

La stratégie du « faire – faire » au Sénégal :  
Pour une décentralisation de la gestion de l'éducation  
et une diversification des offres

Ce document a été commandé par l'ADEA dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne entrepris en 2002-2003. Il a été édité par la suite pour paraître dans la collection « Expériences africaines – étude de cas nationales ». Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Les travaux entrepris dans le cadre de l'exercice sur la qualité de l'éducation ainsi que ce document ont été financé par les fonds programme de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) auxquels les organisations suivantes ont contribué : Banque africaine de développement (BAD) ; Agence canadienne de développement international (ACDI) ; Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; Agence norvégienne pour la coopération au développement (NORAD) ; Agence suédoise de développement international (Asdi) ; Carnegie Corporation de New York ; Commission européenne ; Banque mondiale ; Fondation Rockefeller ; Coopération allemande ; Institut international de planification de l'éducation (IIEP) ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ; Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) ; Ministère de la Coopération pour le développement, Autriche ; Ministère des Affaires étrangères, Danemark ; Ministère des Affaires étrangères, Finlande ; Ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; Ministère des Affaires étrangères, Irlande ; Ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse.

Le Fonds fiduciaire norvégien pour l'éducation (NETF) déposé auprès de la Région Afrique de la Banque mondiale a également contribué au financement de l'exercice sur la qualité de l'éducation de l'ADEA.

N° ISBN : 2-7475-7449-0

**© Association pour le développement de l'éducation en Afrique  
(ADEA) – 2004**

**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

Institut international de planification de l'éducation

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tél. : +33(0)1 45 03 77 57

Fax : +33(0)1 45 03 39 65

Mél : [adea@iiep.unesco.org](mailto:adea@iiep.unesco.org)

Site web : <http://www.ADEAnet.org>

*Expériences africaines  
études de cas nationales*

**La stratégie du « faire – faire »  
au Sénégal :  
Pour une décentralisation de la  
gestion de l'éducation  
et une diversification des offres**

Etude réalisée par la Direction de l'alphabétisation et de  
l'éducation de base au sein du ministère délégué chargé de la  
Formation professionnelle publique et privée, de l'Alphabétisation  
et des Langues nationales du Sénégal

Coordonnateur national :

*Alassane Ndiaye*

Auteurs/contributeurs :

*Ibra Diop*

*Waly Faye*

*Cheikh Pathé Gueye*

*Salim Henaine*

*Mamadou Mara*

*Boubacar Ndiaye*

Coordonnateur de l'étude pour l'ADEA :

*Boubacar Niane*



**Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)**

**L'Harmattan**

5-7, rue de l'Ecole-Polytechnique  
75005 Paris  
FRANCE

**L'Harmattan Hongrie**

Kossuth L. u. 14-16  
1053 Budapest  
HONGRIE

**L'Harmattan Italia**

Via Degli Artisti, 15  
10124 Torino  
ITALIE

**La collection**  
**Expériences africaines - études de cas nationales**

Ouvrages parus dans cette collection\* :

1. La réforme de la formation initiale des maîtres en Guinée (FIMG) : étude-bilan de la mise en œuvre
2. La stratégie du « faire-faire » au Sénégal : décentralisation de la gestion de l'éducation et diversification des offres
3. Améliorer la qualité de l'éducation des nomades au Nigéria
4. Le programme de lecture dans l'enseignement primaire en Zambie (PRP) : améliorer l'accès et la qualité de l'éducation dans les écoles
5. La pratique de la réflexion critique dans la formation initiale et continue des enseignants en Namibie
6. La recherche des facteurs de qualité dans les établissements privés en Gambie
7. Les conditions d'apprentissage pour une éducation de qualité au Bénin : l'application des normes EQF
8. Une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation en Mauritanie dans un contexte de réforme

---

\* Série publiée en anglais également

# Table des matières

<b>Préface</b> .....	<b>7</b>
<b>Acronymes et abréviations</b> .....	<b>15</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>17</b>
<b>1. Introduction générale</b> .....	<b>21</b>
Objectifs et méthodologie de l'étude.....	22
<b>2. Contexte et justification de l'étude</b> .....	<b>25</b>
<b>3. Présentation de la stratégie du « faire-faire »</b> .....	<b>31</b>
Les fondements du « faire-faire » .....	31
Principes directeurs du « faire-faire ».....	32
Montage institutionnel, instruments et procédures.....	33
<i>Les principaux acteurs</i> .....	33
<i>Outils et procédures</i> .....	34
<i>Les cadres de concertation</i> .....	35
<b>4. Analyse des facteurs de qualité</b> .....	<b>37</b>
Développement du partenariat.....	37
Le renforcement des capacités.....	38
<i>Les stages</i> .....	39
<i>Les séminaires</i> .....	40
<i>Les capitalisations</i> .....	41
Le dispositif de suivi-évaluation rapproché.....	42
<i>Les résultats obtenus</i> .....	42
Le renforcement des moyens financiers et logistiques .....	44
<i>Financement du sous-secteur</i> .....	44
<i>Structuration des coûts - Analyse des coûts du PAPA et du PAPF</i> .....	46
La diversification de l'offre .....	48
<i>Les programmes d'alphabétisation fonctionnelle</i> .....	48
<i>Les modèles alternatifs d'éducation de base</i> .....	50
<b>5. Résultats et effets du « faire-faire »</b> .....	<b>57</b>
Réduction du taux d'analphabétisme .....	57
Amélioration des performances.....	58
Introduction d'innovations dans le formel.....	58
Professionalisme des opérateurs .....	59
Création d'emplois .....	60
Amélioration des conditions de vie des populations bénéficiaires .....	60
<b>6. Quelques facteurs handicapants</b> .....	<b>63</b>
Faiblesse de l'implication des collectivités locales .....	63
Manquements constatés dans la gestion des programmes.....	63
Insuffisance des moyens d'accompagnement .....	64
Difficultés dans la mise en place d'une base de données statistiques .....	64
<b>7. Axes de renforcement et de consolidation</b> .....	<b>65</b>

Implication des collectivités locales .....	65
Gestion des programmes .....	66
Moyens d'accompagnement .....	66
<i>Base de données statistiques</i> .....	66
<b>8. Conclusion .....</b>	<b>67</b>
<b>9. Bibliographie .....</b>	<b>69</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1. Evolution de la part des composantes du budget de l'éducation .....	25
Tableau 2. Dispositif de suivi-évaluation rapproché .....	43
Tableau 3. Dispositif de suivi-évaluation – résultats obtenus .....	44
Tableau 4. Analyse des coûts du projet d'appui au plan d'action (PAPA) .....	46
Tableau 5. Analyse des coûts du projet alphabétisation priorité femmes (PAPF) .....	47
Tableau 6. Augmentation de la demande en éducation .....	56
Tableau 7. Performances des apprenants des CAF/PAPF et CAF/PAPA .....	59

# Préface

## Alphabétisation

Il n'est guère surprenant que, parmi les premières publications de la série « Expériences africaines » figure cette étude de cas sur l'alphabétisation : un sujet si critique, gros de défis et d'enjeux majeurs de développement pour les peuples du continent. Alors que l'on compte un adulte analphabète sur cinq dans le monde, cette proportion s'élève à deux sur cinq en Afrique. Les défis que pose cette situation alarmante s'avèrent d'autant plus ardues lorsqu'on sait que l'Afrique est la seule région du monde où le nombre d'analphabètes augmente au lieu de diminuer. Or, il est établi que l'éradication de l'analphabétisme est non seulement un facteur essentiel mais aussi une condition nécessaire du développement. Les enjeux que comporte l'alphabétisation se rapportent aussi bien à l'ouverture technologique et au développement de compétences en tant que facteurs de croissance économique et de lutte contre la pauvreté qu'à la promotion de valeurs et de comportements favorables à l'amélioration de la santé, à la protection de l'environnement, à l'émergence d'une citoyenneté démocratique – en un mot, au progrès social.

Sur un sujet aussi décisif pour le futur de l'Afrique, le dialogue sur les politiques, les échanges d'expériences et le partage des connaissances entre pays africains revêtent donc une importance primordiale. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'ADEA encourage les acteurs concernés à documenter leurs expériences afin de les rendre communicables à d'autres, et de renforcer ainsi l'inter-apprentissage et les capacités africaines. L'étude sur l'expérience du « faire-faire » menée au Sénégal apporte ici une contribution d'autant plus appréciable qu'elle s'origine, pour une bonne part contradictoirement, du bilan mais aussi des leçons tirées des programmes d'alphabétisation de masse développés en Afrique et dont les résultats n'ont guère été

probants. Globalement, les taux d'abandons y étaient élevés, les acquisitions faibles et l'impact socio-économique peu évident. Ce qui a, en partie, provoqué le désengagement des gouvernements et de leurs partenaires au développement.

A l'heure où se perçoivent des signes de regain d'intérêt pour l'alphabétisation, voire des opportunités nouvelles de mobilisation avec, notamment, la décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, il est de la plus haute importance pour les pays africains de défricher des voies nouvelles pour créer les conditions et les facteurs de succès. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente étude de cas qui, dans bien des domaines, présente des innovations, de nature à renouveler et à revitaliser la réflexion et l'action sur l'alphabétisation en Afrique.

Examinons quelques-uns des messages forts qu'elle nous adresse et qui paraissent, entre autres, particulièrement instructifs par rapport aux changements de politiques, de stratégies et de pratiques à promouvoir.

Examinons quelques-uns des messages forts qu'elle nous adresse et qui paraissent, entre autres, particulièrement instructifs par rapport aux changements de politiques, de stratégies et de pratiques à promouvoir. Tout d'abord, dans le processus de formulation de la politique d'alphabétisation, l'approche participative adoptée par le « faire-faire » constitue une rupture d'avec les approches verticales, directives, voire autoritaires qui ont prédominé dans le passé, en particulier sous les régimes de parti unique. En effet, l'option de dialogue politique choisie par le gouvernement a pleinement impliqué les différents acteurs et bénéficiaires dès le début et tout au long de l'élaboration de la politique. En conséquence, le « faire-faire » introduit assurément un nouveau paradigme basé sur une relation horizontale Etat/société comme source de dialogue, de reconnaissance mutuelle et de confiance. Dès lors, les tendances participatives et intégratives priment sur le paternalisme, l'autoritarisme et la domination. Aussi, les populations concernées ont-elles pu déterminer le processus de formulation de la politique et s'approprier celle-ci dans la mesure où elle est bien la résultante de l'expression de leurs besoins et opinions ainsi que de leurs interactions ? Sur la base de la plate-forme consensuelle

ainsi construite se sont tout naturellement développés des liens et des stratégies de partenariat qui ont permis de mobiliser d'importantes et exceptionnelles ressources éducatives dans différents secteurs de la société. Elles ont complété, enrichi et amplifié l'action de l'Etat.

Un tel processus participatif de formulation de politique s'inscrit dans la démocratisation des états et des sociétés en Afrique en même temps qu'il la soutient. Il se révèle également fécond comme levier de mobilisation de la société civile et des communautés de base pour élever l'alphabétisation au rang d'une cause nationale.

Un tel processus participatif de formulation de politique s'inscrit dans le mouvement de démocratisation des Etats et des sociétés en Afrique en même temps qu'il le soutient. Il se révèle également fécond comme levier de mobilisation de la société civile et des communautés de base pour élever l'alphabétisation au rang d'une cause nationale. Pour atteindre ensuite ces objectifs, les politiques et les stratégies participatives ne se sont pas limitées à l'affirmation de bonnes intentions et de disponibilité de la part du gouvernement. Allant au-delà des pétitions de principe, le passage à la phase opérationnelle, c'est-à-dire celle du partenariat en action, s'est effectué à travers la négociation d'une distribution fonctionnelle des rôles entre l'Etat, les opérateurs non-gouvernementaux et les communautés bénéficiaires, pour déboucher sur un contrat dont les termes ont été détaillés et précisés dans un manuel de procédures. Des mécanismes efficaces de financement ont été ensuite mis en place par l'intermédiaire d'un fonds d'appui alimenté par l'Etat et l'assistance extérieure. C'est ce fonds qui a permis de soutenir les projets présentés par les opérateurs non-gouvernementaux, sur la base d'un système et de critères de sélection garantissant objectivité et transparence, avec le souci constant d'assurer une compétition saine et d'encourager l'excellence. Toute cette instrumentation du partenariat est accompagnée par des structures paritaires de concertation et d'appui technique afin d'évaluer et d'améliorer l'action commune et celle des différents protagonistes. En somme, le partenariat Etat/société civile - qu'il ne faut pas confondre avec un désengagement de l'Etat - représente un facteur déterminant de succès dans le secteur

de l'alphabétisation. Le défi se pose alors d'élaborer et de mettre en place des outils opérationnels pour traduire ce partenariat en complémentarité et en renforcement mutuel des rôles et responsabilités en fonction des légitimités et des compétences respectives.

Par ailleurs, les politiques d'alphabétisation de masse sont traditionnellement orientées vers l'offre de programmes homogènes pour tous et chacun est appelé à s'y adapter. Le « faire-faire » se veut une politique de demande qui, elle, doit s'adapter à chaque groupe-cible en fonction des besoins spécifiques et des situations locales. C'est en cela que l'Etat central ne semble pas être l'acteur le mieux préparé pour entreprendre cette approche différenciée, gérer et répondre à la diversité des besoins et des contextes qu'exige la mise en oeuvre d'une telle politique. En contractualisant des organisations de développement local, il reconnaît les avantages comparatifs de celles-ci dans ce domaine et les charge de l'étude des milieux locaux, de la négociation avec les groupes-cibles et de l'exécution adaptée des projets d'alphabétisation. De cette manière, les programmes de formation considèrent chaque groupe comme unique et s'adaptent le plus près possible de ses besoins et conditions spécifiques. Pour ce faire, le groupe visé participe à la formulation des objectifs de la formation et à la définition des modalités d'exécution de celle-ci. Les stratégies ciblées sur des groupes partageant les mêmes activités et/ou besoins professionnels, sociaux ou culturels, favorisent ainsi des programmes fonctionnels. Ils renforcent le sens des apprentissages pour les alphabétisés en termes d'utilité et d'utilisation des acquisitions faites dans le champ de la pratique sociale. A cet égard, les évolutions notées vers l'alphabétisation à visée professionnelle ou l'éducation de base des adultes, ont intégré les phases d'alphabétisation initiale et de post-alphabétisation en articulant l'instrumentalisation des apprentissages à différents degrés de l'éducation sociale et du développement des compétences. Ce qui explique les liens entre l'alphabétisation et la lutte contre la pauvreté, notamment grâce aux projets d'accompagnement axés sur le micro crédit, l'entrepreneuriat et diverses opportunités de capacitation et d'accroissement des revenus des populations.

