Cadre d'orientation stratégique de l'éducation non formelle

dans une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout le long de la vie

Association
pour le développement
de l'éducation
en Afrique

Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle

Ce document a été préparé par le Groupe de travail de travail sur l'éducation non formelle (GTENF) de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), par Amadou Wade Diagne et Wim Hoppers, en partenariat avec la GIZ (coopération allemande) et avec l'appui de la Coopération Suisse (DDC) et de l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL). Les groupes de travail sur l'éducation non formelle du Bénin, du Burkina Faso, du Cap-Vert, du Mali, de la Mauritanie, du Sénégal et du Tchad y ont contribué. 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.

Le document a également été financé en partie par les fonds programme de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) auxquels les organisations contribuent : La Banque africaine de développement (BAD) ; La Banque mondiale ; La Commission européenne ; L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) ; La coopération allemande ; Le ministère des Affaires étrangères, Département pour la coopération au développement, Autriche ; L'Agence canadienne de développement international (ACDI) ; Le ministère des Affaires étrangères, Finlande ; Le ministère des Affaires étrangères, Direction générale de la coopération internationale et du développement, France ; Irish Aid, ministère des Affaires étrangères, Irlande ; L'Agence japonaise de coopération internationale (JICA) ; Le ministère des Affaires étrangères, Pays-Bas ; L'Agence norvégienne pour la coopération au développement (Norad) ; La Fondation Calouste Gulbenkian, Portugal ; la Direction du développement et de la coopération (DDC), Suisse ; le Department for International Development (DFID), Royaume-Uni ; l'Agence des Etats-Unis pour le développement international (USAID) ; Open Society Initiative of South Africa (OSISA).

Publié par le Groupe de travail sur l'éducation non formelle (GTENF) de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA)
ISBN-10 : 92-9178-120-7
ISBN-13 : 978-92-9178-120-1
© Groupe de travail sur l'éducation non formelle (GTENF) de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) – 2012

Ce livre est également disponible en anglais, sous le titre : "Strategic Orientation Framework for Non-Formal Education in a Holistic, Integrated and Diversified Vision of Lifelong Education"
ISBN-10: 92-9178-121-5 et
ISBN-13: 978-92-9178-121-8

Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle (GTENF)
BP 692, Ouagadougou CMS 11, Burkina Faso
Tel. +226 50 36 58 45
gtenf@fasonet.bf - www.gtenf.org

Graphisme et impression : Graphi Imprim, Ouagadougou

Photographies utilisées avec la courtoisie de : Association pour la Promotion de l'Education Non Formelle (APENF), UAG, Amadou Wade Diagne, Bouraima Kaboré, Elisa Roth, Nicole Gantenbein et Yejing Kong.

SOMMAIRE

Remerciements 5
Préface 6
Sigles et abréviations 7
Glossaire 9
Résumé exécutif 12
Matrice pour le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre de l'approche holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation 14
1. Présentation du cadre d'orientation stratégique 19
1.1. Historique 20
1.2. Objectifs du Cadre d'orientation stratégique 20
1.3. Destinataires du Cadre 20
1.4. Utilisations possibles du Cadre 21
1.5. Structuration du cadre de référence 21
2. Vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout le long de la vie 23
2.1. Contexte et justification 24
2.2. Compréhension de la vision holistique et intégrée de l'éducation 26
2.3. Obstacles à la matérialisation de la nouvelle vision 27
3. L'éducation non formelle dans une vision holistique de l'éducation tout le long de la vie 28
3.1. Spécificité de l'éducation non formelle dans le cadre de l'approche holistique 29
3.2. Articulations et interactions fécondes 32
3.3. Questions clés et défis 33
3.4. Des facteurs aggravants à prendre en considération 34
4. Axes stratégiques pour la mise en œuvre de la nouvelle vision 35
4.1. Axe stratégique N°1 : L'appropriation et la promotion de la vision 36
4.1.1. Contexte 36
4.1.2. Situation idéale 36
4.1.3. Sous-axe 1.1. : Mobilisation nationale en faveur de la vision holistique 37
4.1.3.1. Vers la mise en place d'un cadre de concertation dans une perspective holistique et intégrée 37
4.1.3.2. Principaux leviers pour la mise en place d'un cadre fonctionnel 40
4.1.3.3. Obstacles et défis 44
4.1.3.4. Actions prioritaires 45
4.1.4. Sous-axe 1.2. : Réforme de la politique éducative dans le sens de la nouvelle vision 46
4.1.4.1. Contexte 46
4.1.4.2. Situation idéale 46
4.1.4.3. Questions clés 47
4.1.4.4. Obstacles et défis 47
4.1.4.5. Actions prioritaires à mener 48
4.1.4.6. Bonne pratique de révision de la politique éducative 49
4.1.5. Sous-axe 1.3. : Promotion de la vision diversifiée de l'éducation 49
4.1.5.1. La situation idéale 49
4.1.5.2. Questions clés, défis et obstacles 50
4.1.6. Sous-axe 1.4. : Renforcement des capacités 52

