

L'éducation alternative

Droit à l'éducation et outils de résilience au Niger

Stefania Gandolfi

Décembre 2025

Mots clés

Droit à l'éducation et résilience, école, culture, savoirs autochtones comme mode de résilience, langue locale, pédagogie alternative.

Résumé

Cet article analyse la situation de l'éducation au Niger, inspiré par deux publications qui montrent des contextes où l'éducation ne peut être qu'*alternative*. C'est le cas lorsque l'éducation veut germer et ouvrir à des compétences durables, alors qu'un besoin crucial de restaurer la santé du tissu social apparaît. Prolongeant une recherche qui analyse dans un premier temps l'amélioration des compétences pédagogiques et professionnelles des enseignants et des formateurs d'enseignants, en les reliant aux ressources culturelles locales et à l'enseignement en langue locale, apparaît le rôle crucial de cet outil de résilience, pour s'adapter à une situation post conflit ou de pauvreté marquée. Dans un second temps, sont présentées les possibilités, offertes par l'éducation non formelle, en particulier les classes passerelles et la pédagogie alternative, qui sont *des stratégies efficaces et résilientes*, pour lutter contre la violation du droit à l'éducation, et pour prendre en compte son effectivité réelle pour tous les enfants, avec une attention particulière aux groupes vulnérables.

Pour toute correspondance avec l'autrice : Prof. Stefania Gandolfi, Email : stefania.gandolfi45@gmail.com

Pour citer cet article : Gandolfi, Stefania. 2025. "L'éducation alternative : Droit à l'éducation et outils de résilience au Niger" *Journal of Ethics in Higher Education* 7.1(2025): 99–115. DOI: <https://doi.org/10.26034/fr.jehe.2025.8984> © l'autrice. CC BY-NC-SA 4.0. Découvrez : <https://jehe.globethics.net>

1. Introduction

Le secteur de l'éducation au Niger est en face à des défis importants. La couverture de l'enseignement primaire universel et la fin du cycle primaire ont un faible taux de scolarisation et l'abandon au secondaire a un taux élevé. Les taux d'entrée et d'achèvement de l'école primaire sont encore plus élevés pour les groupes vulnérables, en particulier les filles des zones rurales et les enfants de nomades. Le taux net de scolarisation dans le primaire est de 57,7 % en 2021. Selon les données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), le taux d'achèvement du primaire était de 54 % pour les filles et 61 % pour les garçons en 2021, avec des taux d'achèvement du premier cycle du secondaire encore plus bas (14,8 % pour les filles et 17,1 % pour les garçons).

“ Aujourd'hui, de plus en plus d'enfants et d'adolescents vivent leur éducation hors de l'école, pour plusieurs raisons : condition sociale, origine ethnique, absence d'écoles accessibles et particulièrement à cause de l'insécurité et des conflits qui ont provoqué la fermeture de beaucoup d'écoles et ont obligé personnes et familles à déménager, à se déplacer et à s'éloigner des lieux d'éducation formelle et non formelle (Simkins, T. 1977)¹.

L'éducation au Niger est confrontée au besoin préalable de réconciliation, lorsque l'activité éducative fait face à des victimes de conflits armés ou de violences liées à l'extrême pauvreté. « Les buts de guerres ordinaires, par exemple, le contrôle de zones diamantifères ou riches en ressources naturelles... englobent, en certains cas, la destruction programmée d'institutions éducatives ». (Sagayar, 2020). L'importance d'assurer un cadre de vie sans violence, où les communautés ont restauré un cadre de vie durable, rejoint les défis liés aux manques d'infrastructures éducatives et contribuent à

¹ Simkins, T. 1977. Non formal education and development. University of Manchester.
« L'éducation non formelle désigne toute activité éducative organisée en dehors du système formel, destinée à un public clairement identifié et ayant des objectifs d'apprentissage bien définis. » [trad. par l'autrice]

un taux élevé de non-scolarisation, exacerbée par la pauvreté des ménages et des communautés.