Tout cela explique certainement l'engouement suscité auprès des populations pour les projets du « faire-faire ». Il s'est traduit par un véritable boom des taux de participation. Toutefois, il convient aussi de mentionner que si cet engagement s'est maintenu, comme en témoigne la forte réduction des abandons, c'est aussi grâce à l'attention accordée à la qualité. Le volet d'appui à l'édition a permis non seulement de doter les projets en manuels adaptés mais aussi de développer une variété de productions imprimées, presse comprise, afin de promouvoir un environnement lettré pour les néo-alphabètes. Lorsque l'alphabétisation est faite, comme dans ce cas, dans les langues nationales, un tel programme éditorial s'avère crucial si l'on veut que les acquisitions faites soient entretenues et utilisées dans la vie courante. Car si elles s'éteignent l'analphabétisme réapparaîtra. L'attention accordée à la qualité relève également de la formation, celle des alphabétiseurs mais aussi celle des superviseurs et des gestionnaires de projets. Faire fonctionner un dispositif de supervision de proximité orienté vers le soutien pédagogique fréquent aux alphabétiseurs s'est avéré décisif pour l'amélioration progressive de la qualité, notamment lorsque la supervision se nourrit de leçons tirées d'évaluations périodiques des programmes et de leurs résultats en termes d'acquisitions et de changements.

Enfin, le « faire-faire » a été initié et développé en tant que processus d'apprentissage grâce aux dispositifs de suivi et d'évaluation mis en place tant au niveau central que local, aux réseaux verticaux et horizontaux d'échanges et de partage entre différents acteurs ainsi qu'aux procédures et structures de recherche et de capitalisation des expériences. Chaque année, des progrès substantiels devaient être réalisés par rapport à l'année précédente sur la base des leçons apprises et des ajustements apportés. Le Centre de ressources, doté d'une équipe de recherche-action et d'un centre de documentation, était censé être le serveur de ce processus où il s'agissait d'apprendre de l'action qui se déroule pour constituer des connaissances et renforcer des capacités afin de la perfectionner. Les changements qualitatifs qui se sont opérés dans le temps ont été précisément rendus possibles grâce à ces processus et réseaux d'apprentissage qui sont décisifs pour la conduite et le développement réussis de l'innovation.

En somme, le « faire-faire » s'apprécie comme une innovation prometteuse. Les résultats déjà enregistrés sont remarquables en termes d'accès, de maintien et d'amélioration de la qualité. En tant que projet-pilote, il est rapidement passé de la petite à la grande échelle. Mieux encore, l'effet d'attraction sur l'environnement a dépassé le cadre national du Sénégal et le secteur de l'alphabétisation. En effet, plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest voire du Centre, l'ont adopté comme approche d'alphabétisation, tout comme d'autres secteurs sociaux l'utilisent pour développer des programmes de santé de nutrition, de la petite enfance...

D'autre part, il est utile de préciser, comme le fait la présente étude, que le « faire-faire » n'est pas sans soulever des problèmes et des difficultés. La décentralisation des ressources et des compétences de l'Etat vers les collectivités locales s'est difficilement implantée dans le nouveau paysage. Il en est de même pour le repositionnement des structures nationales traditionnelles. La relation horizontale et le fonctionnement paritaire se sont heurtés aux traditions et à la culture de contrôle bureaucratique d'une part, aux capacités limitées de représentation et d'expression collective des partenaires non-gouvernementaux d'autre part. La capacité de pilotage a été affaiblie par l'insuffisance des données statistiques et des compétences d'évaluation. Enfin, l'implication du secteur privé industriel et tertiaire dans les programmes s'est révélée peu significative.

Tout cela n'est pas à considérer comme un obstacle insurmontable mais plutôt dans la perspective d'un apprentissage et d'un perfectionnement continu. Ces problèmes et difficultés interpellent un développement des capacités aux niveaux concernés et la promotion de nouvelles façons de penser et de faire. Dès que les problèmes d'une étape sont résolus, la réussite se hisse à une étape supérieure où surgissent de nouvelles questions qui exigent d'autres réponses. C'est pourquoi nous souhaitons vivement que l'approche « pratique » que nous cherchons à promouvoir implante une culture de l'évaluation et de l'analyse au niveau des ministères de l'Education en Afrique afin que cette série de publications sur les expériences africaines s'enrichisse de nouvelles études sur l'alphabétisation.

En attendant, nous adressons nos chaleureuses félicitations et nos sincères remerciements à l'équipe du Sénégal qui a réalisé cette première magnifique contribution et ouvert ainsi la voie à suivre pour alimenter les apprentissages intra-africains dans ce secteur.

**Mamadou Ndoye**  
Secrétaire exécutif de l'ADEA

## Acronymes et abréviations

<b>ADEA</b>	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
<b>ADEF- Afrique</b>	Association pour le développement de l'éducation et de la formation en Afrique
<b>ALPHA-Femmes</b>	Projet d'alphabétisation fonctionnelle des femmes
<b>ARCJ</b>	Association pour la renaissance de la culture Joola
<b>BFEM</b>	Brevet de fin d'études moyen
<b>BM</b>	Banque mondiale
<b>CAF</b>	Classe d'alphabétisation fonctionnelle
<b>CAL</b>	Centre d'animation et de lecture
<b>CCS</b>	Cellule de coordination et de suivi
<b>CDFP</b>	Centre départemental de formation professionnelle
<b>CEFT</b>	Centre d'enseignement technique féminin
<b>CFEE</b>	Certificat de fin d'études élémentaires
<b>CHIPA</b>	Comité d'harmonisation des interventions dans les programmes d'alphabétisation
<b>CMDCEBLN</b>	Cabinet du Ministre Délégué Chargé de l'Education de Base et des Langues Nationales
<b>CNCAT</b>	Comité national de concertation et d'appui technique
<b>CNEA</b>	Comité national d'élimination de l'analphabétisme
<b>CNOAS</b>	Comité national des opérateurs en alphabétisation du Sénégal
<b>CNRE</b>	Centre national de ressources éducationnelles
<b>CNREF</b>	Centre national de réforme de l'éducation et de la formation
<b>CPSS</b>	Cellule de planification et de suivi stratégiques
<b>CREPA</b>	Centre régional polyvalent pour adultes
<b>CRETEF</b>	Centre régional d'enseignement technique féminin
<b>DADS</b>	Division d'appui au développement du secteur
<b>DAEB</b>	Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base
<b>DFP</b>	Direction de la formation professionnelle
<b>DPEV</b>	Division de la planification et de l'évaluation
<b>DPLN</b>	Direction de la promotion des langues nationales
<b>ECB</b>	Ecole communautaire de base
<b>ECB-A</b>	Ecole communautaire de base articulée
<b>ECRAF</b>	Equipe centrale de recherche action et de formation
<b>EFI</b>	Ecole de formation d'instituteurs
<b>EGEF</b>	Etats généraux de l'éducation et de la formation
<b>ENDA- T. M.</b>	Environnement et développement du Tiers-Monde
<b>ENR</b>	Ecole normale régionale
<b>ENS</b>	Ecole normale supérieure
<b>EPT</b>	Education pour tous
<b>FCR</b>	Formation coin de rue

<b>FEMP</b>	Foyer d'enseignement moyen pratique
<b>GTZ</b>	Agence de coopération allemande
<b>IA</b>	Inspection d'académie
<b>IDEN</b>	Inspection départementale de l'éducation nationale
<b>MARP</b>	Méthode active de recherche participative
<b>MCFPPPALN</b>	Ministère chargé de la Formation professionnelle publique et privée, de l'Alphabétisation et des Langues nationales
<b>MINEDAF</b>	Conférence des ministres de l'éducation des Etats membres d'Afrique
<b>ONG</b>	Organisation non gouvernementale
<b>PADEN</b>	Projet d'alphabétisation des élus et notables locaux
<b>PAIS</b>	Programme d'alphabétisation intensive du Sénégal
<b>PAPA</b>	Projet d'appui au plan d'action
<b>PAPF</b>	Projet alphabétisation priorité femmes
<b>PDEB</b>	Programme décennal de l'éducation de base
<b>PIEA</b>	Programme intégré d'éducation des adultes
<b>RDA</b>	Responsable départemental de l'alphabétisation
<b>RGPH</b>	Recensement général de la population et de l'habitat
<b>RRA</b>	Responsable régional de l'alphabétisation

## Résumé

Depuis plusieurs décennies, les pays les moins avancés ont montré des limites certaines dans la résolution de leurs problèmes de développement. Le secteur de l'éducation, sur qui repose la plupart des réponses, a été le plus touché. Les systèmes éducatifs se sont révélés inefficaces dans la prise en charge des besoins en matière d'éducation et de formation. Dès lors, la recherche de solutions idoines interpellait tous les segments de la société.

Au Sénégal, la première balise fut les États généraux de l'éducation et de la formation (EGEF), convoqués en 1981. Ses conclusions permirent à la Commission nationale de réforme de l'éducation et de la formation (CNREF) de formuler des recommandations à l'intention du gouvernement. Au plan international, la conférence de JOMTIEN de 1990 sur l'Education Pour Tous et MINEDAF 6 constituèrent les secondes balises qui inspirèrent le vote de la loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991 qui impulse une nouvelle dynamique au sous-secteur de l'éducation non formelle, entre autres.

Ainsi, pour répondre à la nécessité d'une réflexion pointue et centrée sur la politique à mener, le nouveau département ministériel organisa deux colloques respectivement à Kolda en 1993 et à Saint-Louis en 1995. Ces assises débouchèrent sur la définition d'une politique générale et d'un plan d'action pour impulser, coordonner et planifier les différentes actions en matière d'alphabétisation et de promotion des langues nationales. Elles consacrent ainsi la prise d'option qui se place dans une dynamique de rupture appelant désormais plus de participation et plus de responsabilisation des acteurs à la base. Les réformes administratives en cours à l'époque offrirent un cadre approprié pour la mise en œuvre de l'option.

Cette option novatrice qui décentralise la gestion de l'éducation et qui diversifie les offres éducatives est basée sur un partenariat entre l'Etat et les organisations de la société civile et régie par une distri-

bution équilibrée et fonctionnelle des rôles, des responsabilités, des mécanismes et procédures consensuels de gestion.

Après plus d'une décennie de mise en application, cette option stratégique, par ailleurs dénommée « stratégie du faire-faire », s'est révélée assez significative. Les multiples études qui ont été menées pour en éprouver la validité en ont également tiré des enseignements qui permettent d'apprécier les facteurs fondamentaux qui garantissent la qualité des apprentissages dans une telle expérience, à savoir :

- Le développement d'un partenariat fondé sur la concertation, l'appui, le partage et la participation ;
- Le renforcement des capacités, exigé de par la nature de l'innovation qui se déploie dans un secteur extrêmement complexe et en pleine mutation. La mise en œuvre de ce second pilier de la stratégie a permis de développer et de renforcer l'expertise nationale en matière de pilotage et de livraison de programmes. En effet, les opérateurs sont devenus des professionnels et leur nombre est passé de 90 en 1995 à plus de 500 actuellement.
- Le dispositif de suivi-évaluation rapproché dont le rôle repose sur quatre fonctions : l'information, le contrôle, la recherche de la qualité et l'appui multiforme. Le dispositif a été élargi pour assurer une meilleure couverture des programmes et améliorer leur conduite.
- Le renforcement des moyens logistiques et financiers a permis, grâce à un partenariat fécond, la réalisation de la plupart des missions d'encadrement, de contrôle et de formation. Il a également favorisé la mise à disposition de près d'une vingtaine de milliards de francs CFA au niveau du secteur.
- La diversification des offres éducatives a abouti à plus d'une dizaine de programmes d'alphabétisation fonctionnelle des adultes et de modèles alternatifs d'éducation des jeunes. Ces différents programmes ont permis d'enrôler plus d'un million d'apprenants, avec comme conséquence la réduction du taux d'analphabétisme de 68,9 % à 46,1 % et la correction des disparités entre sexes avec un « gap » positif chez les hommes de 19,2 % et chez les femmes de 25,5 %. Ils ont, par ailleurs, généré

près de 6953 emplois temporaires annuels et amélioré de manière sensible l'environnement des communautés bénéficiaires.

L'expérience fait état de quelques aspects handicapants dont le plus prégnant est l'insuffisance de l'implication des collectivités locales malgré un transfert de compétences qui leur confère toute la responsabilité de la gestion de l'alphabétisation au plan local. A cela vient s'ajouter des manquements dans la mise en place et le renforcement des capacités des gestionnaires de bases de données aux niveaux central et déconcentré.

La stratégie du « faire-faire » se révèle ainsi comme une démarche novatrice qui induit un nouveau type de rapports entre l'Etat et les organisations de la société civile dans le processus de gestion et de livraison des programmes. Elle ouvre un champ de possibilités dans la mesure où elle pose un nouveau paradigme dont la finalité est l'amélioration de la qualité des apprentissages. Sous ce rapport, il est permis d'espérer qu'elle jouera un rôle fondamental dans la recherche de solutions aux « défis de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne »<sup>1</sup>.

---

1. Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne est le titre de la synthèse publiée de l'exercice sur la qualité de l'éducation réalisée par l'ADEA en 2002-2003.



# 1. Introduction générale

Les systèmes d'éducation et de formation des pays subsahariens peuvent difficilement échapper aux effets de la mondialisation qui s'imposent de plus en plus à eux. Ces effets mettent tous les citoyens du monde dans des espaces ouverts aux lois de la compétitivité, y compris et surtout dans le domaine du savoir. Le cadre d'apprentissage se trouve dès lors dans la position d'obligation de résultats en termes d'efficacité et d'efficience pour l'acquisition de compétences adaptées, au risque de devenir une grande illusion pour tous les acteurs du système.

C'est sous ce rapport que se pose la problématique de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne et qu'il convient d'examiner sous l'angle « du défi des apprentissages ». En effet, la qualité du système d'éducation et de formation, son environnement, la mobilisation de ses acteurs et ressources et la mise en relation stratégique de ces différents éléments devraient concourir à un seul résultat : créer les conditions d'un apprentissage réussi.

Compris dans ce sens, chacune des variables à examiner a son importance et peut jouer un rôle principal selon les situations.