4.1.6.1. Contexte 52
4.1.6.2. Situation idéale 53
4.1.6.3. Questions clés 54
4.1.6.4. Obstacles et défis 54
4.1.6.5. Actions prioritaires 55
4.2. Axe stratégique N°2 : Gouvernance et réforme de l'éducation 56
4.2.1. Sous-axe 2.1. : Révision des programmes et des méthodes 57
4.2.1.1. Questions clés 57
4.2.1.2. Obstacles et défis 58
4.2.1.3. Actions prioritaires à entreprendre 59
4.2.1.4. Bonne pratique de révision des curricula dans la perspective de l'intégration 60
4.2.2. Sous-axe stratégique 2.2. : Amélioration de la gouvernance 60
4.2.2.1. Contexte 61
4.2.2.2. Situation idéale 61
4.2.2.3. Questions clés 62
4.2.2.4. Obstacles et défis 62
4.2.2.5. Actions prioritaires à mener 63
4.2.2.6. Le développement de l'environnement lettré 64
4.2.2.7. La communication 65
4.2.2.8. Exemple de bonne pratique 65
4.2.3. Sous-axe stratégique 2.3. : Mettre en place ou réaménager les systèmes de suivi et d'évaluation des programmes 66
4.2.3.1. Le contexte 66
4.2.3.2. La situation idéale 67
4.2.3.3. Questions clés 67
4.2.3.4. Obstacles et défis 68
4.2.3.5. Actions prioritaires 68
4.2.3.6. Un exemple de bonne pratique : le SIM/ENF de l'UNESCO 69
4.2.4. Sous-axe stratégique 2.4. : Mettre en place un système de validation des connaissances 70
4.2.4.1. Contexte 70
4.2.4.2. La situation idéale 70
4.2.4.3. Les questions clés 70
4.2.4.4. Obstacles et défis 70
4.2.4.5. Actions prioritaires 71
4.2.4.6. Quelques bonnes pratiques 72
4.3. Axe stratégique 3 : Mettre en place des mécanismes de financement adaptés et durables 73
4.3.1. Contexte 73
4.3.2. Situation idéale 74
4.3.3. Questions clés 75
4.3.4. Obstacles et défis 75
4.3.5. Actions prioritaires 76
4.3.6. Bonnes pratiques dans le domaine du financement 77
4.3.7. Maîtrise des coûts unitaires 78
4.4. Axe stratégique N°4 : Développer la recherche, l'innovation et la mise à échelle 82
4.4.1. Contexte 82
4.4.2. Situation idéale 83
4.4.3. Questions clés 83
4.4.4. Obstacles et défis 83
4.4.5. Actions prioritaires 84
5. Conclusion 85
6. Bibliographie 86

Remerciements

Nous remercions toutes les personnes ressources et toutes les institutions ci-dessous qui ont participé à l'élaboration de ce document lors des ateliers de Francfort (2009), Harare (2010) et Ouagadougou (2011) :

- Agence de coopération allemande/Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ)
- Andal et Pinal (A&P) Burkina Faso
- Association pour la Pormotion de l'Education Non Formelle (APENF) du Burkina Faso
- Association Tchadienne pour la Promotion de l'Education Non Formelle (ATPENF)
- Association Yeelen Boulon du Mali
- Centre International pour l'Education des Filles et des Femmes en Afrique (CIEFFA)
- Cercle de Réflexion et d'Action pour le Développement de l'Education Non Formelle (CRADENF) du Bénin
- Conseil Régional pour l'Education et l'Alphabétisation en Afrique (CREAA)
- Coopération Suisse (DDC)
- Coordination Nationale des Opérateurs en alphabétisation du Sénégal (CNOAS)
- Fondation pour le Développement Communautaire (FDC) du Burkina Faso
- Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF)
- Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle de la Mauritanie
- Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle du Cap-Vert
- Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle du Mali
- Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle du Maroc
- Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle du Niger
- Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle du Sénégal
- Groupe de Travail sur la Gestion de l'Education et l'Appui aux Politiques Educatives de l'ADEA (GTGEAP)
- l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL)
- Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) du Burkina Faso
- Secrétariat de l'ADEA
- Solidar Suisse du Burkina Faso ex œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO)
- UNESCO BREDA

Préface

La vision et les objectifs du Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle (GTENF) de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) s'inscrivent fondamentalement dans la promotion et le développement de l'éducation non formelle (ENF). L'importance de cette mission est renforcée aujourd'hui par les Objectifs du Millénaire pour le Développement ainsi que ceux de l'Education Pour Tous.