Les conflits et les crises déstabilisent les environnements de vie et les structures de l’éducation formelles et informelles et demandent d’apporter des réponses adéquates aux personnes déplacées pour créer des espaces éducatifs en collaboration avec la population locale, les parents, les enseignants, les élèves et les éducateurs sociaux. Dans ces situations la première difficulté est de recenser les enfants et les jeunes en âge d’être scolarisés et leurs familles qu’ils soient déplacés internes ou réfugiés pour prévoir à la fois des infrastructures scolaires sécurisées

Ceux qui ne fréquentent pas l’école répondent à des intérêts et aux expériences de leur famille, de leurs parents, à leurs activités, à leur réseau social et à leur capacité à les accompagner dans un projet de vie.

La préoccupation pour l’éducation prend ainsi tout son sens et révèle l’importance de relever le défi du capital humain, tel que prévu au titre du Plan de développement économique et social (PDES 2017-2021). Face à ces difficultés, le Plan de transition du secteur de l’éducation et de la formation 2020-2022 et la stratégie nationale de réduction des vulnérabilités du système éducatif font de l’éducation une nécessité absolue pour garantir que chaque enfant ait accès à son droit fondamental à l’éducation.

L’objectif de cet article est de présenter une recherche de plusieurs années réalisée au Niger et gérée par l’université Abdou Moumouni de Niamey, l’université de Genève, la fondation italienne Vittorino Chizzolini, avec l’appui du ministère de l’Alphabétisation et de l’éducation non formelle du Niger. La recherche a mis en relief la situation de l’éducation dans le pays sur deux axes principaux :

- La formation des enseignants et la construction d’une école africaine plus ancrée sur les savoirs autochtones pour renforcer les liens entre les cultures d’apprentissage traditionnelles et les milieux scolaires dans la perspective visant à *repenser une école africaine et non seulement une école placée en Afrique*.

- L'apport de l'éducation alternative dont l'objectif principal est de mettre en place un enseignement adapté aux réalités sociales et économiques des participants et de comprendre sa contribution à l'éducation de base au Niger.

2. Une école qui puise sa force dans l'Afrique elle-même

Valoriser la réconciliation avec l'autre repose en grande partie sur l'endogénéité dans une perspective pédagogique d'innovation, ce que la recherche a visé et approfondi dans un manuel², qui relie formateurs, enseignants et élèves à leur héritage culturel, langues et savoirs endogènes. Il s'agit de retisser ce lien communautaire fondamental en même temps que d'amener des compétences pédagogiques nécessaires à la profession de pédagogue. L'endogénéité puise dans ce que la culture et les traditions du Niger ont de précieux et de riche en termes de savoir et de méthode pour les féconder avec le meilleur de ce qu'offre le monde moderne en matière d'éducation, en vue d'améliorer l'éducation des jeunes.

La recherche

“ focalise son intérêt sur une approche pédagogique qui privilégie les sources nigériennes du savoir tels que les textes de références, les valeurs sociales, les pratiques langagières, les faits socioculturels et environnementaux tels qu'on peut les observer dans l'histoire et le vécu quotidien des Nigériens (R. Ousman, 2022).

² M. Sagayar, A. Akkari, S. Gandolfi, *Représenter l'éducation et la pédagogie dans une perspective africaine. Manuel pratique à destination des enseignants et des formateurs d'enseignants*, Globethics, Genève, 2022.

Seule une éducation imprégnée dans la culture africaine, peut permettre à l’Afrique d’envisager son développement.

“ Il est nécessaire une réconciliation de l’école avec son cadre culturel, par la médiation du ‘soi culturel’, de l’importance de la parole pour la vie quotidienne, et pour la structuration sociale. La parole décide, détruit ou féconde... L’école ne peut tourner le dos au patrimoine africain : sinon ce serait *l’école en Afrique et non l’école africaine* (Ki Zerbo J., 1990, p. 79).

« La forme est langage. L’être est langage. Tout est langage » écrit Amadou Hampâté Bâ (Hampate Ba, 1990). Le conte est un savoir local ; c’est à la fois un art, un mode de recherche de connaissance et un outil pédagogique. Au croisement de la littérature orale et de la didactique, il joue un rôle majeur dans l’initiation des enfants à un rapport au savoir spécifique conditionné par un usage particulier de la parole” (Hampate Ba, 1990).