Dans ce projet de créer les conditions d'un apprentissage réussi, l'expérience sénégalaise acquise dans le cadre de la stratégie du « faire-faire » s'avère assez significative pour être présentée dans le cadre des priorités du groupe ad hoc de l'ADEA en vue de préparer une synthèse de l'état du savoir, et de concevoir un cadre pour la formulation des interventions visant l'amélioration de la qualité de l'éducation en Afrique subsaharienne.

Cette expérience nationale a déjà duré une décennie. Elle a mobilisé d'importantes ressources et engagé, à tous les niveaux, des acteurs qui ont mis à l'épreuve plusieurs stratégies dans les domaines de l'accès et de la qualité de l'éducation.

Il convient par ailleurs de souligner, que l'Etat du Sénégal, conscient du caractère novateur de la stratégie, l'avait considérée comme un vaste chantier de recherche-action. Sous ce rapport, la présente étude se situe bien dans le thème de la décentralisation et de la diversification des systèmes offerts dans une optique de bilan et de perspectives. En effet, comme tous les systèmes éducatifs hérités de la colonisation, celui du Sénégal a été très marqué dans tous les domaines par la centralisation du pouvoir de décision. C'est seulement vers les années 70 que quelques expériences de décentralisation/déconcentration se sont développées au niveau de l'administration territoriale et des collectivités locales. Mais cette volonté de changement n'a cependant eu que peu d'effets sur le mode de gestion des structures et sur la demande sociale en matière d'éducation et de santé. C'est entre 1993 et 1996 qu'on a pu noter une volonté politique marquée de sortir des impasses et contradictions nées de réformes non appliquées.

Cette étude aura comme base de réflexion les résultats des actions menées dans le cadre de l'éducation de base des adultes et des jeunes, avec comme support l'alphabétisation et les écoles communautaires de base.

## **Objectifs et méthodologie de l'étude**

L'étude entend, au plan général, rendre plus visible la contribution de la stratégie du « faire-faire » à l'amélioration de la qualité des apprentissages dans l'éducation de base non formelle (alphabétisation et écoles communautaires). De façon plus spécifique, il s'agit de :

- présenter les mécanismes et procédures essentiels de la stratégie du « faire-faire » ;
- identifier les leçons apprises de l'expérience du « faire-faire » ;
- déterminer les fondamentaux de la qualité dans la stratégie du « faire-faire ».

La méthodologie de l'étude peut être résumée ainsi :

- **Mise en place d'une équipe restreinte pluridisciplinaire** chargée de la réalisation de l'étude de cas sous la supervision d'un coordonnateur national.

- **Organisation d’ateliers de partage :**
  - le partage d’informations et l’établissement du contrat de travail entre les membres de l’équipe et le coordonnateur thématique ;
  - le partage des objectifs et stratégies de l’étude avec les autres partenaires du secteur.
- **Organisation d’ateliers de conception pour :**
  - l’élaboration d’instruments de recueil d’informations (guides d’entretien, grilles d’analyse, grilles d’exploitation)
  - l’élaboration de stratégies de collecte d’informations (revue documentaire, enquêtes, entretiens, panel, ...)
- **Echantillonnage :**

Compte tenu de la nature qualitative de l’étude (qui a rassemblé opinions, documentations, capitalisations, banques de données et expériences), le choix s’est porté sur les méthodes non aléatoires qui ont mis l’accent sur des unités-types représentatives des cas à observer. A cet effet, ont été ciblés :

  - les projets les plus significatifs (PAPA, PAPF, PAIS, PLCP)
  - les 3 régions d’intervention de ces projets, qui au plan pédagogique, ont souvent été des régions tests : Thiès (intervention PAPA) ; Kolda (intervention du PAPF, zone de concentration pour le projet « 1000 classes ») ; Kaolack (intervention du PADEN, Alpha – Femme, PAIS) ;
  - la Coordination nationale des opérateurs en alphabétisation (CNOAS), la Direction du développement communautaire (qui encadre les groupements de femmes), et la Direction de la formation professionnelle ;
  - Des personnes-ressources qui ont participé à la conception et à la mise en œuvre de la stratégie du « faire-faire ».
- **Collecte d’informations** sur le terrain, panels, banques de données, documentations, etc. ;
- **Atelier d’exploitation, de traitement et d’analyse des données recueillies ;**
- **Atelier de rédaction du pré-rapport ;**
- **Séminaire de partage et de validation** du pré-rapport avec les partenaires ;

- **Atelier d'intégration des observations et de rédaction du rapport final ;**
- Interactions entre l'équipe technique et le coordonnateur thématique.

## 2. Contexte et justification de l'étude

La crise économique mondiale des années 70 et les conséquences des différentes politiques d'ajustement structurel des années 80 ont imposé de nouveaux défis aux gouvernements et populations des pays du tiers-monde en général et d'Afrique en particulier. Au Sénégal cette situation s'est traduite, entre autres, par :

- *une détérioration des finances publiques*, consécutive à une faible croissance du PIB qui est passée de 2,6 % entre 1984 et 1988 à 1,7 % entre 1989 à 1992. Elle a entraîné en 1994 une dévaluation du Franc CFA de 50 % par rapport au franc français.
- *l'extension de la pauvreté* : la situation de cette dévaluation fait passer le PNB par tête d'habitant de 710 dollars à 456 en 1994. Elle fait entrer le Sénégal dans le groupe des pays à faibles revenus. (cf. : CMDCEBLN, 1998, PDEB, Politique générale et plan d'action, Page 8).

**Tableau I. Evolution de la part des composantes du budget de l'éducation**

Types de dépenses	88/ 89	89/ 90	91/ 92	92/ 93	93/ 94	94/ 95	95/ 96	96/ 97
	Avant dévaluation				Après dévaluation			
Budget éducation (milliards FCFA)	50,202	54,698	61,682	67,008	74,777	76,852	84,437	87,421
Part dans le budget de l'Etat	22,1%	24,5%	27,4%	32,8%	27%	28%	33%	34%
Part des salaires dans le budget éducation	73,1%	69,1%	70,4%	66,9%	67%	68%	69%	69%
Part du matériel et maintenance dans le budget éducation	3,3%	3,7%	4,2%	6,1%	3%	3%	5,5%	6,5%
Transfert*	23,1%	27,2%	25,4%	27%	30%	29%	25%	24%

(Source : CMDCEBLN, 1998, PDEB, Politique générale et plan d'action, Page 27).

\*La ligne transfert inclut plusieurs dépenses dont les bourses

La diminution du taux de croissance économique sur fond de démographie galopante et d'urbanisation sauvage a eu pour conséquence l'augmentation de la demande sociale, particulièrement dans les domaines de l'éducation, de la santé, des infrastructures et des équipements. La raréfaction des ressources allouées au développement et les dysfonctionnements constatés dans leur utilisation ont conduit les bailleurs de fonds et autres partenaires au développement à élaborer de nouvelles formes de coopération bilatérale et multilatérale. Dans ce cadre, une politique d'ajustement structurel a été menée par le Sénégal avec comme corollaire un désengagement de l'Etat touchant des secteurs très sensibles comme l'éducation, la santé, l'agriculture, etc.

Cette nouvelle approche du développement a accentué l'inefficacité du système éducatif sénégalais à résoudre les problèmes liés à l'accès, à la qualité et à la gestion d'une demande d'éducation toujours plus exigeante. En effet, avec un taux de scolarisation de 59,7 %, le Sénégal présente un des plus faibles taux d'accès d'Afrique (moyenne africaine 79 %). Au plan de la qualité, les intrants sont en deçà des besoins : le personnel enseignant offre un ratio de 59 élèves /par maître et celui de l'encadrement un inspecteur pour 90 maîtres ; il s'y ajoute que les écoles de formation d'instituteurs (EFI) ont remplacé les écoles normales régionales (ENR), en faisant passer la durée de la fonction de 4 ans à 1 an. Le taux de réussite aux examens a notablement baissé, 30 % pour le certificat de fin d'études élémentaires (CFEE). Au plan des infrastructures, la distribution n'est pas toujours rationnelle. Sur les 3530 écoles, 68 % sont des écoles à cycles incomplets ; ce qui rend extrêmement difficile la satisfaction de la demande. Le patrimoine immobilier est à 50 % en très mauvais état et un déficit de 100 000 tables bancs a été recensé (cf. : CMDCEBLN, 1998, PDEB, Politique générale et plan d'action, Page 20, 21).

C'est pourquoi l'expression d'insatisfaction des principaux acteurs et bénéficiaires était devenue une constante au niveau de toutes les instances de réflexion et de décision. Ainsi, à la suite des conclusions des Etats généraux de l'éducation et de la formation tenus en 1981

afin de baliser la nouvelle voie à suivre, le ministère de l'Education a entrepris un vaste mouvement de rénovation du système éducatif en général, en s'appuyant sur les recommandations de la Commission nationale de réforme de l'éducation et de la formation.

Ces nouvelles orientations, confirmées par la Conférence mondiale de Jomtien (1990) en faveur de l'éducation pour tous et redimensionnées en fonction de l'environnement économique et socioculturel des pays africains par le MINEDAF 6, ont connu des avancées avec la Loi d'orientation N° 91-22 du 16 février 1991 qui insiste sur quatre leviers :

- le développement prioritaire de l'enseignement élémentaire pour tarir l'analphabétisme à la source ;
- l'affirmation du rôle central de l'éducation non formelle : l'alphabetisation et les écoles communautaires de base ;
- l'articulation des sous-secteurs d'éducation formelle et non formelle ;
- la mise en place de plans nationaux pour l'éducation de base.

Elles balisaient ainsi l'élaboration et le vote de la loi d'orientation 91-22 du 16 février 1991 qui définit le profil du nouveau type d'homme à promouvoir, mieux armé pour résoudre les problèmes économiques, sociaux et culturels, promouvoir les valeurs, les lois et les règles de la nation, acquérir les connaissances et instruments nécessaires à l'insertion sociale, au développement du jugement et de la réflexion et participer à l'avancée des sciences et des techniques et au progrès contemporain. Le modèle d'école qui devra réaliser ce type d'homme veillera à :

- lier l'école à la vie, la théorie à la pratique, l'enseignement à la production ;
- démocratiser l'enseignement ;
- réaliser l'alphabetisation et l'éducation permanente ;
- développer l'enseignement des langues nationales, de l'histoire et des cultures africaines, tout en s'ouvrant à l'espace francophone, aux grands courants du monde contemporain et aux valeurs de civilisation universelle.

Dans cette dynamique, l'Etat entendait poursuivre, renforcer et améliorer les acquis pour serrer de plus près les objectifs assignés au sous-secteur, en créant un ministère chargé de l'Alphabétisation et des Langues nationales (1993).

En réponse à la nécessité d'une réflexion pointue et concertée sur les politiques à mener dans le sous-secteur, le ministère a organisé deux colloques majeurs : à Kolda en 1993 et à Saint-Louis en 1995. La démarche choisie s'est orientée vers une politique éducative intégrée, décentralisée, participative et interactive basée sur un large consensus national. Ces deux rencontres ont été l'occasion de revisiter l'option sénégalaise pour une politique de décentralisation progressive et prudente mais irréversible, marquée par quelques dates repères :

1972 : Création des communautés rurales ;

1990 : Transfert de la gestion des communautés rurales aux Présidents de conseil rural ;

1996 : Adoption de la Loi 96-06 portant Code des collectivités locales.

Avec la régionalisation instituée à partir de 1997, les pouvoirs publics sénégalais ont opté pour l'efficacité d'une démocratie participative gage d'une bonne gouvernance où les collectivités locales et les groupements socio-économiques à la base sont appelés à jouer un rôle essentiel pour la promotion d'un développement humain durable. Pour ce faire, la loi a consacré, entre autres domaines, le transfert d'importantes compétences en matière d'alphabétisation aux collectivités locales qui reçoivent la mission de conception, de programmation et de mise en œuvre d'actions de développement économique, éducatif, social et culturel aux différents niveaux concernés.

Les assises de Kolda et Saint-Louis ont également permis la prise d'options qui se placent dans une dynamique de rupture reposant sur la participation, la décentralisation, la responsabilisation et le « faire-faire ». En outre, elles ont surtout aidé le ministère à se doter pour la première fois d'un document de politique générale, d'un plan d'action et d'un cadre de référence pour impulser, orienter, coordonner et planifier la conduite des différentes actions en matière

d'alphabétisation, d'éducation de base et de promotion des langues nationales. A bien des égards, la politique initiée par le ministère apparaît comme une anticipation sur la décentralisation en ce qu'elle a adopté des orientations et principes directeurs devant favoriser l'implication et la responsabilisation de tous les acteurs concernés pour la réalisation d'objectifs de développement dans un esprit de partenariat dynamique et consensuel.

Les documents de référence suscités devaient permettre d'apporter des réponses idoines au manque de visibilité des actions menées dans le sous-secteur caractérisé par :

- un taux d'analphabétisme élevé (73,1 %) ;
- une évolution non maîtrisée du secteur ;
- une méconnaissance des capacités d'intervention des acteurs ;
- un manque de visibilité quant à la qualité des programmes ;
- une dispersion notoire des efforts des différents acteurs.

Ainsi, dans la mise en œuvre de la politique générale et du Plan d'Action, différents programmes ont été initiés avec notamment le Projet 1000 classes (1993), le PAIS 1 et 2 (1994 et 1995) et les projets de grande envergure à partir de 1996 avec le PAPF, le PAPA, le PADEN et ALPHA Femmes.

Tirant les leçons des partenaires financiers de moins en moins enclins à aider à cause des faibles rendements de l'alphabétisation, le ministère, pour les convaincre, a responsabilisé davantage la société civile (ONG, GIE, associations etc.). Cela a conduit à la mise en place d'un cadre partenarial fondé sur le « faire-faire », une stratégie transversale susceptible de faire fonctionner les solidarités nécessaires afin de gagner la croisade contre l'analphabétisme par une éducation de base de qualité.

Le système éducatif est constitué de deux sous-secteurs, l'éducation formelle et l'éducation non formelle.

L'éducation formelle comprend :

- *l'éducation préscolaire* destinée aux enfants de 3 à 5 ans. Elle totalise 18.513 enfants dont 65 % dans le secteur privé.