S'il est un secret de Polichinelle aujourd'hui, c'est que les nombreux efforts financiers, matériels et intellectuels consentis au profit du seul système éducatif formel ne suffiront jamais à assurer une éducation équitable et de qualité pour tous les Africains enfants, adolescents, jeunes et adultes.
C'est donc dans ce contexte que l'idée d'un cadre d'orientation stratégique pour le développement de l'éducation non formelle dans une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation a été élaborée par le GTENF en collaboration avec la Coopération Suisse, la GIZ et l'UIL. Il a pour origine (a) la conviction, au niveau du GTENF, que les formes d'éducation de type éducation non formelle sont indispensables pour que l'Éducation pour tous soit une réalité dans de nombreux pays africains et (b) la reconnaissance du fait qu'il est nécessaire, au niveau national, que les principales parties prenantes aient un point de vue commun sur l'éducation non formelle comme condition de base à l'élaboration d'une politique efficace et à sa mise en œuvre effective dans les conditions actuelles.

L'approche holistique signifie qu'une plus grande expansion de l'éducation de qualité nécessite une large vision de la diversité des types d'apprenant-e-s et modes d'éducation à prendre en compte et de l'éventail des opportunités d'apprentissage requises pour satisfaire les besoins et permettre aux apprenant-e-s, quel que soit leur âge, de passer d'un type d'apprentissage à un autre.

Le présent cadre d'orientation de l'ENF se veut un outil et un guide facile, adressé à divers acteurs des secteurs de l'éducation et du développement. Il s' adresse par exemple aux autorités politico-administratives et aux cadres à divers niveaux de décision, aux élu-e-s locaux/les en matière de : élaboration ou révision de politique éducative, planification des activités et/ou priorités en matière d'éducation aux niveaux central et déconcentré, arbitrage financier dans le secteur de l'éducation, élaboration et mise en œuvre de plan de développement, etc. C'est un outil conçu dans une perspective systémique de l'éducation. Les situations idéales décrites par axe stratégique et les actions prioritaires proposées constituent des pistes pour baliser le travail des acteurs de l'orientation de l'ENF et du développement de la vision holistique de l'éducation en Afrique. Somme toute, ce cadre d'orientation de l'éducation non formelle constitue un nouvel outil technique pour diagnostiquer les problèmes des systèmes éducatifs en Afrique et pour y rechercher des solutions adéquates.

Je remercie vivement tous/tes les acteur-trice-s qui se sont rendu-e-s disponibles pour l'élaboration et la validation de ce cadre. J'espère et j'encourage fortement toutes et tous à s'engager pour la mise en œuvre de la vision holistique à leur niveau respectif pour une éducation plus juste et plus inclusive.

Boly Barry Koumba
Ministre de l'Education Nationale et de
l'Alphabétisation du Burkina Faso

Sigles et abréviations

A3F	Apprentissage du Français Fondamental et Fonctionnel
ACCV	Association de Coopération avec le Cap-Vert
ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
AEA	Action Educative et Appui
AFI-D	Alphabétisation-Formation Intensive pour le Développement
AGETIP	Agence de Génération d'Emplois et de Travaux Publics
AI	Alphabétisation Initiale
AMT	Alphabétisation en Milieu du Travail
ANPE	Agence Nationale de l'Emploi
APC	Approche Par Compétence
APENF	Association pour la Promotion de l'Education Non Formelle
BAD	Banque Africaine de Développement
BEP	Brevet d'Etudes Professionnelles
BEPC	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CAP	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CAST	Compte d'Affectation Spéciale du Trésor
CDE	Convention des Droits de l'Enfant
CDMT	Cadre de Dépenses à Moyen Terme
CDSMT	Cadre de Dépenses Sectorielles à Moyen Terme
CE	Cours Elémentaire
CEAP	Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique
CEBNF	Centre d'Education de Base Non Formelle
CEG	Collège d'Enseignement Général
CEP	Certificat d'Etude Primaire
CL	Collectivité Locale
CM	Cours Moyen
CNE	Conseil National de l'Education
CNQ	Cadre National de Qualification
CNRE	Centre National de Ressources Educationnelles
CONFINTEA	Conférence Internationale sur l'Education des Adultes
CP	Cours Préparatoire
CPF	Centre Polyvalent de Formation
CST	Culture Scientifique et Technique
DAEA	Direction d'Action Educative et Direction d'Appui
DALN	Direction de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
DDC	Direction du Développement et de la Coopération Suisse
DEPOLINA	Déclaration de la Politique Nationale de l'Alphabétisation
DGEFA	Direction Générale d'Éducation et Formation d'Adultes
EBD	Education de Base Diversifiée
ECB	Ecole Communautaire de Base
EES	Education Extrascolaire