Il faut faire attention que, dans un contexte de globalisation, les cultures africaines ne courent pas le risque du repli identitaire, c'est-à-dire le renfermement sur elles-mêmes ; mais si s'exposer à l'altérité est la condition pour grandir, la nécessité de s'ouvrir ne doit pas non plus faire oublier les racines identitaires. C'est ce fragile équilibre qui a été tenté par les auteurs de cette recherche, montrant le lien intime qui existe entre une éthique sociale basée sur l'altérité et l'identité, comme deux faces d'une même pièce, celle d'une réconciliation collective réussie.

L'éducation nigérienne a besoin d'une approche intersectorielle en synergie avec les dimensions environnementale, sociale et économique entre les systèmes éducatifs et les autres systèmes : productifs, environnementaux, sociaux, politiques, culturels, technologiques avec un appui indispensable que Mamadou Ndoye a appelé « l'organisation de l'intelligence coopérative de la société » (NDOYE, 2020, p.48).

Ceci favorise la naissance d'une structure sociale à partir d'un tissage des savoirs qui constituent eux-mêmes la force et la source du développement et d'une nouvelle vision de l'éducation qui facilite une forte connexion entre

tous les acteurs de l'éducation et la société parce que lie le bien être de chacun d'entre eux au bien commun des sociétés par des approches participatives. Ce processus participatif saisit la complexité et l'interdépendance des problèmes et c'est un premier pas qui remet en charge de l'éducation africaine les forces et les richesses locales.

Il s'agit d'un défi structurel de l'éducation nigérienne auquel s'ajoute un deuxième défi qui concerne l'urgence de la formation des enseignants, condition préalable à l'amélioration de l'éducation de base et premier but du Ministère selon lequel "La revalorisation de la fonction de l'enseignant mettra l'accent sur la professionnalisation de la fonction de l'enseignant, en améliorant la formation initiale et le renforcement du dispositif d'encadrement et de la formation continue. L'objectif ultime étant de former des enseignants de qualité jouissant d'un statut revalorisé"³.

Actuellement au primaire, la majorité des enseignants est composée des contractuels (PSEF 2013, 55), des tuteurs, issus d'écoles normales mais aussi de jeunes, titulaires d'un baccalauréat ou diplôme jugé équivalent mais le manque de compétences et de connaissances pédagogiques constitue aujourd'hui l'une des préoccupations les plus épineuses⁴.

Un premier résultat de la recherche a été l'élaboration d'un manuel pédagogique traduit en quatre langues nationales (zarma, haussa, tamasheq, fulfulde) plus le français, également parlées dans les pays voisins du Niger qui permet de planifier et d'organiser l'éducation et la formation en réfléchissant sur tout l'écosystème éducatif pour identifier les richesses, éliminer les faiblesses ou les blocages et créer de nouvelles situations d'apprentissage qui améliorent la qualité de l'éducation.

³ Ministère de l'éducation nationale, Vision nationale et engagements pour transformer l'éducation au Niger, 2022, p. 2.

⁴ Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (2014-2024), Document de stratégie, Niamey 2013, p. 55

3. La stratégie de l’éducation alternative

La deuxième phase de la recherche a concerné l’éducation alternative (Moussa M. Sagayar, S. Gandolfi, A. Akkari, Arta Memishi, 2024), qui a connu un développement et une expansion significatifs car constitue un segment très important de l’offre scolaire générale dans différents pays et maintient des liens à la fois avec l’école formelle et avec les structures d’apprentissage traditionnelles telles que l’école coranique⁵. En effet, dans de nombreux cas, on constate une fréquentation successive ou parfois simultanée parmi les élèves, à tel point que parfois, à côté des classes passerelles, il existe un lieu, une cour ou une structure, utilisé pour l’école coranique et très souvent, les enfants, une fois l’école terminée, s’y arrêtent pour fréquenter cette autre école. (Akkari 2024, 36).