- *l'enseignement élémentaire* qui dure six années et accueille les enfants de 7 à 12 ans. Les statistiques affichent en 1997 près de 9.54.758 élèves avec un taux de scolarisation de 59,7 %.
- *l'enseignement moyen* qui en 1995/1996 a enregistré, 32 établissements dont 51,8 % pour le privé. Il reçoit les 21,6 % de la tranche d'âge concernée et totalise 149.439 inscrits.
- *l'enseignement secondaire général* qui dure trois années. Il accueille les 40 % des sortants de l'enseignement moyen. En 1995/96 il disposait de 95 établissements dont 56 privés.
- *l'enseignement secondaire technique et professionnel* totalise 20 établissements dont 11 publics.
- *l'enseignement supérieur* comprend deux universités qui polarisent plusieurs écoles et instituts supérieurs, publics et privés. Les effectifs sont passés de 1.012 en 1960 à 23.001 en 1993 soit un taux d'accroissement annuel de 7,69 %.
- les écoles de formation de formateurs :
  - les EFI reçoivent les enseignants du préscolaire et de l'élémentaire par voie de concours (80 % pour les titulaires du BFEM et 20 % pour ceux titulaires du BAC) ;
  - la formation des professeurs et des corps d'encadrement est assurée par l'ENS.

(cf. : CMDCEBLN, 1998, PDEB, Politique générale et plan d'action, Page 13 à 17)

L'éducation non formelle :

Elle est le sous-secteur de l'alphabétisation et des écoles communautaires (cf. la section *La diversification des offres* ; page 40).

### **3. Présentation de la stratégie du « faire-faire »**

A la faveur d'un environnement international marqué à la fois par un renouvellement de l'éducation pour tous et l'émergence d'une société civile, le Sénégal a opéré, en réponse au défi de l'analphabétisme, des choix stratégiques qui confirment sa volonté politique et son ambition d'éliminer ce fléau considéré comme un des principaux facteurs limitant le développement durable. Après avoir réussi le pari d'édifier une politique générale consensuelle, les autorités ont opté pour l'approche du « faire-faire » dans la mise en œuvre du plan d'action élaboré avec la participation de tous les partenaires.

Au regard des ruptures qu'il introduit aux plans des principes, de l'organisation institutionnelle, des mécanismes et procédures de gestion, le « faire-faire » apparaît comme une stratégie novatrice de fourniture de services éducatifs en alternative aux limites constatées dans la formule connue jusque là, caractérisée par une gestion centralisée par l'Etat et ses démembrements.

Le « faire-faire » peut se définir comme étant une stratégie basée sur un partenariat entre l'Etat et la société civile, régi par une distribution équilibrée et fonctionnelle des rôles et responsabilités, des mécanismes et outils consensuels de gestion dans la mise en œuvre de la politique.

#### **Les fondements du « faire-faire »**

La stratégie du « faire-faire » pose une série d'hypothèses dont la réalisation effective constitue des garanties de la performance du système :

- l'élaboration de programmes à la carte et non standardisés ;
- la responsabilisation de structures professionnelles dans l'exécution des programmes ;
- la mise en place d'un dispositif de suivi-évaluation interne et

- externe favorisant un encadrement rapproché et efficace ;
- le renforcement des capacités des différents acteurs ;
  - l'institution d'un partenariat fondé sur le dialogue et le partage ;
  - la responsabilisation effective des bénéficiaires ;
  - la mise en place d'un dispositif démocratique d'accès aux ressources ;
  - la mobilisation des ressources extra-étatiques ;
  - la valorisation des potentialités du milieu ;
  - le rééquilibrage de l'offre et de la demande éducatives.

## **Principes directeurs du « faire-faire »**

Les principes directeurs décrits ci-après sous-tendent la stratégie du « faire-faire » :

**Une démarche partenariale** : L'Etat a institué un partenariat avec les organisations de la société civile (ONG, associations, sociétés de développement...) et les populations fondé sur la concertation, l'appui, le partage et la participation dans le but de mobiliser et d'optimiser les ressources.

**Une distribution des rôles et responsabilités** : En partant du principe « chacun là où il excelle », l'Etat a procédé à une distribution fonctionnelle des rôles et responsabilités complémentaires et non conflictuels. A ce titre, l'Etat détient les fonctions d'orientation, de coordination, d'impulsion, de mobilisation des ressources, de régulation, de suivi et d'évaluation. Les organisations de la société civile sont chargées de la conception et de l'exécution des programmes, du renforcement des capacités des communautés et de la recherche-action pour améliorer la qualité des apprentissages. Les populations participent de manière effective à l'élaboration des actions par l'expression des besoins, la participation et la mise en place de structures locales de gestion et de suivi.

**La participation** : Elle s'exprime par l'implication de tous les partenaires au processus de réflexion tant au niveau de la politique qu'au

niveau du fonctionnement des mécanismes et procédures mis en place. Le dispositif laisse une grande marge de manœuvre aux populations qui jouissent des outils et moyens d'exercer pleinement leurs rôles dans la conception, le suivi et l'évaluation des sous-projets.

**La décentralisation/déconcentration :** La conception et la mise en œuvre des actions d'alphabétisation relèvent des collectivités locales. Le Sénégal met en œuvre le « faire-faire » avec une approche projet basée sur une responsabilisation progressive des collectivités locales à certaines tâches et l'expérimentation d'une gestion totale avec le PAIS ainsi qu'un renforcement technique et logistique des inspections régionales et départementales de l'éducation nationale, bras techniques des collectivités locales dans ce domaine.

## **Montage institutionnel, instruments et procédures**

La mise en œuvre de cette stratégie dans le contexte sénégalais a conduit à une nouvelle reconfiguration du schéma général de gestion de la politique comportant une nouvelle distribution des rôles et la mise en œuvre de nouvelles procédures de gestion.

### **Les principaux acteurs**

**Le niveau politique :** Il renvoie au Cabinet du ministre qui a essentiellement une fonction de formulation des orientations et des stratégies, d'impulsion, de coordination et de contrôle de la réalisation des objectifs stratégiques.

**Le niveau technique :** Il est constitué des directions techniques, avec comme mission de veiller à la mise en œuvre correcte des politiques sectorielles (Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base, Direction de la promotion des langues nationales) et de projets rattachés au Cabinet. Ils sont liés au pôle politique par une relation hiérarchique.

**La société civile et les populations :** Les opérateurs ayant une expérience avérée dans la conduite des programmes d'éducation non

formelle élaborés avec la participation effective des populations bénéficiaires et matérialisés par des protocoles d'accord.

**Le niveau financier :** Il s'agit principalement des agences de gestion financière privées, liées à l'Etat par une convention cadre et chargées de gérer les contrats avec les opérateurs.

### **Outils et procédures**

La mise en œuvre de la politique du « faire-faire » est régie par un ensemble de procédures et d'outils qui constituent des gages de sa réussite.

**Les manuels de procédures :** Elaborés et révisés périodiquement avec les partenaires, les manuels de procédures constituent les documents de référence qui régissent l'accès aux fonds mis à disposition par le gouvernement. Outre la définition de la politique, ils décrivent les rôles et les responsabilités des différents acteurs et les critères d'éligibilité des requêtes. Ils fournissent également des informations sur les instruments nécessaires de gestion et de suivi pour l'élaboration des requêtes à soumettre. Les manuels de procédures garantissent un accès démocratique aux fonds. Les critères d'éligibilité se réfèrent à des principes qui favorisent une large adhésion et une participation effective des bénéficiaires.

**Le cadre de référence :** Fruit d'un processus de réflexion avec tous les partenaires, le cadre de référence définit le cadre conceptuel, méthodologique et instrumental pour harmoniser les actions d'alphabétisation. Il sert ainsi de guide aux différents intervenants désirant s'investir dans le secteur.

**Un dispositif de sélection unique :** Dans le souci de garantir la transparence et l'équité, l'Etat a institué un dispositif unique de sélection des requêtes comportant deux niveaux :

- *Le comité d'analyse technique* composé de représentants du département et des structures partenaires ainsi que de consultants compétents dans le domaine de l'éducation non formelle. Au plan de la démarche, l'analyse est faite au niveau individuel

avant la mise en commun des résultats. Les représentants du projet et des opérateurs peuvent assister à cette phase en qualité d'observateurs.

- *Le comité d'approbation* qui procède au choix définitif des sous-projets proposés à la sélection par le comité d'analyse technique.

### **Les cadres de concertation**

Ils constituent les outils de base du partenariat et leur dynamisme garantit, dans une large mesure, le succès de la stratégie du « faire-faire ».

**Le CNCAT** (Le Comité national de concertation et d'appui technique) a été mis en place en 1996 comme bras technique du Comité national d'élimination de l'analphabétisme (CNEA), organe d'orientation, de coordination, d'action et de contrôle de la réalisation des objectifs de la politique nationale d'alphabétisation.

Le CNCAT, organe plus léger et plus opérationnel, a essentiellement pour vocation de :

- favoriser les échanges d'idées, de méthodes, de contenus et d'outils entre les différents acteurs ;
- centraliser, exploiter et diffuser tous les résultats et fruits de la recherche ainsi que des études en matière d'alphabétisation ;
- apporter un appui technique à tous les partenaires.

Il comprend trois instances : la consultation nationale, la cellule d'animation et le Secrétariat permanent, structure paritaire (Etat – société civile) avec des démembrements au niveau régional, départemental et local.

**Le CHIPA** (Conseil d'harmonisation des interventions dans les programmes d'alphabétisation) constitue un cadre approprié d'échanges pour faciliter la communication, le partage et le renforcement de la synergie entre les projets.

**Les comités de pilotage** constituent une instance d'évaluation de l'état d'avancement des différents projets, de remédiation et d'orientation sous la direction du ministère.

**La CNOAS** (Coordination nationale des opérateurs en alphabétisation (CNOAS) mise sur pied en 1995, a pour objectif principal de servir d'interlocuteur au gouvernement, d'organiser les opérateurs pour leur permettre de fournir une aide technique et de constituer un réseau. Elle comporte des démembrements au niveau régional et départemental. L'Etat a aidé à son organisation, sa structuration et son développement.

## 4. Analyse des facteurs de qualité

### Développement du partenariat

Le levier stratégique essentiel avec comme soubassement le partage, la confiance et la responsabilité. Le partenariat a permis d'obtenir :

- des dispositifs de sélection transparente et équitable dont les critères sont connus de tous ;
- l'égalité d'accès aux fonds ;
- la rapidité de paiement des prestataires ;
- des rencontres périodiques de partage et de concertation entre partenaires.

Ces acquis se matérialisent dans le secteur non formel par l'existence de programmes mis en œuvre à travers des projets gouvernementaux exécutés par des organisations de la société civile et dont les mécanismes sont définis dans des manuels de procédures élaborés de manière concertée.

La mise en œuvre du partenariat a renforcé les mécanismes d'expression d'opinions. La collaboration entre l'Etat et les collectivités a permis d'améliorer les programmes et la qualité des apprentissages et de résoudre certains problèmes de développement. La mise en place de protocoles d'accords a rendu possible l'institutionnalisation des contre-pouvoirs pour éviter d'éventuels abus de l'Etat. C'est en cela que la coordination des opérateurs en alphabétisation et les autres formes de regroupement autour des actions destinées à l'éducation constituent une manifestation de la volonté de participer mais aussi de mettre fin à l'arbitraire et à l'exclusion.

Les autres faits marquants résultant de la mise en œuvre du partenariat sont :

- *l'existence de textes consensuels*, notamment les cadres de référence tels celui des ECB ou de l'alphabétisation, les manuels de procédures (PAPA, PAFP, etc.) et ceux concernant le dispositif de suivi et d'évaluation rapproché ;

- *l'exécution des services offerts par des organisations expérimentées* : tous les programmes d'alphabétisation et de modèle alternatif sont exécutés par des organisations de la société civile (par exemple : ASAFODEB, ADEF, ARCJ, etc.) ;
- *la transparence dans l'accès aux fonds publics* par la mise en place de comités d'analyse technique des requêtes qui comprennent des membres indépendants, des représentants des autres ministères, et des comités d'approbation dont les membres sont en dehors de la structure de financement ;
- *la mise en place de procédures et de démarches pour éviter les passe-droits* (en font partie les dispositions contenues dans les manuels de procédures et qui décentralisent les prises de décision à différents niveaux) ;
- *le développement d'initiatives propres aux opérateurs pour le renforcement des capacités de leurs personnels*. C'est ainsi que dans le cadre d'activités génératrices de revenus, des formations adaptées aux activités ciblées sont réalisées à l'initiative des opérateurs. Ils entreprennent, à l'intention de leur personnel, des formations sur la MARP, sur la recherche-action, sur la didactique des langues, etc.

## **Le renforcement des capacités**

La mise en œuvre de la stratégie du « faire-faire » exige des capacités nouvelles pour les différents acteurs du secteur. La nécessité de renforcer les capacités se justifie d'autant plus que les études menées avaient révélé la faiblesse générale des acteurs, tant au niveau du pilotage qu'au niveau de la conduite des actions de terrain (cf. Dieye, 1999, audit sur les capacités institutionnelles, Dakar, PAPF). Il s'y ajoute la complexité d'un secteur caractérisé par des mutations (décentralisation de la gestion de l'éducation, prise en charge de nouvelles cibles avec la priorité accordée aux femmes, nouvelle option pédagogique avec l'approche curriculaire, planification de l'éducation) qui appellent des compétences nouvelles. C'est pourquoi les documents de politique générale et de plan d'action mettent tous l'accent sur la formation permanente des acteurs, considérée à tous les niveaux comme un facteur incontournable de qualité. Ainsi,

les sous-projets d'alphabétisation mis en oeuvre par les opérateurs comportent chacun un volet renforcement des capacités aussi bien pour le personnel de terrain que pour les responsables de l'encadrement et de la gestion.

Ce dispositif étagé de valorisation des ressources humaines est fortement intégré dans le système à tous les échelons. Il s'est traduit au plan des principes par une volonté de considérer l'ensemble des acteurs comme les sources d'un savoir, d'un savoir-faire ou d'un savoir-être. Au plan institutionnel, le dit dispositif s'appuie sur le Centre national de ressources éducationnelles (CNRE) qui sert d'espace de rencontres, d'échanges, de concertations, d'informations, de formations et d'appuis techniques pour tous les acteurs de l'éducation de base non formelle. Le Centre dispose d'une équipe centrale de recherche-action et de formation (ECRAF) qui a pour principales missions :

- développer et renforcer l'expertise des opérateurs chargés d'initier et d'offrir des programmes d'alphabétisation et des modèles alternatifs de qualité ;
- apporter l'appui technique à l'ensemble des intervenants ;
- constituer un point d'appui pour les actions de recherche-action dans le domaine de l'alphabétisation.

L'ECRAF est appuyée, au niveau décentralisé, par une équipe de douze membres répartis dans trois bassins qui couvrent l'ensemble du territoire national. Ce dispositif est décliné opérationnellement par des activités de formation (stages, séminaires, capitalisations) qui s'exécutent selon différentes modalités et qui influent positivement aussi bien sur les capacités des acteurs que sur la qualité des apprentissages.