EFA	Education et Formation d'Adultes
EFTP	Enseignement et Formation Techniques et Professionnels
ENF	Education Non Formelle
EPT	Education Pour Tous
ETFP	Enseignement Technique et Formation Professionnelle
FCB	Formation Complémentaire de Base
FDC	Fondation pour le Développement Communautaire
FONAENF	Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle
FTS	Formations Techniques Spécifiques
GIZ ex GTZ	Agence de coopération allemande
GTENF	Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle
IDA	Association pour le Développement International
INSD	Institut National de la Statistique et de la Démographie
IPF–CV	Institut Paulo Freire – Cap-Vert
MAED	Ministère des Affaires Economiques et du Développement
MASSN	Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale
MEDS	Ministère d'Education et du Sport
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MENA	Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
MESS	Ministère des Enseignements Secondaires et Supérieurs
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation Non Gouvernementale
OSEO	Solidar Suisse ex œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière
PALAM	Programme d'Alphabétisation en Apprentissage de Métiers pour la Lutte contre la Pauvreté
PASEC	Programme d'Analyse du Secteur de l'Education
PDDEB	Plan Décennal de Développement de l'Education de Base
PDSEB	Plan de Développement Stratégique de l'Education de Base
PRONAA	Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation
PTA	Programme de Travail Annuel
PTF	Partenaires Techniques et Financiers
RAP	Reconnaissance de l'Apprentissage Précédent
RESEN	Revue du Secteur de l'Education
RGS	Ribeira Grande Santiago
SAE	Service de l'Action Éducative
SCADD	Stratégie de Croissance Accélérée et de Développement Durable
SIG-ENF	Système d'Information et de Gestion de l'Education Non formelle
TAP	Taux d'Achèvement Primaire
TBA	Taux Brut d'Admission
TBS	Taux Brut de Scolarisation
TdR	Termes de Référence
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
Tin Tua	Développons-nous, nous-mêmes (en langue Gulmacéma)
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'éducation tout le long de la vie
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

Glossaire

Alphabétisation

Ce terme désigne sans ambiguïté de sens, depuis plusieurs décennies, l'offre publique ou privée d'éducation de base pour adultes (15 ans et plus). L'alphabétisation comprend l'apprentissage de l'écrit dans sa langue, l'acquisition d'autres connaissances élémentaires liées à la vie quotidienne et la post alphabétisation. La post alphabétisation doit permettre de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de la personne autant que de besoins et possibilités, dans une perspective de formation permanente.[1]

Alphabétisation et éducation non formelle

Cette expression note, en plus de l'alphabétisation des adultes de 15 ans et plus, la présence d'une offre spécifique d'éducation de base extrascolaire, en direction de jeunes non scolarisés ou précocement déscolarisés (moins de 15 ans ayant dépassé l'âge de l'inscription ou de la réinscription scolaire, soit l'âge de 9 ans en général).

Education non formelle

Cette expression tend à devenir consensuellement l'expression générique désignant toute offre d'éducation de base, structurée et organisée, mais située en dehors du système scolaire, quel que soit le public concerné : jeunes ou adultes. On lui reconnaît alors quatre composantes principales :

- l'alphabétisation (y compris la post alphabétisation) ;
- les formules alternatives d'éducation de base pour les jeunes non scolarisés ou déscolarisés à tendance pré-professionnalisante ;
- les formations non formelles pour l'acquisition de compétences pour la vie, le travail ou le développement durable, organisées en dehors du système officiel de formation qualifiant ;
- les formations par apprentissage (sur sites ou en alternance) organisées en dehors du système officiel de formation et de certification professionnelles.

NB. Pour les francophones, la principale composante de l'ENF est l'alphabétisation (incluant la post alphabétisation et les formations fonctionnelles), alors que pour les anglophones la principale composante de l'ENF est la formation pour les compétences de base de la vie ("basics skills for life", incluant éventuellement l'alphabétisation de base). Ce différent freine actuellement l'établissement consensuel d'un système d'information statistique international de gestion de l'éducation non formelle.

Education informelle

Cette expression désigne dans les récentes lois d'orientation de l'éducation en Afrique toute forme d'acquisition de connaissances non structurée et non organisée, mais qui participe de la construction des savoirs individuels et collectifs. On lui reconnaît généralement comme composantes essentielles :

- l'éducation familiale et péri familiale : par les pairs ou intergénérationnelle, et par les groupes d'appartenance culturels, religieux ou autres ;

1 DALBERA Claude, *Etat, pratique et besoins en éducation non formelle dans neuf pays d'Afrique subsaharienne francophone*, OIF, 2006, p.8

- l'éducation par les médias : presse écrite, communication audiovisuelle et TIC, par la lecture ou toute autre forme d'autodidaxie ouverte;
- le spectacle du monde ou toute autre forme d'exposition à des situations de fait éducatives (évènements culturels, apprentissage par imitation).

Education de base

Cette expression a été employée jusqu'à la fin des années 90 dans le sens donné aujourd'hui à « éducation non formelle ». C'est donc elle qui figure toujours dans les documents juridiques internationaux relatifs au droit à l'éducation (voir l'article 13 du Pacte sur les droits économiques, sociaux et culturels en annexe 5). Elle est toujours volontairement employée par certains francophones qui rechignent à employer la nouvelle expression « éducation non formelle », qui est pour eux une expression non conforme au génie de la langue; voire un anglicisme.