Le développement de l’éducation alternative est lié au caractère obligatoire de l’école et elle est une réponse à l’effectivité du droit à l’éducation qui, au Niger comme dans d’autres pays, n’est pas encore atteint et semble malheureusement encore lointain.

Le modèle d’intégration dans le système formel du ratrappage scolaire dans un format flexible s’est révélé gagnant car il a permis l’accès à l’éducation à plusieurs enfants hors école et vise davantage d’ancrage de l’éducation alternative dans les structures scolaires existantes à niveau décentralisé et l’élaboration de stratégies de rétention des enfants défavorisés, notamment les filles et les enfants en mobilité (nomades, réfugiés, etc.) en misant sur la qualité de l’environnement scolaire et l’adaptation aux besoins spécifiques de ces enfants.

L’éducation alternative change le paradigme parce que son but est de percevoir les contrastes et les manques et d’organiser des lieux

⁵ Moussa M. Sagayar, S. Gandolfi, A. Akkari, Arta Memishi, *Éducation alternative et non formelle au Niger. Dialogue entre chercheurs et praticiens*, Globethics Publications, Genève, 2024.

d'apprentissage dans les différents contextes sociaux et en particulier dans les périphéries.

L'éducation alternative, réservée aux enfants âgés de 9 à 15 ans non scolarisés ou déscolarisés, y compris les réfugiés et les nomades, fait du droit à l'éducation le levier de la nouvelle école nigérienne, car elle réalise l'équité et l'inclusion, ne laisse personne dans la rue, élimine les discriminations et valorise la diversité de chacun pour la transformer en richesse.

C'est une éducation qui se caractérise par sa flexibilité, car elle supprime les niveaux, implique activement les enseignants et les parents qui deviennent eux-mêmes co-éducateurs et cogestionnaires de l'école capable de prendre soin de tous en améliorant les conditions de vie et les opportunités d'apprentissage de chacun. Au Niger, elle est également appelée « école de la deuxième chance » ou « éducation non formelle », terme principalement utilisé par l'État, les ONG et les organismes internationaux. L'implication et la reconnaissance de la Direction générale de l'éducation non formelle (DGENF) dans l'organigramme du ministère de l'Éducation nationale et les programmes de l'IFAEENF (Institut de formation en alphabétisation et éducation non formelle) ont conduit à une certaine standardisation des méthodes d'alphabétisation et des différentes étapes entre l'éducation non formelle et l'éducation formelle, ce qui entraîne des répercussions dans toute l'Afrique de l'Ouest. (Akkari A., 2024, p.4).

L'éducation alternative considère chaque enfant comme acteur et moteur de son apprentissage, capable de construire sa liberté en passant de la famille au groupe d'amis, aux pairs et à la classe pour apprendre l'interprétation de la culture qui trouve son origine dans les langues et dans les différentes disciplines. Et c'est ce savoir qui crée un tissu social né « de l'interaction entre des personnes en quête de liberté, capables de rendre authentiques leurs liens sociaux » (Meyer-Bisch, 2014).

L'enseignement en langue nationale facilite l'apprentissage des concepts et l'interaction entre les élèves. La langue est tout, elle n'est pas seulement un moyen de communication : elle est le guide de l'activité mentale de la personne, de son analyse, des impressions qu'elle reçoit, de la synthèse qu'elle opère. « À travers elle se cristallise l'intégration et, en même temps, le droit à

la diversité, c'est-à-dire à ses propres raisons d'être. La langue est le coin impénétrable de l'intimité la plus tendre et la plus secrète d'un peuple » (Ki-Zerbo, 1993, 6). La langue maternelle est matrice et motrice, est un passage qui garantit le décollage intellectuel de l'enfant, lui apporte l'équilibre fondamental sans lequel il s'atrophie.