### **Les stages**

Les cibles sont généralement les personnels des services centraux et des projets. Les thèmes visités au cours de ces formations sont relatifs à :

- la gestion axée sur les résultats ;
- l'ingénierie des systèmes de formation ;

- le système d'information géographique ;
- l'évaluation d'impacts.

### **Les séminaires**

Les cibles sont les personnels des services centraux, des projets, des niveaux déconcentrés et des opérateurs. Les personnels formés sont chargés, par le jeu de la démultiplication, d'assurer la formation des autres acteurs et partenaires. Les thèmes abordés touchent les aspects essentiels de la qualité des programmes.

Les thèmes destinés aux personnels des services centraux et déconcentrés et des projets sont les suivants :

- la gestion de projet ;
- la planification de l'alphabétisation fonctionnelle ;
- les indicateurs de performances ;
- la gestion des collectivités ;
- la mobilisation sociale et la communication ;
- la structuration ministérielle ;
- la formation de formateurs en alphabétisation ;
- la mise en place de bases de données ;
- le système d'information géographique ;
- la méthodologie d'identification des besoins en formation ;
- la conception de programmes ;
- la recherche-action ;
- le suivi-évaluation.

Ceux destinés aux personnels des opérateurs sont :

- les techniques de mobilisation sociale ;
- la didactique du calcul ;
- l'introduction du français dans les ECB ;
- la conception de programme d'alphabétisation fonctionnelle ;
- la gestion financière ;
- l'entrepreneuriat féminin ;
- la méthode réflexe ;
- la gestion de la presse en langues nationales ;
- la méthode active de recherche participative (MARP) ;
- l'utilisation des manuels de procédures ;

- l'utilisation du guide méthodologique sur les MST/SIDA et la santé de la reproduction.

### **Les capitalisations**

Ce sont des moments privilégiés d'information sur les leçons apprises en vue d'apporter des correctifs et d'implanter les éléments de modélisation. Elles sont également des espaces de formation pour les différents acteurs, en particulier les personnels des opérateurs. Ces capitalisations ont permis d'aboutir à des résultats fort significatifs :

- la capitalisation de la phase expérimentale des Ecoles Communautaires de Base (ECB) a permis l'élaboration des différents livrets horaires programmes et la création d'écoles communautaires de base (ECB) dans les centres d'enseignement technique féminin (CETF), les foyers d'enseignement moyen pratique (FEMP) et les centres départementaux de formation professionnelle (CDFP). Celles-ci sont communément dénommées ECB articulées en ce qu'elles favorisent :
  - l'articulation des ECB aux centres de formation professionnelle ;
  - l'articulation alphabétisation et apprentissages techniques ;
  - l'articulation langues nationales et français.
- la capitalisation des programmes de la phase expérimentale a conduit à la mise en place du programme intégré d'éducation des adultes (PIEA)
- les capitalisations sur les enseignements – apprentissages (didactique de la lecture, didactique du calcul, articulation du français et des langues nationales, ...) ont permis d'améliorer les capacités des facilitateurs et des volontaires.

Il résulte de tout ce qui précède, un constat d'amélioration sensible des capacités des différents acteurs. A titre illustratif, le projet PAPA-I a pu visiter globalement 237 formations dans le domaine de l'appropriation et de la capitalisation des expériences, 1492 dans celui de la démultiplication des formations reçues et 745 dans l'accompagnement des opérateurs. Et au niveau du PAPF, la formation de 900 opérateurs en 4 ans, 395 coordonnateurs et 800 superviseurs en 5 ans, a été réalisée.

## **Le dispositif de suivi-évaluation rapproché**

Dans le schéma général de mise en œuvre du « faire-faire », la fonction du suivi-évaluation relève essentiellement de l'Etat. Le suivi et l'évaluation constituent des instruments de pilotage et de contrôle. Ils se déploient à plusieurs niveaux :

- *politique* : le Cabinet du ministre définit et veille à la réalisation des objectifs stratégiques ;
- *technique* : les directions nationales et leurs structures déconcentrées veillent à la mise en œuvre de la politique à travers le suivi et l'évaluation externes des programmes ;
- *actions-terrain* : les opérateurs sont chargés de mettre en œuvre un dispositif de suivi interne ou de proximité et les populations assurent le suivi des réalisations dans le milieu.

Dans sa stratégie de gestion, la DAEB a mis en place un dispositif de suivi-évaluation (cf. Le tableau 2 ci-contre) sous-tendu par des principes de transparence et de décentralisation/déconcentration. Ce dispositif a principalement quatre fonctions : information – contrôle – recherche de qualité – appui. Il fait l'objet de concertations périodiques qui ont débouché sur un schéma bien adapté aux réalités de la stratégie et il offre plus de responsabilités à la base.

### **Les résultats obtenus**

Le dispositif de suivi-évaluation rapproché a largement contribué à l'amélioration de la qualité des apprentissages. En effet, il a permis :

- l'élargissement de la couverture en encadrement des personnels qui s'est traduit par une existence et une tenue correcte des documents pédagogiques ;

**Tableau 2. Dispositif de suivi-évaluation rapproché**

Niveaux d'intervention	Domaines	Missions	Centres de Responsabilité	Acteurs
Politique	Suivi-Evaluation	- Pilotage politique - Orientation	Cabinet	CPSS
	Suivi-supervision	Pilotage du suivi	DAEB	DPEV
National/ Technique	Evaluation	- Révision des outils - Pilotage - Analyse et traitement des données - Diffusion des rapports - Restitution	DAEB	DPEV
	Suivi	Pilotage du suivi	IA	RRA
Régional/ Technique	Evaluation	- Elaboration du plan de suivi régional d'évaluation - Partage des outils révisés - Traitement et analyse des données - Diffusion des résultats	IA	- RRA** - RRA** RDA* - Opérateurs - RRA*
Départementale/ Technique	Suivi	- Contrôle de l'effectivité de la formation des personnels des opérateurs. - Elaboration des plans de suivi - Contrôle de l'effectivité de l'étude du milieu - Contrôle de démarrage - Contrôle de qualité - Traitement de données - Transmission et diffusion	IDEN	- IDEN
	Evaluation	- Partage des résultats d'évaluation - Administration d'outils - Exploitation et analyse de données - Diffusion des résultats	IDEN	- RDA - Superviseurs. - Coordonnateurs - Facilitateurs.
Local/Terrain	Suivi	- Elaboration de plans de suivi - Contrôle de démarrage - Contrôle de qualité	Opérateurs	- Superviseurs. - Coordonnateurs - Gestionnaires
	Evaluation	- Partage des outils d'évaluation - Administration des outils - Exploitation des données - Diffusion des résultats	Opérateurs	- Superviseurs. - Coordonnateurs - Facilitateurs

Source : DAEB, (2000). Rapport de l'atelier sous-régional sur le suivi évaluation des programmes d'alphabétisation, Dakar.

*Légende*

DAEB : Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base

DPEV : Division de la planification et de l'évaluation

CPSS : Cellule de planification et de suivi stratégiques

IA : Inspection d'académie

IDEN : Inspection départementale de l'éducation nationale

RDA : Responsable départemental de l'alphabétisation

RRA : Responsable régional de l'alphabétisation

- l'amélioration dans la conduite des enseignements apprentissages ;
- la rapidité dans le processus de correction des manquements constatés dans l'exécution des actions ;
- la disponibilité d'informations exhaustives et fiables pour alimenter les bases des données ;
- la facilitation de la capitalisation et du partage des expériences.

**Tableau 3. Dispositif de suivi-évaluation – résultats obtenus**

Domaines	Campagnes			
	1998/99	1999/00	00/01	01/02
% de couverture en suivi-évaluation	36,40	69,69	61,00	82,60
% existence de documents pédagogiques dans les CAF	76,50	79,00	68,90	91,70
tenue des documents pédagogiques satisfaisante	77,10	79,00	63,40	90,40

Source : DAEB, (2000) Rapport de l'atelier sous-régional sur le suivi évaluation des programmes d'alphabétisation, Dakar

L'examen du tableau montre le lien qui existe entre la variable stratégique suivi-évaluation et l'existence et la tenue de documents pédagogiques. Celles-ci enregistrent des taux proportionnels à la couverture. L'évolution démontre, par ailleurs, une progression positive, affirmant que le dispositif est l'un des fondamentaux de la qualité.

## **Le renforcement des moyens financiers et logistiques**

Avant 1993, le sous-secteur de l'alphabétisation n'a enregistré que deux projets de moyenne envergure : le projet de Fatick (financé par le gouvernement du Canada avec un budget de six millions de francs CFA) et le projet « 1000 classes » (financé par le gouvernement du Sénégal avec un budget de cent millions de francs CFA) pilotés par l'Etat.

### **Financement du sous-secteur**

Dans la période 1993-2002, à la faveur de la définition d'une politique consensuelle et de l'option stratégique du « faire-faire », ce sous-

secteur a bénéficié d'apports financiers et logistiques importants.

- Financement par l'ACDI du PAPA (Projet d'appui au plan d'action) en deux temps : le PAPA-1 (avec un budget de 5.605.000.000 F CFA), le PAPA-2 (7.995.000.000 F) avec un coût auditeur de 22.500 F CFA pour l'alphabétisation et 41.000 F CFA pour les écoles communautaires de base.
- Financement par la Banque mondiale (crédit IDA) du PAPF (Projet alphabétisation priorité femmes) avec un budget de 12,6 millions de DEU et 125 millions F CFA pour la contrepartie sénégalaise pour un coût auditeur de 37500 F CFA.
- Financement par la GTZ (Coopération allemande) des projets PADEN (Projet alphabétisation des élus et notables locaux) et Alpha – Femmes pour un coût auditeur de 75.000 F CFA.
- Financement par l'Etat du Sénégal du PAIS (Programme d'alphabétisation intensive du Sénégal) avec un budget annuel de 159.000.000 francs CFA pour un coût auditeur de 6.000 F CFA.

Ces différents financements, en dehors du fonctionnement des projets, sont globalement structurés comme suit :

#### **Appui aux actions d'alphabétisation et d'éducation de base**

Il est destiné aux opérateurs. Sa structuration se présente comme suit :

- le soutien institutionnel ;
- le matériel didactique et les fournitures ;
- le suivi des activités ;
- les formations, recyclages et journées pédagogiques ;
- les rémunérations des ressources humaines internes ;
- les frais de fonctionnement.

#### **Appui institutionnel**

L'appui s'est traduit par :

- le financement des activités de renforcement des capacités et de suivi-évaluation.
- l'appui logistique destiné à renforcer les moyens des structures centrales et déconcentrées en vue d'une meilleure gestion des activités de suivi et de gestion de bases de données. Il est

essentiellement constitué d'une vingtaine de véhicules pour le niveau central (Cabinet, Directions nationales et Directions de projets), de près d'une centaine de motos pour les services déconcentrés (IA, IDEN) et d'environ une centaine d'ordinateurs équipés pour la gestion rationnelle des données du secteur.

#### **Appui à la concertation**

Il permet d'appuyer les organes et mécanismes de concertation, notamment la CNOAS, le CNCAT et le CNEA.

#### **Structuration des coûts - Analyse des coûts du PAPA et du PAPF**

L'analyse des coûts du PAPA a porté sur un échantillon de 10 classes avec un effectif de 300 apprenants. Elle se présente comme suit (cf. *Tableau 4* ci-dessous) :

**Tableau 4. Analyse des coûts du projet d'appui au plan d'action (PAPA)**

<b>Rubriques</b>	<b>Sous-rubriques</b>	<b>Montant</b>	<b>%</b>
Encadrement	Journées pédagogiques	200 000	
	Suivi-supervision et évaluation	490 000	
	Prise en charge personnel de suivi	350 000	
	<b>Sous - Total 1</b>	<b>1 040 000</b>	<b>15,41</b>
Fonctionnement	Appui institutionnel	613 570	
	Fonctionnement	266 000	
	Prise en charge personnel de gestion	300 000	
	<b>Sous - Total 2</b>	<b>1 179 570</b>	<b>17,48</b>
Formation	Formation initiale des superviseurs	80 500	
	Formation initiale des superviseurs	625 000	
	Prise en charge des facilitateurs	2 500 000	
	<b>Sous - Total 3</b>	<b>3 205 500</b>	<b>47,49</b>
Matériel pédagogique	Manuels didactiques pour la classe	995 200	
	Matériels didactiques des apprenants	254 000	
	Fournitures auditeurs	75 000	
	<b>Sous - Total 4</b>	<b>1 324 200</b>	<b>19,62</b>
<b>Global</b>		<b>6 749 270</b>	<b>100</b>

Source : Mission d'analyse des coûts des sous-projets d'alphabétisation en Alphabétisation par Amadou FALL

L'analyse des coûts du PAPP a porté sur un échantillon de 10 classes avec un effectif de 308 auditeurs. Elle se présente comme suit (cf *Tableau 5* ci-dessous) :

**Tableau 5. Analyse des coûts du projet alphabétisation priorité femmes (PAPP)**

Rubriques	Sous-rubriques	Montant	%
Encadrement	Journées pédagogiques	44 000	
	Suivi-supervision	67 500	
	Moyens de transport (pour le suivi sur le terrain)	805 000	
	Personnel de suivi-supervision	400 000	
	<b>Sous - total 1</b>	<b>1 316 500</b>	<b>18,89</b>
Fonctionnement	Personnel de gestion du sous - projet	550 000	
	Fonctionnement	270 000	
	<b>Sous - total 2</b>	<b>820 000</b>	<b>11,76</b>
Formation	Formation des encadreurs	145 000	
	Formation des facilitateurs	855 000	
	Recyclage	294 000	
	Formation fonctionnelle	254 500	
	Prise en charge des facilitateurs	2 250 000	
	<b>Sous - total 3</b>	<b>3 798 500</b>	<b>54,49</b>
Matériel pédagogique	Manuels didactiques	540 475	
	Fournitures auditeurs	495 000	
	<b>Sous - total 4</b>	<b>1 035 475</b>	<b>19,62</b>
<b>Global</b>		<b>6 970 475</b>	<b>100</b>

Source : Mission d'analyse des coûts des sous-projets d'alphabétisation en Alphabétisation par Amadou FALL

La distribution des coûts attribue une part importante à la formation (PAPA : 47,49 % ; PAPP : 54,49 %). Le matériel pédagogique (PAPA : 19,62 % ; PAPP : 14,86 %) et l'encadrement pédagogique (PAPA : 15,1 % ; PAPP : 18,89 %) occupent des parts non négligeables dans la structuration du budget des sous – projets étudiés. En somme les aspects de qualité (formation du personnel et des bénéficiaires, du matériel pédagogique et de l'encadrement pédagogique) occupent partout plus des 2/3 du budget. Cette structuration participe de la volonté réelle du ministère, à travers les projets, de valoriser la qualité les apprentissages.