NB1. Pour ces mêmes motifs, certains francophones s'emploient à remplacer systématiquement dans les textes « non formel » par « informel », qui englobe alors dans ce cas conceptuellement l'informel et le non formel. Cela est assez dommageable en termes de communication sociale et de clarté de sens, car le consensus des spécialistes sur la signification précise d'éducation « informelle » est grand (au sens indiqué ci-dessus, distinct du non formel).

NB2. l'expression « éducation de base » tend à prendre aujourd'hui le sens élargi d'offre publique ou privée d'un minimum éducatif, que ce soit par le sous-système formel d'éducation ou par le sous-système non formel. Son sens alors se confond avec l'éducation fondamentale telle que définie lors de la Conférence de Jomtien, c'est à dire une réponse effective, formelle ou non formelle, aux besoins éducatifs fondamentaux évolutifs des enfants, des jeunes et des adultes (voir ci-dessous). Dans ce sens, un débat actuel est ouvert dans les Etats subsahariens francophones pour savoir jusqu'à quel niveau de l'enseignement formel on peut considérer qu'on est toujours dans l'éducation de base (l'idée étant de mettre en harmonie l'obligation scolaire avec la notion élargie d'éducation de base, incluant du post primaire général ou technique).

Education fondamentale

L'éducation fondamentale est définie dans l'article premier de la Déclaration mondiale sur l'Education pour Tous adoptée à Jomtien (Thaïlande) en 1990, dont il est certainement utile de rappeler ici les termes :

1. « Toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps.
2. En pourvoyant à ces besoins, on confère aux membres de toute société la capacité - ainsi que la responsabilité correspondante - de respecter et faire fructifier leur patrimoine culturel, linguistique et spirituel commun, de promouvoir l'éducation d'autrui, de défendre la cause de la justice sociale, de protéger l'environnement, de se montrer tolérants envers les systèmes sociaux, politiques ou religieux différents du leur, en veillant à ce que les

valeurs humanistes communément admises et les droits de l'homme soient sauvegardés et d'œuvrer pour la paix et la solidarité internationales dans un monde caractérisé par l'interdépendance.

3. Un autre but, non moins fondamental, du développement de l'éducation est la transmission et l'enrichissement des valeurs culturelles et morales communes. C'est en elles que l'individu et la société trouvent leur identité et leur valeur.
4. L'éducation fondamentale n'est pas seulement une fin en soi. Elle est l'assise d'une formation permanente et d'un développement de l'être humain, sur laquelle les pays peuvent édifier de façon systématique d'autres niveaux et d'autres types d'éducation et de formation. »

Résumé exécutif

La compréhension du GTENF de la situation idéale dans l'éducation consiste à reconnaître que toutes les diverses offres éducatives, quels que soient leurs cibles, leurs modalités de livraison, le sous-secteur dans lequel on les place, sont d'égale dignité, concourent toutes à la réalisation d'une éducation tout le long de la vie, entretiennent entre elles des interactions fécondes et méritent toutes d'être valorisées, appuyées, articulées et coordonnées dans le cadre d'une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation.
Ainsi, l'approche holistique signifie qu'une plus grande expansion de l'éducation de qualité nécessite une large vision de la diversité des types d'apprenant-e-s à prendre en compte et de l'éventail des opportunités d'apprentissage requises pour satisfaire leurs besoins et répondre à leurs situations. Il s'agit d'accepter tous les autres modes d'éducation non classiques et établir des passerelles efficaces pour permettre aux apprenant-e-s, quel que soit leur âge, de passer d'un type d'apprentissage à un autre ou de réintégrer le système formel, navigant ainsi à travers le cycle complet de l'éducation.

La situation idéale de la vision holistique et intégrée de l'éducation est la suivante:

- les formules alternatives d'éducation sont devenues plus crédibles aux yeux des décideurs et des différents acteurs ;
- les politiques éducatives sont mises en œuvre dans une approche intersectorielle dans le cadre du développement économique, social et culturel ;
- les curricula ouverts et fédérateurs allient à la fois la diversité des besoins et la nécessité d'intégration et d'harmonisation des pratiques ;
- les offres d'éducation sont de qualité et sont en adéquation avec la demande diversifiée des bénéficiaires grâce à la mise en œuvre d'une politique éditoriale en langues locales, la professionnalisation des acteurs, la flexibilité des programmes, le renforcement des capacités des différents acteurs, la reconnaissance de l'importance des pratiques traditionnelles d'éducation qui sont valorisées et améliorées ;
- la reconnaissance des acquis des apprentissages est devenue une réalité et offre des possibilités d'insertion dans le marché du travail et des perspectives de poursuite des études dans les offres formelles existantes grâce à des passerelles officiellement établies ;
- les disparités de tous genres sont corrigées grâce notamment à la codification de toutes les langues dans une perspective d'équité et de diversité culturelle ;
- l'ensemble des offres éducatives disposent des ressources humaines, matérielles et financières pérennes en adéquation avec leurs ambitions grâce à des arbitrages budgétaires plus favorables.