Au Niger la loi du 2019⁶ énumère nommément onze langues maternelles auxquelles elle attribue le statut égalitaire de langues nationales. Le 26 mars 2025 le Général Abdourahamane Tiani, chef du régime militaire, a promulguée la nouvelle « Charte de la refondation », qui a aussi valeur de Constitution, et qui à l'article 12 modifie le statut des langues du pays⁷. « *La langue nationale est l'haoussa* » et « *les langues de travail sont l'anglais et le français* ». Neuf autres langues, dont le zarma-songhay, le fulfulde (peul), le kanouri, le gourmantché et l'arabe, deviennent « *les langues parlées du Niger* ».

Le nœud de l'éducation alternative est le passage qui va de la transmission du savoir à la construction de la connaissance. Il s'agit « d'enseigner le passage social de la parole à l'écriture, à la lecture et à la parole »(Meyer-Bisch, 2005,40). C'est l'expérience du passage qui crée de nouvelles sensations entre celui qui écrit et celui qui lit. Enfin, il s'agit de démontrer que la lecture et l'écriture authentiques sont à la fois une découverte de soi.

Les classes passerelles au Niger sont un exemple concret de la coexistence de plusieurs langues, notamment le zarma, l'haoussa, le fulfulde et le tamashék. La difficulté de comparaison et de traduction implique une réciprocité entre ces langues et chaque élève contribue à enrichir cette réciprocité en expliquant la richesse culturelle de chaque langue afin de cibler les domaines d'interprétation. « Chaque mot définit un espace ouvert à l'interprétation et, plus encore, chaque absence de mot » (IIEDH, 2006).

⁶ Loi n° 2019-29 du 1er juillet 2019, portant régime de l'état civil au Niger.

⁷ « Au Niger, le chef de la junte proclamé président de la République », *Le Monde* avec AFP, le 27 mars 2025.

La valeur pédagogique est de stimuler chaque élève, fier de voir sa culture valorisée et prise en considération, à faire vivre sa langue, à approfondir ses connaissances et ses traditions et à les transmettre dans sa propre langue.

Une des forces de ce programme réside dans la mise en place d'une *gouvernance locale solide*, permettant aux acteurs de s'en approprier et de le gérer eux-mêmes.

La spécificité de l'éducation alternative réside dans sa capacité à interroger les représentations sociales des acteurs, leurs habitudes, leurs modes de travail et d'action. Ainsi, l'espace devient une ressource et, en même temps, un acteur : aux côtés des personnes, des éducateurs, des parents, il y a le monde des choses et des faits qui font partie intégrante de l'apprentissage des enfants. On enseigne et on apprend toujours dans des lieux et à des moments concrets, et ce sont eux qui constituent différentes manières de s'approprier le savoir. De cette manière, l'éducation alternative devient elle-même un espace public au cœur du village et de la communauté, un espace qui permet aux jeunes de passer de l'éducation de base à la formation professionnelle, à la vie active, ou d'entrer ou de réintégrer le parcours scolaire, et favorise la création d'une cohésion sociale inclusive qui se forme, se développe, se maintient et s'adapte, basée sur un entrelacement de connaissances et d'expériences (Centre communautaire d'éducation alternative des jeunes - CCEAJ, 2021).

L'espace « école » est culturellement le lieu de la parole, du savoir-dire et du savoir-lire, qui sont une certaine forme de maîtrise des choses : l'environnement extérieur est culturellement l'espace du travail, du savoir-faire, qui est autre chose. La force de l'éducation alternative réside dans la conception d'un enseignement qui ne sépare pas les mots des choses, qui ne dissocie pas ce qui est dit de ce qui est vécu, (car inscrit dans les valeurs culturelles et dans la réalité des élèves), et qui valorise les savoirs de la vie.

Dans l'éducation alternative, le processus d'apprentissage est une osmose entre l'apprenant et son environnement, car la plupart des connaissances et des compétences qu'une personne acquiert, de la langue aux valeurs culturelles, en passant par les proverbes, les contes et les croyances, sont acquises dans un environnement non structuré qui constitue un

4. Programmes scolaires et approches pédagogiques

Le choix de l'approche curriculaire est très important pour l'éducation alternative, car le programme scolaire est une sélection systématique de connaissances, de compétences et de valeurs et, en tant que tel, il doit à la fois *localiser, décoloniser et mondialiser*. Ces trois termes cohabitent et sont essentiels, car le curriculum illustre la vision commune d'une société qui prend en compte les attentes et les besoins locaux, nationaux et mondiaux et implique la participation de plusieurs acteurs : chercheurs universitaires, Ministères, enseignants, et formateurs.