## **La diversification de l'offre**

La stratégie du « faire-faire » a favorisé la mise en oeuvre de différentes offres éducatives dont les programmes d'alphabétisation fonctionnelle et les modèles alternatifs d'éducation de base.

### **Les programmes d'alphabétisation fonctionnelle**

#### **Le programme intégré d'éducation des adultes (PIEA)**

Le PIEA intègre l'alphabétisation et la post-alphabétisation dans un seul sous-projet. Le programme met l'accent sur la fonctionnalité des approches, vue notamment sous l'angle de l'amélioration des revenus des bénéficiaires dans leurs activités économiques habituelles. Autrement dit, l'approche intégrée est une réponse aux différents problèmes qui entravaient l'articulation entre l'alphabétisation, la lutte contre la pauvreté et l'efficacité des actions entreprises. Le caractère intégré de l'intervention se conçoit à travers l'appui simultané sur les principaux leviers suivants :

- le développement des ressources humaines ;
- le développement d'un environnement lettré ;
- le renforcement des capacités organisationnelles du groupement bénéficiaire ;
- la formation technique articulée aux activités génératrices de revenus ciblées par les bénéficiaires ;
- la connexion aux réseaux associatif, administratif et financier en vue d'une autonomisation des bénéficiaires et d'une pérennisation des actions de formation.

Le programme repose essentiellement sur un dispositif de pérennisation des activités dans les sites d'implantation qui intègre plusieurs activités: la mise en place d'un environnement lettré, la subvention d'activités génératrices de revenus, la formation de relais, la formation des leaders locaux, la construction de centres d'animation et de lecture et le réseautage. Il dure 18 mois pour un crédit horaire global minimal de 450 heures. Il cible les apprenants âgés de 15-49 ans, les relais en alphabétisation et les leaders d'opinions.

#### **Le programme d'alphabétisation fonctionnelle du PAPA**

Il s'appuie principalement sur trois leviers :

- le développement des ressources humaines ;
- le développement d'un environnement lettré ;
- le renforcement des capacités organisationnelles des membres des organisations bénéficiaires.

Il existe sous deux types : un programme de 6 mois livré de façon continue et un programme discontinu de 10 mois livré en deux phases de 5 mois chacune. Il cible les apprenants jeunes et adultes âgés de 15-55 ans et plus. Le programme s'intéresse également à certaines cibles spécifiques, tels les aveugles qui sont alphabétisés au moyen de la méthode braille et les lépreux.

#### **Le programme d'alphabétisation intensive du Sénégal (PAIS)**

C'est un programme de 10 mois livré en deux phases de 5 mois chacune. Le crédit horaire global minimal est de 300 heures. Il permet aux apprenants de se doter de compétences instrumentales suffisamment opérationnelles. Il est directement géré à la base par les collectivités locales.

#### **Le programme d'alphabétisation pour la lutte contre la pauvreté**

Il épouse les mêmes contours que le PIEA. Il s'y ajoute que les mesures d'accompagnement sont ici plus présentes. Elles se traduisent par la mise en place d'équipements sociaux de base et le financement de micro-projets générateurs de revenus.

#### **Le programme d'alphabétisation des élus et notables locaux (PADEN)**

Il est mis en œuvre pour accompagner le processus de la décentralisation par le renforcement des capacités des élus et notables locaux. Il dure 10 mois pour un crédit horaire de 300 heures. Les cours sont dispensés sous forme de séminaires mensuels.

#### **Le programme d'Alpha-Femmes**

C'est un programme d'alphabétisation fonctionnelle, étalé sur 3 ans. Il met l'accent sur l'acquisition de compétences en matière de gestion financière, de santé, de droits des femmes, d'environnement et de civisme.

### **Le programme d'alphabétisation fonctionnelle de PLAN International**

D'une durée de 10 mois, il participe activement à la lutte contre l'exode rural et la dégradation des ressources du milieu des populations bénéficiaires.

### **Les modèles alternatifs d'éducation de base**

Quant aux modèles alternatifs d'éducation de base, ils sont assez diversifiés avec les écoles communautaires de base (ECB), les écoles communautaires de base articulées (ECB-A) et les « écoles de la rue ».

### **Les écoles communautaires de base (ECB)**

Initiées au Sénégal en 1992/1993 par l'ONG ADEF-Afrique, elles ont été par la suite adoptées en 1996 comme composante de base des modèles alternatifs expérimentés par le PAPA. Elles sont aujourd'hui mises en œuvre par de nombreux opérateurs subventionnés par le PAPA et un grand nombre d'ONG dont PLAN International, AIDE et ACTION et RADI. Elles ciblent les jeunes âgés de 9 à 14 ans qui n'ont jamais été à l'école, ou qui l'ont quittée prématurément (les « déperdus » scolaires ou les déscolarisés). Les approches pédagogiques utilisées visent une triple finalité :

- l'insertion des jeunes dans les activités socio-économiques de leur milieu ;
- la poursuite des études dans l'enseignement moyen ;
- la pré professionnalisation ou l'initiation à certains métiers.

La spécificité du modèle repose principalement sur:

- la conception et l'autogestion du dispositif éducatif par les communautés de base ;
- la prise en charge des enfants de 9 à 15 ans déscolarisés ou non scolarisés, notamment des filles pour un cycle de formation d'une durée de quatre (4) ans équivalant aux six (6) ans de l'école élémentaire ;
- le recours aux langues nationales comme principal médium d'apprentissage et l'introduction du français en langue seconde ;
- l'accompagnement du volet « Education de base des adoles-

cents » par le volet « Alphabétisation des adultes » pour une articulation « Ecole des parents/Ecole des enfants » ;

- l'utilisation de méthodologies d'apprentissage centrées sur la promotion du milieu et de ses potentialités.

### **Les écoles communautaires de base articulées (ECB-A)**

C'est un programme expérimental du gouvernement du Sénégal. Les ECB-A ont la même cible et la même durée de formation que les ECB, à la différence que le choix est plutôt porté sur les jeunes adolescents âgés de 12 à 16 ans. Les ECB articulées visent à doter ces derniers de compétences techniques et professionnelles susceptibles de faciliter leur insertion socio-professionnelle au terme de quatre (4) années de formation. Elles sont implantées dans les Foyers d'enseignement moyen pratique (FEMP), les Centres régionaux d'enseignement technique féminin (CRETf), les Centres d'enseignement technique féminin (CETF) et les Centres départementaux de formation professionnelle. Cette proximité leur permet de bénéficier de façon rationnelle et optimale, des ressources existant dans lesdites structures afin de disposer d'extrants professionnels suffisamment qualifiés et opérationnels. Ainsi, elles participent à la lutte contre le chômage et la pauvreté en ce qu'elles offrent à leurs produits des perspectives d'insertion professionnelle, d'accroissement de leurs revenus et d'amélioration de leurs conditions de vie. A terme, la phase expérimentale des ECB-A permettra à quelque 600 jeunes filles et garçons de s'insérer dans les diverses filières porteuses : menuiserie – ébénisterie, maçonnerie, construction métallique, agri-élevage, aviculture, couture, teinture, restauration, ...).

### **Les formations de coins de rue (FCR) d'Enda Ecopole**

Les formations Coins de Rue (FCR) sont des offres d'éducation alternatives à celles des écoles du système formel. Elles sont surtout développées dans les quartiers spontanés défavorisés de Dakar (Khadim Rassoul, Colobane, Wagouniayes, Barague, Grand-Dakar...) et sa banlieue (Guinaw Rail, Médina Gounass, Yeumbeul, Malika...). Les FCR constituent une composante essentielle des initiatives populaires d'éducation et de formation. Elles contribuent à

la prise en charge de milliers de jeunes filles et garçons, et de jeunes adultes exclus des écoles ou n'ayant jamais bénéficié d'une formation scolaire en vue de leur accès à une éducation de base. Il existe diverses offres de FCR :

▪ **Les garderies d'enfants dénommées « création »**

Elles ciblent les enfants âgés de 3 à 6 ans et visent à leur assurer une éducation préscolaire, à les doter de compétences de base susceptibles de faciliter leur accès et leurs apprentissages dans les structures d'enseignement élémentaire. Elles permettent également aux mères de se libérer de la garde de leurs enfants pendant le temps scolaire et de s'occuper librement de leurs activités socio-économiques quotidiennes. Les FCR sont pour la plupart créées suite à l'initiative propre d'ENDA ECOPOLE. D'autres FCR sont le fait d'initiative communautaire : certaines populations des quartiers défavorisés s'organisent à la base et mobilisent leurs ressources internes pour assurer les charges d'éducation. L'Etat participe au fonctionnement des FCR sous diverses formes :

- élaboration de pièces d'état civil ;
- autorisation à se présenter aux concours officiels ;
- appuis pédagogiques aux apprenants ou formateurs.

▪ **Le cycle élémentaire**

Au niveau du cycle élémentaire, les FCR ciblent généralement les enfants âgés de 7 à 12 ans et habitant les quartiers les plus défavorisés de Dakar et sa banlieue. Elles permettent d'assurer aux apprenants une éducation alternative qui intègre différents programmes d'enseignement-apprentissage : un programme d'enseignement élémentaire en français, un programme d'alphabétisation en langue nationale et un programme d'éducation religieuse. Elles visent à doter les apprenants de compétences de base susceptibles de leur permettre de poursuivre leur cursus dans le cycle secondaire mais également de s'insérer harmonieusement dans leur milieu social.

▪ **Le cycle secondaire**

Au niveau du cycle secondaire, les FCR offrent aux apprenants âgés de 14 à 18 ans qui habitent les zones défavorisées de Dakar et

sa banlieue une opportunité de prolonger leur cursus scolaire. Les programmes de formation sont essentiellement centrés sur ceux des collèges d'enseignement moyen général.

Les FCR aux niveaux élémentaire et secondaire touchent deux (2) catégories d'apprenants :

- des « permanents » qui suivent régulièrement leur formation dans lesdites structures ;
- des « intermittents » qui bénéficient des FCR pendant leurs heures libres (les soirs entre 18 h et 22 h, les jours fériés, les vacances...) sous la forme de cours de renforcement ou de soutien scolaire.

La grande majorité des apprenants inscrits aux cours de soutien scolaire ne sont pas des produits des FCR. Ils viennent plutôt des écoles publiques ou privées voisines, où leurs conditions d'études sont généralement peu favorables (classes à double flux, classes à effectifs pléthoriques, etc.). Ainsi, les FCR permettent à cette dernière catégorie d'apprenants de pallier leurs insuffisances scolaires.

#### ▪ **La formation pratique**

La formation pratique est dispensée dans peu de FCR (moins de 10 % des FCR). Elle cible principalement des apprenants âgés de 14 à 18 ans et plus, dont plus de 75 % de filles. Elle vise essentiellement l'« insertion rapide » des produits dans la vie active. La durée de formation est au maximum de trois (3) ans. Les filières de formation sont très diversifiées : la mécanique, la menuiserie, la couture, la broderie, la céramique, la musique, etc. Les médiums d'apprentissage utilisés sont le français et/ou les langues nationales.

#### ▪ **L'alphabétisation**

Dans l'ensemble de la région de Dakar et sa banlieue, seuls 15 % des FCR font de l'alphabétisation. Les cibles sont diversifiées. Elles sont constituées d'employées de maison communément appelées « bonnes », de commerçants, d'ouvriers, d'apprentis, de jeunes cireurs des quartiers défavorisés et âgés surtout de 15 ans et plus. Aussi sont-elles en majorité composées de femmes (plus de 75 %).

Les programmes d’alphabétisation sont très fonctionnels. Ils permettent aux apprenants de se doter de compétences instrumentales et techniques susceptibles d’améliorer leurs performances dans leur domaine d’activités spécifique. Le crédit horaire minimal de formation est de 300 h, conformément au cadre de référence de l’alphabétisation. Les emplois du temps sont suffisamment flexibles. Ils sont conçus de façon concertée avec les bénéficiaires. Ainsi, les cours d’alphabétisation dans les FCR sont dispensés à divers moments de la journée :

- le matin (de 9 h à 14 h) pour les apprentis et les cirieurs ;
- l’après-midi (de 15 h à 19 h) pour les ouvriers et les commerçants ;
- le soir (de 19 h à 22 h) pour les employées de maison.

En définitive, les FCR offrent à de nombreuses couches sociales défavorisées la possibilité d’avoir une formation à leur portée et orientée vers la résolution de leurs problèmes réels. Que ce soit le « coxeur » (apprenti de car rapide), la « mbindaan » (employée de maison), le commerçant ou l’ouvrier, cette éducation leur permet d’atteindre des objectifs clairement définis répondant à leurs besoins quotidiens.

Cette diversité des offres éducatives est perçue par de nombreux acteurs et partenaires du système éducatif sénégalais comme **un facteur dynamique de qualité** en ce qu’elle a favorisé :

- **la contextualisation des programmes**, c’est-à-dire une prise en compte effective des réalités sociales, culturelles et économiques, et des besoins en formation spécifiques des communautés bénéficiaires.
- **la conception et la mise en œuvre de programmes de formation pertinents** qui intègrent suffisamment les activités quotidiennes de développement et les attentes réelles des apprenants.
- **la correction des disparités** entre, d’une part, les régions à très fort taux d’analphabètes et les régions les mieux positionnées en couverture scolaire, et, d’autre part, entre les femmes qui constituent la frange de la population sénégalaise la plus touchée par l’analphabétisme.