A ce titre, le Cadre d'orientation stratégique pour une vision diversifiée et intégrée de l'éducation élaboré par le Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle (GTENF) de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique (ADEA) a pour objectifs de :

1. vulgariser la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation auprès des différents acteurs du développement en général et de l'éducation en particulier en vue de sa meilleure compréhension, son adoption et sa

matérialisation dans les orientations politiques, politiques et programmes éducatifs et

2. servir d'outil pour diagnostiquer le système éducatif dans son ensemble et l'éducation non formelle sous le prisme de cette nouvelle vision.

Pour mettre en application cette nouvelle vision, il faudra s'appuyer simultanément sur les quatre (4) axes stratégiques suivants :

Axe stratégique 1 : L'appropriation et la promotion de la vision

Il s'agira de faire en sorte que :

- Toutes les parties prenantes de l'éducation (les ministères, le secteur privé, la société civile, les organisations communautaires, les collectivités locales et les partenaires techniques et financiers) participent à l'élaboration d'une vision nationale de l'éducation diversifiée et dans la mise en place de politiques, de structures et de pratiques permettant de réaliser cette vision ;
- Les interdépendances et équivalences entre les différentes offres éducatives dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie sont reconnues et établies ;
- Un soutien politique fort et constant en faveur de la nouvelle vision est obtenu et est durable. La nouvelle vision est en adéquation avec le mode d'organisation du secteur, de son personnel et son fonctionnement.

Axe stratégique 2 : L'amélioration de la gouvernance et la réforme de l'éducation

Les efforts faits dans ce domaine doivent conduire à la situation suivante :

- Les politiques éducatives reflètent aussi bien la nécessité de différencier les programmes des enfants et des adolescents, des jeunes et des adultes et la nécessité de promouvoir des complémentarités entre ces programmes telles que l'apprentissage intergénérationnelle, le curriculum d'éducation de base, les passerelles ;
- Un cadre institutionnel intégré, cohérent et stable prenant en compte la déconcentration et la décentralisation est mis en place pour mieux coordonner les interventions et laisser une large place aux approches partenariales ;
- Les parties prenantes sont en mesure d'évaluer l'efficacité de leurs propres interventions, d'utiliser ces résultats pour améliorer les stratégies d'intervention et de plaidoyer, et de mener un dialogue éclairé avec les parties prenantes ;
- L'utilisation d'un système intégré d'évaluation pour valider toutes les connaissances et compétences acquises quel que soit le type d'offre d'éducation et de formation constitue une caractéristique importante de l'éducation diversifiée.

Axe stratégique 3 : La mise en place des mécanismes de financement adaptés et durables

L'ensemble des offres éducatives formelles et non formelles connaissent une fourniture équitable et durable de ressources conformément aux orientations politiques approuvées pour leur développement.

Axe stratégique 4 : Le développement de la recherche, de l'innovation et de la mise à échelle

L'effort permanent d'examen des changements intervenus contribue à faire des ajustements à la mise en œuvre des curricula et des programmes et aussi à étendre les programmes existants pour couvrir toute la demande en éducation/formation et élaborer de nouveaux modèles d'intervention.

Matrice pour le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre de l'approche holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation

Axe stratégique N°1 : Appropriation et promotion de la vision		
Sous axes	**Situation idéale**	**Indicateurs ou résultats attendus**
Sous-axe 1.1. : Mobilisation nationale en faveur de la vision holistique	Toutes les parties prenantes de l'éducation (les ministères, le secteur privé, la société civile, les organisations communautaires, les collectivités locales et les partenaires techniques et financiers) participent à l'élaboration d'une vision nationale de l'éducation diversifiée et à la mise en place de politiques, de structures et de pratiques permettant de réaliser cette vision.	1. Un cadre national de concertation pour l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des politiques éducatives ainsi que ses démembrements à tous les échelons administratifs du pays est mis en place avec un plan d'action annuel. 2. Le cadre mis en place regroupe l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation et les autres départements ministériels ayant un intérêt direct en éducation. 3. L'ensemble des parties prenantes de l'éducation y sont représentées (communautés, société civile, secteur privé, administration, collectivités locales, groupes minoritaires et à besoins spécifiques etc.). 4. Les formes et modalités de rencontre sont définies (fora, assises nationales, séminaires-bilan, périodicité, présidence tournante, secrétariat permanent etc.) et consignées dans un texte officiel. 5. Les sous-secteurs font l'objet d'un traitement équitable à la fois dans la représentation et dans les questions abordées. 6. Des sous-commissions thématiques ou sous-sectorielles sont mise en place au besoin. 7. Le gouvernement a inscrit les ressources nécessaires pour le bon fonctionnement du cadre et ces ressources sont effectivement mises à disposition et consommées exclusivement pour les activités prévues. 8. Les activités prévues sont réalisées. 9. Le plan d'action a fait l'objet d'évaluation régulière.
Sous-axe 1.2 : Réforme de la politique éducative dans le sens de la nouvelle vision	Les interdépendances et équivalences entre les différentes offres éducatives dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, sont reconnues et établies.	1. Un document de politique du secteur de l'éducation prenant en compte l'ensemble des sous-secteurs est disponible après avoir fait l'objet d'une élaboration et d'une validation technique, sociale et politique. 2. L'ensemble des parties prenantes se reconnaissent dans cette politique.