Le curriculum détermine le « quoi » et le « comment » de l'enseignement et de l'apprentissage et doit donc tenir compte des besoins de la société à laquelle il s'adresse, des critères et des directives qui déterminent sa structure et sa qualité. Un programme scolaire doit cultiver et valoriser ses racines pour aider les élèves à connaître leurs origines et, en même temps, avoir des antennes qui captent ce qui se passe ailleurs, c'est-à-dire qu'il doit tenir compte « d'où l'on vient » et « où l'on va » afin de garantir à chaque enfant, d'une part, un parcours d'identification lui permettant de s'approprier les ressources culturelles du contexte et, d'autre part, de valoriser la diversité des personnes et des connaissances. C'est pourquoi le programme scolaire ne peut être statique, mais doit être ouvert et participatif afin de refléter les priorités locales, nationales, avec une attention aux expériences régionales et internationales afin d'éduquer à l'exercice des responsabilités et à la coexistence pacifique.

Le programme scolaire de l'éducation alternative suit cette approche : est un programme condensé car il doit s'adapter au calendrier de l'éducation alternative et des classes passerelles qui raccourcit le parcours scolaire ordinaire de six à trois ans. Cela ne signifie toutefois pas qu'il s'agit d'un programme appauvri ou réduit, au contraire, il développe des compétences de

base utiles tant pour l'insertion dans le monde du travail que pour une formation utile à la poursuite des études.

“ La formation, centrée sur une année scolaire, commence par l'apprentissage de la langue maternelle qui se poursuit pendant deux mois. Elle se prolonge ensuite pendant sept mois sur la base d'un programme qui constitue le condensé des premières, deuxièmes et troisièmes années du programme de l'école primaire. Le français est la langue d'enseignement dans la deuxième phase de la formation et la langue maternelle reste toutefois une matière fondamentale d'étude et de communication (Amadou Saïbou Adamou, 2024, 53).

Il s'agit d'une approche qui fait de l'éducation le droit de chacun à renforcer son identité à travers un croisement de savoirs et de disciplines.

L'expérience consolidée du Niger a rendu nécessaire la rédaction d'un guide pédagogique (AA.VV., 2024), élaboré par des experts (du Ministère et de l'Université) dans le domaine de l'éducation alternative, dont l'objectif est d'accompagner les enseignants dans l'élaboration de programmes spécifiques pour les classes passerelles, et d'améliorer les processus d'apprentissage des élèves⁸. Il s'agit d'un outil précieux qui comble un vide existant au niveau des dispositifs didactiques spécifiques aux classes passerelles et propose, à travers une dynamique cognitive et professionnaliste, des innovations pédagogiques et des orientations qui facilitent l'enseignement et l'apprentissage (Moussa Sagayar M., 2024). Il est structuré en trois parties : la première présente les programmes d'études, la deuxième se concentre sur les compétences à développer et sur la formation, et la troisième présente deux études de cas, à savoir deux leçons enregistrées sur l'enseignement des mathématiques et de la lecture.

⁸ AA.VV., Enseigner dans des classes passerelles, Guide pratique à destination des enseignants, 2024.

5. Quand l’éducation est un droit violé

L’éducation de base est l’un des segments les plus importants de la scolarité qui, au Niger, connaît une situation difficile en raison du nombre important d’enfants non scolarisés ou déscolarisés et l’éducation alternative devient un moyen concret de contribuer à l’offre éducative du pays afin de satisfaire les besoins éducatifs fondamentaux et spécifiques de tous, en impliquant toutes les parties prenantes, en particulier les communautés, les ministères et leurs départements techniques et les instituts de recherche, dans un contexte purement nigérien où la langue nationale occupe une place prépondérante.