- **la démocratisation de l'accès à l'éducation** caractérisée par une volonté politique constante du département de l'éducation non formelle de prendre davantage en compte et dans une approche genre, les besoins en éducation des différentes catégories de la population (enfants d'âge scolaire, jeunes et adultes), en particulier celles qui sont laissées pour compte par le sous-secteur de l'éducation formelle.
- **la rupture d'avec le principe de l'unicité de lieu et de cible.** L'alphabétisation ne se conçoit et ne se déroule plus uniquement dans des salles de classe. Bien au contraire, les espaces pédagogiques sont de plus en plus diversifiés (maisons, lieux de travail des bénéficiaires).
- **la rupture d'avec le principe de l'unicité de temps.** Dans le non formel, les apprentissages ne se font plus selon le calendrier scolaire formel. Ils s'articulent plutôt au rythme des activités quotidiennes et au choix concerté et consensuel des bénéficiaires. Ainsi, dans les CAF, les emplois du temps arrêtés d'un commun accord avec les bénéficiaires sont très diversifiés (matin pour certains, après-midi ou soir pour d'autres). Dans les ECB, les enfants font leurs apprentissages durant la matinée et les adultes dans l'après-midi.
- **l'introduction de méthodes d'apprentissage dites « inter et transgénérationnelles »** qui s'illustrent éloquemment aussi bien à travers les ECB que dans les CAF sous diverses formes :
  - le recours à *la pédagogie différenciée* motivée par la présence au sein d'un même groupe de travail d'apprenants issus de diverses générations (adolescents, jeunes et adultes) et de profils différents.
  - *des interactions* au niveau des apprentissages entre les enfants des écoles élémentaires, les apprenants des ECB et les apprenants des CAF, favorisées par l'introduction des langues nationales dans tout le système éducatif sénégalais et même dans la vie administrative et professionnelle.
  - *l'augmentation de la demande en éducation* qui apparaît nettement à travers le nombre de requêtes déposées entre 1996 et 2003 et qui s'explique par la multiplication des offres. Le PAPF le confirme à travers le tableau ci-dessous :

**Tableau 6. Augmentation de la demande en éducation**

<b>Génération</b>	<b>1995-97</b>	<b>1996-98</b>	<b>1997-99</b>	<b>1998-2000</b>	<b>1999-01</b>
Demands en nombre de requêtes	77	135	155	189	404
<b>Effectifs</b>	<b>23 100</b>	<b>58 736</b>	<b>90 181</b>	<b>109 711</b>	<b>203 006</b>

Source : DAEB, 2001. Rapport de l'étude longitudinale. Temps T1.

## 5. Résultats et effets du « faire-faire »

La mise en œuvre du « faire-faire » a contribué de manière significative à l'amélioration du système éducatif sénégalais dans ses composantes **accès, qualité et gestion**. Elle a par ailleurs induit des effets positifs sur les communautés bénéficiaires.

### Réduction du taux d'analphabétisme

En contribution à la lutte contre l'analphabétisme, il a été enrôlé de 1993 à 2001 un nombre global de 1.501.881 apprenants dans les différents programmes d'alphabétisation, avec une moyenne annuelle de 150.188. Dans la même période, des pics importants ont été obtenus : 184.913 apprenants ont été enrôlés en 1997/1998, 209.917 en 1999/2000 et 211.060 en 2000/2001. Ces pics correspondent souvent aux périodes d'intervention optimale et croisée des projets PAPA, PAPP, PAIS et autres programmes (ONG, associations, ...). Au total, cette période a enregistré des avancées significatives, car le nombre de personnes touchées annuellement lors des campagnes antérieures tournait autour de 60.000.

Le taux d'analphabétisme de la population de 10 ans et plus est passé de 68,9 % en 1988 à 46,4 % en 2001, soit un « gap » positif de 22,5 % [Recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) de 1988 et estimations DAEB de 2001]. Au niveau du genre, il est passé chez les hommes de 58,8 % en 1988 à 39,6 % en 2001, soit un « gap » positif de 19,2 %, et chez les femmes de 78,1 en 1988 à 62,6 % en 2001, soit un « gap » positif de 15,5 %. Ainsi, le gain réalisé au niveau des femmes traduit l'effort national en termes de correction des disparités entre sexes.

Il est également important de souligner que des efforts notables ont été enregistrés dans la correction des disparités entre régions. Celles de Diourbel, Saint-Louis, Kolda, Kaolack, Fatick et Tambacounda

enregistrent les effectifs les plus élevés. En effet, la distribution des quotas (nombre de classes allouées) entre les régions est faite sur la base de paramètres suivants : taux d'analphabétisme, demande exprimée et taux brut de scolarisation (TBS). Par ailleurs, dans le souci d'une bonne harmonisation et d'une couverture nationale équilibrée, l'Etat est parvenu, en concertation avec ses partenaires sociaux, techniques et financiers, à procéder à une répartition des interventions entre les régions :

- Le PAPP intervient dans les 5 régions de : Dakar, Diourbel, Fatick, Kolda et Louga.
- Le PAPA intervient dans les 6 autres régions : Kaolack, Matam, Saint-Louis, Tambacounda, Thiès et Ziguinchor.
- Le PAIS intervient dans les 11 régions du Sénégal.

## **Amélioration des performances**

Le « faire-faire » a contribué de manière considérable à l'amélioration de la qualité des performances des apprenants. L'analyse de l'évolution des résultats des projets majeurs montre une tendance à la hausse aussi bien au niveau des disciplines instrumentales (lecture, écriture, calcul) que fonctionnelles (cf. *Tableaux 7* à la page suivante).

## **Introduction d'innovations dans le formel**

De par son ouverture au milieu et sa flexibilité aux mutations pédagogiques, le « faire-faire » a permis :

- la formation de structures communautaires autour de la gestion de l'éducation et de la formation à la base (comités de gestion de l'éducation, cellules communautaires de développement de l'éducation à la base...);
- la mise en place d'un dispositif de facilitation de l'introduction des langues nationales à l'école élémentaire ;
- l'intégration des programmes d'éducation et de formation dans les plans locaux de développement.

**Tableau 7. Performances des apprenants des CAF/PAPF et CAF/PAPA**

Performances des apprenants des CAF / PAPF

1998				2001			
% d'apprenants qui lisent couramment un texte écrit	% d'apprenants qui savent rédiger un texte simple pourvu de sens	% d'apprenants qui savent résoudre par écrit un problème simple	% d'apprenants qui ont une maîtrise théorique des thèmes techniques	% d'apprenants qui lisent couramment un texte écrit	% d'apprenants qui savent rédiger un texte simple pourvu de sens	% d'apprenants qui savent résoudre par écrit un problème simple	% d'apprenants qui ont une maîtrise théorique des thèmes techniques
55,7	28,25	05,7	50	75,2	63,3	44,1	85,0

Source : DAEB, 2001. Rapport de l'étude longitudinale. Temps T1.

Performances des apprenants des CAF/PAPA

1998				2001			
% d'apprenants qui lisent couramment un texte écrit	% d'apprenants qui savent rédiger un texte simple pourvu de sens	% d'apprenants qui savent résoudre par écrit un problème simple	% d'apprenants qui ont une maîtrise théorique des thèmes techniques	% d'apprenants qui lisent couramment un texte écrit	% d'apprenants qui savent rédiger un texte simple pourvu de sens	% d'apprenants qui savent résoudre par écrit un problème simple	% d'apprenants qui ont une maîtrise théorique des thèmes techniques
61,5	35,8	16,5	50	68,2	52,8	38,7	67,3

Source : DAEB, 2001. Rapport de l'étude longitudinale. Temps T1.

## Professionalisme des opérateurs

La politique d'alphabétisation a favorisé un développement rapide des organisations de la société civile soutenu et encouragé par l'Etat pour faire face à une demande de plus en plus importante. En 1995, le nombre d'opérateurs en alphabétisation était de 90. Aujourd'hui, ils sont plus de 500 : ONG, associations, GIE, société de développement... Ils se caractérisent par une expérience avérée dans le domaine de la gestion de programmes mais aussi une capacité de diversification de leurs champs d'intervention.

Le financement soutenu des sous-projets et le renforcement des capacités ont fortement contribué, d'une part, à consolider les capacités d'intervention logistique des opérateurs et, d'autre part, à accroître leur professionnalisme.

## Création d'emplois

Le sous-secteur de l'éducation de base formelle est devenu au fil des années, un secteur porteur pour une bonne partie des jeunes sans emploi. Il a contribué dans une large mesure à réduire le taux de chômage avec la création annuelle de 6.953 emplois temporaires dont 5.563 facilitateurs, 556 superviseurs, 556 gestionnaires, 278 coordonnateurs de programme.

## Amélioration des conditions de vie des populations bénéficiaires

L'analyse des différentes études et des rapports de suivi et d'évaluation atteste des retombées positives des programmes. Les effets induits sont perceptibles tant aux plans individuel et communautaire qu'au niveau des sites. On notera entre autres :

- **L'amélioration des conditions d'hygiène et de santé** : construction de latrines, respect des calendriers vaccinaux, utilisation de la thérapie de réhydratation par voie orale (TRVO), traitement de l'eau (filtrage et javellisation). A titre illustratif et selon le Rapport de l'étude longitudinale temps T<sub>1</sub> fait par la DAEB, 58,06 % des sites visités (PIEA, 1<sup>ère</sup> génération) respectent davantage les règles d'hygiène grâce aux programmes d'alphabétisation développés dans ces zones. Dans la même mouvance, le Rapport d'évaluation de 2001 de la DAEB sur les programmes de « 6 mois » et « 10 mois » du PAPA confirme l'amélioration effective des conditions d'hygiène et de santé dans 89,9 % des sites (pour les programmes de « 10 mois ») et 82 % (pour ceux de « 6 mois »).
- **La protection de l'environnement** : Les initiatives locales se sont multipliées dans le sens d'une meilleure protection de l'environnement par la mise en place de pare-feux et de brise-vent, l'initiation d'opérations de reboisement et d'assainissement public (« set-setal »). Dans 69,8 % des sites de « 6 mois » et 74% de site de « 10 mois » du PAPA, on a été enregistré des réalisations dans le domaine de la protection de l'environnement (cf. Rapport évaluation DAEB sur les programmes de « 6 mois »

et « 10 mois » de l'année 2001). Ces réalisations inhérentes aux programmes d'alphabétisation développés, se caractérisent par des actions de reboisement, de mise en place de comités de lutte contre les feux de brousse, d'assainissement humain, ....

- **Le renforcement de la solidarité** : Au plan social, on a constaté un renforcement de la solidarité et de l'entraide qui se traduit par un développement des initiatives populaires (champs ou projets collectifs), la réalisation d'ouvrages communautaires, des appuis mutuels multiformes, une gestion interne des conflits et davantage de paix sociale.
- **La maîtrise des techniques** : Au plan économique, les effets du programme se sont traduits par le développement d'initiatives locales en matière de production (activités génératrices de revenus) dont la gestion s'est consolidée par le réinvestissement des compétences techniques à travers les micro-projets productifs mis en œuvre au cours des formations : teinture, fabrication de savons, aviculture, transformation de produits, embouche, maraîchage, gestion de moulin, de boutique, de crédit rotatif...
- **Le développement de l'environnement lettré** : Dans une bonne partie des zones bénéficiaires, l'environnement lettré s'est beaucoup amélioré à travers notamment la multiplication et la diversification des écrits en langues nationales par les apprenants (procès-verbaux de réunions, correspondances épistolaires, cahiers de prise de notes, carnets de caisse...), de panneaux signalétiques, de journaux écrits en langues nationales, d'ouvrages en langues nationales et l'existence de malles bibliothèques.

Dans 79 % des centres d'animation de lecture (CAL) du PAPF (1<sup>er</sup> génération PIEA), existent des bibliothèques disposant de documents riches et variés en langues nationales. Les apprenants les fréquentent régulièrement pour lire et participer aux activités d'animation et de lecture (Rapport étude longitudinale temps T<sub>1</sub>, produit par le DAEB). Dans le même sillage, l'évaluation de la DAEB en 2001, sur les programmes de « 10 mois » et « 6 mois » révèle que les néo-alphabètes communiquent par écrit sous forme de lettres, de notes écrites, de procès verbal de réunion dans

76,7 % des sites visités. Au niveau de ces sites, les comités de gestion tiennent régulièrement par écrit leurs documents comptables. Par ailleurs, le PAPA a appuyé l'édition de 101 ouvrages tirés à 1000 exemplaires chacun et 28 journaux tirés à 1000 exemplaires chacun par cinq (5) organes de presse régionaux. Le PAPF a également appuyé l'édition de 139 ouvrages (tirés chacun à 1000 exemplaires) produits par des néo-alphabètes. Il a aussi impulsé l'émergence de 5 organes de presse régionaux.

- **Un accès aux crédits facilité** : Le réseautage des groupements, en particulier des groupements féminins et des associations bénéficiaires des programmes d'éducation non formelle, a permis d'accéder aux structures administratives techniques et financières. Il a facilité l'accès aux crédits et aux différents appuis. 60 % des groupements bénéficiaires des PIEA (1<sup>ère</sup> génération) sont connectés aux structures locales de crédit (Crédit Mutuel, Caisse nationale de crédit agricole, banques locales...), grâce à l'accompagnement des opérateurs en alphabétisation (DAEB Rapport PIEA, 2003).

## 6. Quelques facteurs handicapants

Le « faire-faire » a induit la mise en place d'environnements propices à l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Cependant, des facteurs handicapants ont été identifiés en cours de processus.

### **Faiblesse de l'implication des collectivités locales**

Les collectivités locales ont du mal à exercer pleinement toutes les compétences qui leur sont dévolues conformément au décret n° 96-1136 portant l'application de la loi de transfert aux régions, aux communes et aux communautés rurales en matière d'éducation, d'alphabétisation, de promotion des langues nationales et de formation professionnelle. En matière d'alphabétisation, les compétences transférées ont été peu exercées par les élus locaux. Les prérogatives telles que l'élaboration, l'exécution, le suivi et l'évaluation des plans locaux d'élimination de l'analphabétisme, la mise en place d'infrastructures et d'équipements éducatifs et la mobilisation des ressources n'ont pas connu une réalisation effective, sauf pour quelques conseils régionaux qui ont adopté un plan régional de lutte contre l'analphabétisme. Pour la plupart, les plans qui existent sont l'œuvre des autorités académiques qui par défaut les réalisent à la place des autorités élues. Presque partout, ce sont les inspecteurs départementaux de l'éducation qui déterminent les zones prioritaires où doivent être orientées les actions d'alphabétisation.

### **Manquements constatés dans la gestion des programmes**

Les enquêtes de terrain ont révélé que les opérateurs ne s'attachent pas toujours les services de personnes ressources compétentes pour assurer la formation de leur personnel (facilitateurs et superviseurs). Certains d'entre eux ne sont pas suffisamment outillés pour conduire correcte-

ment les enseignements-apprentissages. Par ailleurs, on a constaté des insuffisances dans le suivi et l'encadrement des opérateurs par les IA et IDEN, dues à la faiblesse des moyens humains et logistiques.

Dans le domaine des apprentissages, notamment en calcul, les facilitateurs et les volontaires ont montré des limites liées à une insuffisance de la formation initiale et continuée.