Sous axes	Situation idéale	Indicateurs ou résultats attendus
		3. La vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout le long de la vie est consacrée dans le plan de développement économique et social, la stratégie de lutte contre la pauvreté, la loi d'orientation de l'éducation, la lettre de politique du secteur de l'éducation et dans le programme de développement ou d'investissement de l'éducation. 4. Le document de politique éducative fait l'objet d'une révision régulière en fonction des suggestions du cadre de concertation et des résultats de son suivi/évaluation.
Sous-axe 1.3: Promotion de la vision diversifiée de l'éducation	Un soutien politique fort et constant en faveur de la nouvelle vision est obtenu et est durable.	1. Un plan de communication pour la promotion de la nouvelle vision est élaboré et mis en place pour accompagner sa mise en application. 2. Le gouvernement, les partenaires techniques et financiers, les acteurs du secteur privé, la société civile, les collectivités locales et les communautés connaissent et soutiennent la nouvelle vision d'éducation diversifiée.
Sous-axe 1.4: Renforcement des capacités	La nouvelle vision est en adéquation avec le mode d'organisation du secteur, son personnel et son fonctionnement.	1. Chaque sous-secteur de l'éducation dispose des ressources humaines qualifiées et suffisantes. 2. Il existe un plan de renforcement des capacités. 3. Une direction est responsabilisée pour mettre en œuvre ce plan de renforcement des capacités. 4. Les centres de formation assurent la formation initiale et continue de l'ensemble du personnel enseignant quelle que soit l'offre éducative dans laquelle évolue ce personnel. 5. Un plan de carrière harmonisé pour l'ensemble des personnels enseignants du formel comme du non formel est établi de manière consensuelle. 6. Les services déconcentrés, les collectivités locales, le secteur privé de l'éducation et les organisations de la société civile actives en éducation disposent de ressources humaines qualifiées. 7. Les ressources pour la formation continue du personnel sont inscrites et réellement utilisées à cette fin.

Axe stratégique N°2 : Gouvernance et réforme de l'éducation		
Sous axes	**Situation idéale**	**Indicateurs ou résultats attendus**
Sous-axe 2.1: Révision des programmes et des méthodes	Les politiques éducatives reflètent aussi bien la nécessité de différencier les programmes des enfants et des adolescents, des jeunes et des adultes et la nécessité de promouvoir des complémentarités entre ces programmes telles que l'apprentissage intergénérationnelle, le curriculum d'éducation de base, les passerelles etc.	1. Un curriculum fédérateur national est élaboré et mis en œuvre avec la participation de l'ensemble des parties prenantes (communautés, société civile, secteur privé, administration, collectivités locales, groupes minoritaires et à besoins spécifiques) et selon la vision holistique, intégrée et diversifiée et avec la détermination des profils de sortie harmonisés quels que soient le type d'offre, la durée des études, les modalités de livraison. 2. Les spécificités des diverses offres et des divers publics sont prises en compte dans des modules et supports spécifiques avec la prise en compte du genre de manière transversale dans l'ensemble des axes et sous-axes de la matrice. 3. Les passerelles entre les différentes offres sont établies officiellement et mises en application. 4. Des espaces de mise en application de la vision holistique, intégrée et diversifiée sont mis en place telle que l'école de base incluant le développement de la petite enfance, l'obligation scolaire de 9/10 ans, la formation des jeunes et des adultes, etc, et laissant une large place aux langues nationales. 5. Les conditions d'étude et de travail des apprenant-e-s et des enseignant-e-s (infrastructures, équipements, matériel didactique etc.) garantissent la qualité des apprentissages et des enseignements.
Sous-axe 2.2: Amélioration de la gouvernance	Un cadre institutionnel intégré, cohérent et stable prenant en compte la déconcentration et la décentralisation est mis en place pour mieux coordonner les interventions et laisser une large place aux approches partenariales.	1. L'unité institutionnelle de l'éducation est restaurée. 2. Les structures d'exception créées en vue d'impulser un sous-secteur longtemps marginalisé sont réintégrées dans l'organisation générale du secteur de l'éducation à la fin de la phase d'impulsion et de promotion. 3. Le partenariat Etat - Secteur privé - Société Civile est institutionnalisé et fait l'objet de conventions cadres mis en application. 4. Les services déconcentrés de l'éducation qui disposent de ressources humaines et matérielles suffisantes gèrent l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation sans parti pris. 5. Les collectivités locales exercent avec efficacité les compétences transférées en éducation et accompagnent la mise en œuvre de l'éducation diversifiée en termes de planification, d'allocation de ressources et de suivi.