L’éducation non formelle, sous toutes ses formes, et l’éducation alternative en est un exemple, est une formule qui répond aux besoins éducatifs du contexte, réservée aux populations les plus défavorisées qui n’ont pas eu la possibilité d’accéder à l’école et constitue un moyen important pour l’effectivité du droit à l’éducation.

Les efforts réalisés pour l’éducation alternative nous démontrent que *l’éducation n’est pas un privilège* : elle est un droit qui doit être garanti à tous, comme le stipulent l’article 26 de la Déclaration universelle des droits de l’homme de 1948 et l’article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966, entré en vigueur en 1976. Donc un droit fondamental en soi et l’une des clés de l’exercice des autres droits qui conduit à l’autonomie de la personne et permet aux adultes et aux enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et d’obtenir les moyens de participer pleinement à la vie de leur communauté.

L’éducation est le pivot de tous les droits de l’homme. Elle est un droit transversal : civil, politique, économique, social et culturel et, en tant que tel, elle n’est pas seulement le droit d’accès à l’école car « influe sur la capacité du sujet à relier entre elles les différentes composantes de son identité, à établir des liens entre son individualité et les communautés auxquelles il reconnaît appartenir » (Borghi, & Meyer-Bisch, 2001).

Et dans la situation éducative du Niger on comprend comment la demande d’éducation n’est pas seulement une demande d’accès à l’école ou d’intégration dans le système éducatif mais elle est surtout une demande de

capital social acquis par l'appropriation du capital scolaire. Le sens et la valeur de cette demande d'éducation n'est pas lié à la 'rentabilité' parce qu'il ne s'agit pas de gagner une promotion sociale par les études mais plutôt d'être socialement intégrés. Le défi est justement celui de réussir à faire le lien entre la nécessité de chaque personne de se construire un savoir critique et le besoin d'appartenir à une communauté culturelle et à une société. Dans ce sens l'éducation est le principe qui fait la passerelle entre le savoir et le vouloir, entre la connaissance et la responsabilité.

S'interroger sur le droit à l'éducation n'est pas uniquement une affaire de pratiques mais « c'est aussi et surtout un arrêt sur image, un arrêt sur soi et sa relation aux autres. C'est aussi un accord sur un projet de société et donc un projet éducatif. ... qui interroge plus que jamais le politique et les valeurs qui sous-tendent une société. Ce ne sont pas les bonnes actions qui valident l'activité, mais au contraire un accord ontologique, démocratiquement formulé et démocratiquement renouvelé » (Abdallah Pretceille M., 2005, 21).

Il n'est pas suffisant ouvrir les portes de l'école, il faut que les contenus répondent aux attentes des familles et des communautés, il faut une plus grande flexibilité dans les modalités d'organisation, dans les méthodes et dans le suivi pour multiplier les chances de la personne de se développer et d'utiliser ses compétences au service du développement et de la croissance. Pour cela il est urgent que l'éducation soit capable de transformer les ressources en résultats qui aiderait les acteurs de l'éducation à accorder une même importance au contenu de l'éducation et aux acquisitions effectives des élèves.

Le droit à l'éducation a une légitimité éthique qui se rattache au concept de personne: sujet du droit qui peut être défini par catégories selon l'âge et la formation: Il s'agit d'un droit qui s'étend à tous ceux qui ont des besoins éducatifs qui devraient être satisfaits « lier les processus éducatifs aux processus sociaux (école et vie, école et foyer, culture scolaire et culture sociale, programme scolaire et réalité locale, théorie et pratique, ce qui permet de construire des passerelles ou d'en avoir une vision différente » (Torres, R.M. (2000), 161-162).