## **Insuffisance des moyens d'accompagnement**

Les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base souffrent souvent d'un déficit de moyens d'accompagnement susceptibles de garantir leur pleine efficacité. Entre autres insuffisances constatées, on distingue :

- l'absence quasi-générale d'infrastructures de formation suffisamment adaptées et durables (salles de classe, ateliers de productions... ) ;
- le déficit de renforcement des capacités des membres des comités de gestion et /ou des cellules Ecole-Milieu ;
- l'absence de projet ou programme spécifique de facilitation de l'insertion socio-économique des produits des CAF et des ECB.

## **Difficultés dans la mise en place d'une base de données statistiques**

La mise à disposition de données statistiques exhaustives et fiables auprès des acteurs et partenaires du sous-secteur de l'éducation non formelle pose problème du fait d'un certain nombre de difficultés, telles que :

- l'insuffisance des moyens financiers nécessaires à une actualisation régulière des données statistiques de base ;
- le déficit de personnel suffisamment capable de gérer une base de données statistiques ;
- le déficit de coordination et les retards constatés dans la remontée des données statistiques au niveau central.

## 7. Axes de renforcement et de consolidation

Par rapport aux handicaps identifiés, différents correctifs ont été apportés à différents niveaux.

### **Implication des collectivités locales**

Les collectivités locales ont été progressivement impliquées à travers :

- la mise en place progressive de la déconcentration/décentralisation de la sélection des requêtes d’alphabétisation ;
- la formation des élus locaux dans le cadre d’un projet d’alphabétisation des élus et notables locaux (PADEN) ;
- la mise en œuvre du programme d’alphabétisation intensive du Sénégal (PAIS-ETAT) entièrement géré par les collectivités locales sur financement du budget national ;
- la mise en place d’un cadre de suivi harmonisé et déconcentré des projets et programmes du sous-secteur de l’alphabétisation ;
- l’application des mesures visant la certification de l’étude du milieu, l’effectivité des contrats entre les opérateurs et les communautés bénéficiaires ainsi que le respect des zones d’intervention prioritaires pour une meilleure correction des disparités zonales ;
- la mise à disposition de plus de moyens de suivi, de supervision et d’évaluation pour les services déconcentrés de l’éducation ;
- l’application de sanctions positives telles que l’attribution de prix aux opérateurs les plus performants en vue de stimuler une saine émulation ;
- l’application de sanctions négatives à l’encontre des opérateurs ayant enregistré des performances très faibles lors de la campagne précédente.

## **Gestion des programmes**

Des séminaires de formation ont été organisés avec l'ensemble des partenaires sur les sujets suivants :

- l'harmonisation des interventions dans le cadre du suivi et de l'évaluation ;
- la formation en suivi-évaluation des personnels des IA, des IDEN et de la DAEB ;
- la formation des personnels des IA, IDEN et de la DAEB à l'élaboration d'outils de suivi-évaluation ;
- la formation des facilitateurs à la didactique du calcul et à l'utilisation de la calculatrice ;
- la formation des opérateurs en mobilisation sociale ;
- la mise en place de programme intégré d'alphabétisation des adultes (PIEA) avec le financement d'activités génératrices de revenus.

## **Moyens d'accompagnement**

Figurent parmi les moyens d'accompagnement :

- la construction de centres régionaux polyvalents pour adultes (CREPA) financés pour un montant global de 600 millions et qui participent de l'amélioration des conditions d'apprentissage des bénéficiaires des programmes ;
- la prise en charge d'activités de formation complémentaire des membres des comités de gestion par les projets.

## **Base de données statistiques**

Les bases de données statistiques ont été améliorées à travers :

- l'harmonisation dans la collecte et la gestion des données statistiques dans tout le secteur de l'éducation ;
- le renforcement des capacités des gestionnaires des bases de données des services centraux et déconcentrés.

## 8. Conclusion

L'expérience du Sénégal dans le domaine de l'éducation non formelle depuis 1994 a donné lieu à des innovations majeures en matière d'approches pour la mise en œuvre des politiques éducatives. Dans ce cadre, le « faire-faire » se présente, au regard des principes, fondements, mécanismes, procédures et réformes institutionnelles qu'il introduit, comme une démarche de rupture porteuse et efficace comme en attestent les résultats quantitatifs et qualitatifs significatifs obtenus.

Dans un contexte où la problématique de la qualité des apprentissages apparaît plus que jamais comme une priorité, le partage d'expériences alternatives innovantes, susceptibles d'accroître les rendements des systèmes éducatifs à l'image du « faire-faire », constitue une contribution à la réflexion collective qui mérite d'être encouragée. C'est tout le sens qu'il convient de donner à cet exercice qui a consisté à analyser de manière critique les diverses facettes de cette stratégie d'offre de services dont le principe fondamental repose sur le partenariat entre l'Etat et la société civile.

De l'analyse, il ressort que les déterminants du succès de la stratégie du « faire-faire » relèvent avant tout d'une volonté politique forte de l'Etat qui se traduit par une institutionnalisation du partenariat basé sur un nouveau type de rapports avec la société civile. Ce partenariat se fonde essentiellement sur la concertation, l'appui, le partage et la participation en vue d'une meilleure organisation et d'un développement plus efficace du sous-secteur.

Cette option stratégique a également induit des réformes institutionnelles qui se sont traduites par une redistribution des missions entre les différents pôles d'intervention et la mise en place de nouveaux mécanismes et procédures (cadre de concertation, structures partenariales, sélection des requêtes) pour garantir la transparence, l'équité et le dialogue durant tout le processus de mise en œuvre de la politique.

Sous un autre angle, l'existence d'un plan de financement soutenu a permis le renforcement de capacités des différents acteurs par des appuis logistiques et financiers conséquents et des formations ciblées, adaptées aux besoins spécifiques des différents acteurs.

Au plan de la gestion, un accent tout particulier est accordé à l'encadrement rapproché qui requiert, en dehors du dispositif externe assuré par les services de l'Etat, la mise en place d'un système interne de suivi-évaluation pour corriger, impulser, orienter les interventions des acteurs de terrain et capitaliser les acquis.

En outre, un des facteurs majeurs de qualité réside dans le fait que l'approche du « *faire-faire* » rompt avec la standardisation des programmes en favorisant la diversification des offres éducatives en vue d'une meilleure prise en compte des groupes-cibles.

En définitive, le « *faire-faire* » apparaît comme l'une des alternatives les plus indiquées et les plus porteuses pour vaincre l'analphabétisme et assurer une éducation de qualité pour tous. La réussite du « *faire-faire* » implique ainsi la combinaison d'un ensemble de facteurs d'ordre politique, technique, organisationnel que l'étude a tenté d'interroger. Il importe toutefois de souligner que tout en gardant ses principes et fondements de base, le « *faire-faire* » doit être contextualisé en fonction des réalités politiques, institutionnelles, organisationnelles, culturelles de chaque pays. C'est un processus qui se construit et se consolide dans le temps par le dialogue et la concertation permanente entre les différents acteurs.

## 9. Bibliographie

### Textes officiels

- CMDCEBLN (Cabinet du Ministre Délégué Chargé de l'Education de Base et des Langues Nationales) 1998. Politique générale et plan d'actions, (PDEB) Dakar
- CMDCEBLN, 1997. *Partenariats au service de l'Education de base*, Dakar
- CMDCEBLN, 1996. *Ecoles communautaires de base*. Dakar
- CMDCEBLN, 1995. *Cadre de référence de l'alphabétisation*. Dakar
- CMDCEBLN, 1993. *Documents de politique générale et du plan d'action du non formel*, Dakar
- DAEB (Direction de l'alphabétisation et de l'éducation de base), *Annuaire statistiques de 1994 à 2002*
- MEBLN (Ministère de l'éducation de base et langues nationales) 1995. *L'éducation de base au Sénégal – actes du colloque de Saint-Louis, Saint-Louis*.
- PAPA (Projet d'appui au plan d'action), janvier 2003. *Ebauche du plan d'exécution du PAPA II – 2003*.
- PAPA, 2002. *Manuel de procédures*, Dakar
- PAPA, février 2002. *Bilan général 1996-2001*, Dakar
- PAPF (Projet d'alphabétisation priorité femmes), 2002. *Manuel de procédures*. Dakar
- République du Sénégal, 1991. Loi d'orientation N° 91–22 du 16 février 1991
- République du Sénégal, nd. *Recueil de textes de la décentralisation*, Dakar

### Rapports et études

- DAEB, (Direction de l'Alphabétisation et de l'Education de Base) 2000. *Bilan et perspectives du sous-secteur de l'éducation de base non formelle*, Dakar.
- DAEB, 2000. *Rapport de l'atelier sous-régional sur le suivi-évaluation des programmes d'alphabétisation*, Dakar.
- DAEB, 1994 à 2002. *Rapports d'évaluation*, Dakar.
- DAEB, 2001a. *Rapport d'évaluation (sur les programmes de 6 mois et de 10 mois)*

- DAEB, 2001b. *Rapport étude longitudinale temps T<sub>1</sub>*, Dakar.
- PAPF (Projet alphabétisation priorité femmes) 2001. *Rapport d'achèvement du projet d'alphabétisation « Priorité Femmes »*. Dakar.
- PAPF (Projet alphabétisation priorité femmes) 1999. *Revue à mi-parcours : Rapport-Bilan 1995 – 1999*. Dakar.
- Enda Ecopole Ouest-Africain, 2003. *Etat des lieux des initiatives populaires d'éducation : Cas des formations coins de rue à Dakar et Banlieue*, Dakar.
- Fall, Amadou 2001. *Mission d'analyse des coûts des sous-projets d'alphabétisation en Alphabétisation*. PAPA : Dakar.
- Sy Alphousseynou et Sow, Gorgui, 2001. *Etude sur les résultats générés par les actions d'alphabétisation fonctionnelle et de post-alphabétisation du PAPA*, Dakar.

## **La collection**

### **Expériences africaines – études de cas nationales**

La collection *Expériences africaines – études de cas nationales* de l'ADEA vise à mettre en valeur les expériences porteuses qui se déroulent sur le continent africain.

Le repérage d'expériences réussies, leur analyse et leur diffusion font partie de la méthodologie de l'ADEA et de sa contribution au développement de l'éducation en Afrique.

A travers cette approche « pratique », l'ADEA s'applique à trouver sur le continent africain les solutions aux défis posés par le développement des systèmes éducatifs. Elle contribue ainsi à institutionnaliser, au bénéfice des développements futurs, une culture d'apprentissage fondée sur l'analyse critique des expériences.

C'est à cette fin que l'ADEA incite régulièrement les pays africains à documenter et à partager les expériences qu'ils considèrent comme réussies.

Les études de cas, qui sont en général le fruit du travail d'équipes nationales constituées au sein des ministères africains de l'éducation, portent sur les sujets les plus divers : expériences relatives à l'élargissement de l'accès, au renforcement de l'équité, à l'amélioration de la pertinence, au perfectionnement de la gestion et de l'utilisation des ressources ; stratégies d'extension et de pérennisation des pratiques et politiques efficaces ; initiatives prometteuses face au VIH/SIDA ; politiques et stratégies d'amélioration de la qualité de l'éducation pour tous.

Puisant dans cette riche moisson, la collection *Expériences africaines – études de cas nationales* diffuse les meilleures études, celles susceptibles d'inspirer d'autres pays dans leurs efforts de rénovation et de perfectionnement de leurs systèmes éducatifs.



## **L'ADEA**

**Forum** pour le dialogue politique sur l'éducation en Afrique

**Réseau** de professionnels, de praticiens et de chercheurs dans le domaine de l'éducation

**Partenariat** entre ministères de l'éducation et organismes de coopération au développement

**Catalyseur** pour les réformes de l'éducation

L'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) existe depuis 1988. Sous la désignation « Bailleurs de fonds pour l'éducation en Afrique » (DAE), elle a d'abord été créée pour promouvoir le dialogue sur les politiques éducatives en Afrique et servir de cadre à une meilleure coordination des organismes de développement.

Depuis sa création, l'ADEA est devenue un véritable partenariat entre les ministres africains de l'éducation et de la formation et leurs partenaires techniques et externes. Elle a également évolué pour constituer aujourd'hui un réseau de professionnels, de praticiens et de chercheurs et, de par le dialogue politique qu'elle promeut, un catalyseur pour les réformes de l'éducation.

Le dialogue sur les politiques se déroule à travers les programmes et activités mis en œuvre par le Secrétariat de l'ADEA et ses groupes de travail. Événement le plus important pour l'éducation en Afrique, les biennales qu'elle organise en sont les moments forts. Les conférences ministérielles africaines ainsi que les séminaires du comité directeur de l'ADEA constituent des occasions privilégiées pour renforcer le dialogue politique régional et les échanges sur l'agenda de la coopération éducative en Afrique.

Les groupes de travail (GT) de l'ADEA cultivent également un dialogue sur les politiques autour de priorités éducatives identifiées comme telles par les pays africains. Actuellement au nombre de onze, ces GT s'intéressent aux thèmes suivants : analyse sectorielle en éducation, communication pour l'éducation et le développement, développement de la petite enfance, éducation non formelle, ensei-

gnement à distance et apprentissage libre, enseignement supérieur, finances et éducation, livres et matériel éducatif, profession enseignante, statistiques de l'éducation, enseignement des mathématiques et des sciences. Quatre autres groupes ad hoc sont chargés de mener un travail exploratoire autour des préoccupations liées au VIH/SIDA, à la qualité de l'éducation, au dialogue politique et au post-primaire.

Parmi ses autres activités l'ADEA encourage le partage d'expériences et de compétences africaines à travers son programme d'échanges intra-africains. Ce programme a pour objet de faciliter les visites d'études entre pays et les missions d'expertise de spécialistes africains envoyés pour assister les pays demandeurs. L'ADEA apporte également son appui à la coordination nationale des organismes de financement. Depuis 2001, elle organise un Prix africain du journalisme d'éducation pour encourager la presse africaine à s'intéresser à l'éducation et à contribuer aux débats publics dans ce domaine.

L'ADEA est par ailleurs une source d'informations sur l'éducation en Afrique. Elle met à la disposition des intéressés plusieurs bases de données sur ses activités, sur les programmes et projets à financement externe, sur les statistiques de l'éducation en Afrique et sur les spécialistes et professionnels de l'éducation africains.

Enfin, un programme de publications diffuse les enseignements tirés des biennales et met en valeur les expériences porteuses qui se déroulent sur le continent africain. Le Secrétariat publie en outre une *Lettre d'information* trimestrielle et un *Bulletin de brèves* mensuel.

Pour plus d'informations sur l'ADEA vous pouvez consulter son site web : **[www.adeanet.org](http://www.adeanet.org)**