi Cadre inaugura finalement un gouvernement autonome au Niger, moins de 2% des enfants nigériens avaient été inscrits au niveau de l'éducation primaire. C'est seulement en 1931 que la première école secondaire fut ouverte dans la colonie, et elle était surtout destinée aux enfants des Africains des colonies du littoral dont les parents travaillaient au sein de l'administration coloniale. Aussi tard qu'en 1956 on ne compte que 600 enfants inscrits au niveau secondaire au Niger, et quatre (4) d'entre eux seulement avaient pu passer l'examen du baccalauréat cette année-là. » (Charlick 1991 : 36). On peut donc dire que dans le domaine éducatif, pratiquement tout était à faire au moment de l'indépendance. L'école coloniale est surtout marquée par une doctrine basée sur la politique des races. Par ailleurs, l'école est considérée comme le lieu dans lequel s'établit «un point de contact entre des peuples primitifs et un peuple civilisé » (Meunier 1997 : 26). Si la mission civilisatrice relevait de l'autorité de la France, elle relevait aussi et surtout des moyens des Africains. L'enseignement colonial apparaissait pour l'ancienne puissance coloniale comme le principal moyen d'accomplir sa mission civilisatrice, mais en réalité son contenu fut strictement lié à des objectifs économiques et politiques. Selon Jules Ferry « Les races supérieures ont des droits vis-à-vis des races inférieures. Elles ont le devoir de les civiliser. »⁶. La politique éducative française au Niger révèle l'idée que « l'éducateur » avait de son « éduqué » (Idrissa, op. cit : 1315). Dans ses colonies, la France a mis en place des politiques discriminatoires en pleine contradiction avec ses valeurs républicaines : le régime de l'indigénat, l'absence de mise en place d'institutions représentatives, une politique scolaire discriminatoire, etc. Ce qui est moins connu, c'est que pour justifier l'injustifiable, la métropole a mobilisé une nouvelle rhétorique qui a pris ses distances avec la philosophie des Lumières et a intégré une vision hiérarchisée et inégalitaire du genre humain. Cette rhétorique puise ses arguments dans la culture raciale de l'époque. L'hérédité des caractères intellectuels et moraux confèrent ainsi à chaque race des caractéristiques et

des aptitudes spécifiques. De la même manière, les caractéristiques culturelles des colonisés sont déterminées par l'hérédité raciale. Selon Albert Sarraut, ministre radical-socialiste des Colonies dans l'entre-deux-guerres, les caractéristiques du Noir (paresseux, indolent, imprévoyant) sont le résultat d'une « longue hérédité » (Belgot 2011 : 76). L'enseignement dans la politique coloniale française résulte au demeurant, d'une stratégie de contrôle des classes indigènes dominantes (notables et chefferies) afin qu'elles servent de relais à l'administration coloniale: ainsi l'enseignement est sélectif, destiné à l'élite, mais il est aussi orienté en fonction des besoins en commis du régime colonial. Il s'agit également de franciser ces élites traditionnelles, de leur dispenser une éducation en rapport avec la culture française afin de les acculturer, de les apprivoiser et ainsi les transformer en collaborateurs.

CONCLUSION

De la période précoloniale à l'époque coloniale, au Niger on est passé d'une éducation traditionnelle basée sur les coutumes ancestrales, à un enseignement coranique inspiré des valeurs culturelles arabo-musulmanes. En effet, pendant que l'enseignement traditionnel a favorisé la transmission des connaissances obtenues des parents et grands-parents, l'éducation coranique quant à elle, a permis d'inculquer aux populations de culture généralement animistes, les valeurs spirituelles et morales de l'Islam devenu progressivement une des principales identités d'une frange importante des peuples. Avec l'occupation coloniale française, intervenue à la fin du XIX^e siècle, le pays a connu l'introduction d'une troisième forme d'enseignement marquée par les valeurs culturelles occidentales. Cette troisième forme d'éducation, du fait de son caractère assimilationniste, a été sur le plan culturel, une étape très douloureuse pour les populations locales.

⁶ <https://dyabukam.com/index.php/fr/savoir/histoire/item/199-l-ecole-coloniale-en-afrique-occidentale-francaise-ou-histoire-d-un-crime-contre-la-culture-africaine>, dernier accès le 15/08/2024