6. Bibliographie

- Abdallah Pretceille M. 2005. Le droit à l’éducation entre pragmatisme et éthique, Institut International des Droits de l’Enfant, Sion, p. 21.
- Akkari A. 2024. « Éducation alternative de base au Niger : expansion et contribution à l’amélioration de l’éducation au Niger », in : Moussa M. Sagayar, S. Gandolfi, A. Akkari, A. Memishi, *Éducation alternative et non formelle au Niger. Dialogue entre chercheurs et praticiens*, Globethics, 2024, p. 36.
- Amadou Saïbou Adamou. 2024. « Trajectoires et espoirs », in Moussa M. Sagayar, S. Gandolfi, A. Akkari, A. Memishi, *Éducation Alternative et non formelle au Niger, Éducation alternative et non formelle au Niger. Dialogue entre chercheurs et praticiens*, Globethics Publications.
- AA.VV. 2024. (Sous la coordination de) A. Akkari, M. Sagayar Moussa, S. Gandolfi, Enseigner dans des classes passerelles, Guide pratique à destination des enseignants.
- Borghi, M. (2001). *La pierre angulaire : le "flou crucial" des droits culturels* (Vol. 28). Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- CCEAJ Centre communautaire d’éducation alternative des jeunes. *Dispositif communautaire d’éducation alternative des jeunes de 9 à 14 ans*. Direction du développement et de la coopération (DDC).
- Hampate Ba Amadou. 1990. *Il n'y a pas de petite querelle, Nouveaux contes de la savane*, Pocket, Paris.
- IIEDH, Institut interdisciplinaire d’éthique et des droits de l’homme. 2006. *Grenier à mots. Anthropologie des droits humains par la comparaison interculturelle des mots et de leurs usages*. Feuille de route n° 1 et 2, Fribourg.
- Ki-Zerbo, J. 1993. Pas de développement sans renaissance culturelle, in « La semaine africaine », 3-9 mars.
- Ki-Zerbo, J. Éduquer ou périr, Unesco-Unicef, Dakar 1990. p. 79.

- Meyer-Bisch, Patrice. 2005. « L'école sociale de la citoyenneté », in : *Vivre la démocratie apprendre la démocratie*, Secrétariat d'État à l'éducation et à la recherche SER.
- Meyer-Bisch, Patrice. 2014. « Cultiver la texture sociale, comprendre le potentiel social des droits culturels ». *Vie sociale*, (1), 11-25.
- Ndoye Mamadou. 2020. « Réformes éducatives : attentes et conduite du changement ». Revue internationale d'éducation de Sèvres, Paris, n° 83.
- Ousman, Rabiou, « Préface » in : M. Sagayar, A. Akkari, S. Gandolfi, *Repenser l'éducation et la pédagogie dans une perspective africaine. Manuel pratique à destination des enseignants et des formateurs d'enseignants*, Globethics, Genève, 2022, p. 7.
- République du Niger, Plan de développement économique et social, (PDES) 2017-2021.
- République du Niger, Loi n° 2019-29 du 1er juillet 2019.
- République du Niger, ministère de l'Éducation nationale, Vision nationale et engagements pour transformer l'éducation au Niger, 2022.
- République du Niger, Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation (2014-2024), Document de stratégie, Niamey 2013, p. 55.
- Sagayar, M. M. 2020. « Citizenship Education in Niger: Challenges and Perspectives ». *Global Citizenship Education: Critical and International Perspectives*, 89-98.
- Sagayar, M. M. 2024. « Enseigner dans les alternatives éducatives : vers un modèle d'enseignement professionnalisant », in Moussa M. Sagayar, S. Gandolfi, A. Akkari, A. Memishi, *Éducation alternative et non formelle au Niger. Dialogue entre chercheurs et praticiens*, Globethics Publications, pp.4-5.
- Simkins, T. 1977. Non formal education and development. Manchester: University of Manchester.

“L ’éducation alternative : Droit à l'éducation et outils de résilience au Niger” | 115
Torres, R.M. 2000. « L'éducation pour tous : une peau de chagrin », in :
Éducation des adultes et développement, 2000, pp. 161-162.

7. Brève biographie

Stefania Gandolfi est Professeure honoraire de pédagogie des droits de l'homme et de pédagogie de la coopération internationale à l'Université de Turin et de Bergame. Elle a présidé pendant de longues années la Fondation Vittorino Chizzolini en Italie.

Email : stefania.gandolfi45@gmail.com