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDOU Ibrahim, S., 2015 Les difficultés de l'enseignement de l'histoire au CM2 dans les écoles Franco-arabes : Mémoire, ENS, Niamey, Niger, 39 p.
- BELGOT Robert, 2011 Tous Républicains! Origine et modernité des valeurs républicaines, Armand colin, 316 p., Disponible en ligne
- BOUCHE Denise, 1966 « Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête. 1884-1900 ». Cahiers d'études africaines, vol.6, n°22, pp. 228-267. Disponible en ligne
- CHARLICK Robert, 1991 Niger: Personal Rule and survival in the Sahel. Boulder: Westview Press, 189 p. Disponible en ligne.
- CHAUZAL Grégory, 2011 Les règles de l'exception : La régulation (du) politique au Mali et au Niger, Thèse de Doctorat en Science politique, Université de Bordeaux Paris, 584 p.
- CUOQ Joseph, 1975 Recueil des sources arabes concernant l'Afrique occidentale du VIIIème au XVIème (Bilad-Al-Soudan), Paris, CNRS, 493 p
- DELVAL Raymond, 1980 Les musulmans au Togo, Paris, Publications orientalistes de France, CHEAM, 340 p.
- DIA Abdoul Alpha, 2021 L'éducation émancipatrice en Afrique, réseau ouest et centre africain de recherche en éducation, 45 p.
- DOUDOU Salamatou, 2006 Politique éducative et scolarisation au Niger de 1960 à 1974, mémoire de maîtrise en Histoire Université Abdou Moumouni de Niamey, 121 p.
- FROELICH Jean, 1962 Les Musulmans d'Afrique Noire. Editions de l'Orante, Paris, 408 p,
- GANDOLFI Stéfania, 2003 « L'enseignement islamique en Afrique noire » Cahier d'Études africaines, p 167-169.
- HAMANI Djibo, 2007 Quatorze siècle d'Histoire du Soudan Central : le Niger du VII^e au XX^e siècles, Niamey Harmattan, 512 p.
- IDRISSA Kimba, 1987 la formation de la colonie du Niger : 1880-1922, des mythes à la politique du "mal nécessaire", thèse de Doctorat d'Etat, sous la direction de Catherine Coquery vidrovitch, Paris VII, Université, 6 volumes, 2613 p.
- Journal de l'A.O.F, arrêté n°1632 du Gouverneur Général Ponty en date du 02 novembre 1912 réorganisant le service de l'enseignement et créant un corps des moniteurs indigènes dans le territoire du Niger,
Journal officiel de l'A.O.F.1924, n° 1024.
- KAMARA, Mohamed. 2007 Education et conquête coloniale en Afrique francophone subsaharienne, Washington 17 p.
- KANVALY Fadiga, 1988 Stratégies africaines d'éducation et de développement autonome, Abidjan, CEDA, 334 p.
- KATI Mahmoud, 1964 Tarikh el-Fettach, trad. Houdas (O) et Delafosse (M), Paris, Maisonneuve, 400 p.
- LEONARDO ARRIETE Villalón, Abdourahmane Idrissa et Mamadou Bodian, 2012 Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Niger, Centre pour les Etudes Africaines (CAS) de l'Université de Floride, Londres, 53 p.
- MOUMOUNI DIOFO Abdou, 1998 L'éducation en Afrique. Paris: Présence Africaine, 398 p.
- MOUMOUNI, DIOFO Abdou, 1969 La conférence de Nairobi sur l'éducation scientifique et technique dans ses rapports avec le développement en Afrique, Présence Africaine, n° 69, p. 178-187.
- MOUMOUNI, DIOFO Abdou, 1964 L'Éducation en Afrique, Paris, Maspero, 400 p.
- MEUNIER Olivier, 2000 Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger, Paris, Harmattan, 32 p.
- MEUNIER Olivier, 1997 Dynamique de l'enseignement islamique au Niger, le cas de la ville de Maradi, Paris, Harmattan, 210 p.
- SALIFOU André, 1998 Le Niger, Paris, Harmattan, 428 p.
- SERVANT Maria, 2021, Écrire l'histoire des Hausas du Niger, Paris, Panthéon-Sorbonne, 110 p.
- SOUMEILA Seybou, 2008, N'Dounga de la Principauté au Canton (1803-1931), Mémoire de Maîtrise, Université Abdou Moumouni de Niamey, 169 p.
- SYLLA Anzoumana, 2022 Askia Mohammed 1er et la consolidation de l'islam au Songhay (1493-1528), Université Alassane Ouattara, pp : 205-222.
- UNESCO, 1994, Séminaire régional d'experts sur les écoles coraniques et leur rôle dans la généralisation et la rénovation de l'éducation de base, Khartoum, 57 p.
<https://dyabukam.com/index.php/fr/savoir/histoire/it-em/199-l-ecole-coloniale-en-afrique-occidentale-francaise-ou-histoire-d-un-crime-contre-la-culture-africaine>, dernier accès le 15/05/2024.
<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/educationmoumouni/chapter/la-mise-en-place-du-regime-colonial/>, dernier accès le 15/08/2024.

<https://www.wathi.org/valeurs-africaines/wathinotes-valeurs-africaines/leducation-traditionnelle-afrique-valeurs-fondamentales/>, dernier accès le 27/11/2024
¹<https://books.openedition.org/pumi/34411?lang=fr>, dernier accès le 28/11/2024

https://www.google.com/search?q=Carte+illustrant+l e+Niger+colonial+pdf&sca_esv=3a731ebfaf96ad84&ei, dernier accès le 29/11/2024

AUTEUR

Seybou **SOUMEILA**

Enseignant-Chercheur en Histoire

Université Abdou Moumouni de Niamey

Courriel : seysoum1976@gmail.com



© Édition électronique

URL – Revue Espaces Africains : <https://espacesafricains.org/>

Courriel – Revue Espaces Africains : revue@espacesafricains.org

ISSN : 2957-9279

Courriel – Groupe de recherche PoSTer : poster_ujlog@espacesafricains.org

URL – Groupe PoSTer : <https://espacesafricains.org/poster/>

© Éditeur

- Groupe de recherche Populations, Sociétés et Territoires (PoSTer) de l'UJLoG

- Université Jean Lorougnon Guédé (UJLoG) - Daloa (Côte d'Ivoire)

© Référence électronique

Seybou SOUMEILA, « *Caractéristiques de l'éducation précoloniale et coloniale en A.O.F : cas du Niger* », Numéro varia (En ligne), (Numéro 2 | 2024) Vol. 1, ISSN : 2957- 9279, p.217-230, mis en ligne, le 30 décembre 2024.

INDEXATIONS INTERNATIONALES DE LA REVUE ESPACES AFRICAINS



Voir impact factor : <https://sjifactor.com/passport.php?id=23718>



Voir la page de la revue dans Road : <https://portal.issn.org/resource/ISSN/2957-9279>



Voir la page de la revue dans Mirabel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15151/Espaces-Africains>



Voir la revue dans Sudoc : <https://www.sudoc.abes.fr/cbs/xslt/DB=2.1//SRCH?IKT=12&TRM=268039089>