Sous axes	Situation idéale	Indicateurs ou résultats attendus
Sous-axe 2.3: Réaménagement des systèmes de suivi et d'évaluation des programmes	Les parties prenantes sont en mesure d'évaluer l'efficacité de leurs propres interventions, d'utiliser ces résultats pour améliorer les stratégies d'intervention et de plaidoyer, et de mener un dialogue éclairé avec les parties prenantes.	1. Les indicateurs de suivi de la nouvelle vision d'éducation diversifiée sont élaborés. 2. Le gouvernement a mis en place une Cellule ou Direction en charge de collecter, traiter et diffuser l'ensemble des informations sur l'éducation sans oublier aucun sous-secteur dans les annuaires statistiques, les études d'impact etc. 3. Les annuaires statistiques prennent en compte l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation. 4. Les études et rapports de suivi et d'évaluation faits sur la nouvelle vision font l'objet de présentation dans le cadre de concertation et les suggestions faites prises en compte par le Gouvernement et l'ensemble des parties prenantes chacun en ce qui le concerne.
Sous-axe 2.4: Mise en place d'un système de validation des connaissances	L'utilisation d'un système intégré d'évaluation pour valider toutes les connaissances et compétences acquises quel que soit le type d'offre d'éducation et de formation constitue une caractéristique importante de l'éducation diversifiée.	1. Le pays s'est doté d'un Cadre National de Qualification. 2. L'ensemble des offres éducatives prises en compte dans le curriculum national disposent d'un mécanisme de reconnaissance et de valorisation des acquis des apprentissages. 3. Les équivalences établies entre les différentes offres certifiées permettent de mettre en application les passerelles et les interactions entre ces offres.

Axe stratégique N°3 : Mise en place des mécanismes de financement adaptés et durables

Sous axes	Situation idéale	Indicateurs ou résultats attendus
	L'ensemble des offres éducatives formelles et non formelles font l'objet d'une fourniture équitable et durable de ressources conformément aux orientations politiques approuvées pour leur développement.	1. L'ensemble des sous-secteurs de l'éducation sont bien pris en compte dans le CDMT du secteur de l'éducation. 2. Les arbitrages budgétaires effectués ne pénalisent aucune des offres éducatives reconnues dans le curriculum national. 3. Le sous-secteur de l'éducation alternative dispose d'un mécanisme de mobilisation et de gestion des ressources adapté à sa spécificité. 4. Des campagnes de levée de fonds sont organisées et des ressources additionnelles provenant de sources nouvelles sont obtenues de manière pérenne. 5. Les plans de développement de chaque sous-secteur obtiennent les ressources financières planifiées. 6. Des ressources spécialement destinées à la mise en application de la nouvelle vision sont prévues et utilisées à cette fin.

Axe stratégique N°4 : Développement de la recherche, de l'innovation et de la mise à échelle		
Sous axes	**Situation idéale**	**Indicateurs ou résultats attendus**
	L'effort permanent d'examen des changements intervenus contribue à faire des ajustements à la mise en œuvre des curricula et des programmes et aussi à étendre les programmes existants pour couvrir toute la demande en éducation/formation et élaborer de nouveaux modèles d'intervention.	1. Un plan de recherche pour le suivi de la nouvelle vision, la modélisation et la vulgarisation des innovations dans ce cadre est élaboré, exécuté et évalué. 2. Les Universités, les institutions spécialisées et les chercheurs individuels sont impliqués dans la mise en œuvre du plan élaboré. 3. Les résultats obtenus font l'objet d'une publication et d'une exploitation en vue d'améliorer la vision et sa mise en œuvre. 4. Des stratégies de couverture nationale de la nouvelle vision sont élaborées et mises en application.

1. Présentation du cadre d'orientation stratégique

1.1. Historique

Le processus d'élaboration de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation a connu les phases suivantes, avec l'appui constant de la DDC et de l'UIL:

- organisation, à Frankfurt en avril 2009 d'un atelier regroupant des participants venant de 16 pays (12 d'Afrique, 1 de l'Asie Centrale et 3 d'Europe) pour esquisser le cadre d'orientation stratégique de l'ENF dans le cadre de la mise en œuvre des objectifs de l'EPT et des OMD, du respect des engagements nationaux et internationaux en éducation ;
- production d'un document de travail portant guide pour la mise en œuvre de l'ENF dans le cadre de la vision holistique de l'éducation ;
- tenue d'un atelier de validation de cette proposition à Paris en octobre 2009 ;
- présentation des grandes lignes de la vision lors de la CONFINTEA VI tenue à Belém au Brésil en décembre 2009 ;
- élaboration d'une version francophone validée lors de l'atelier tenu à Harare (Zimbabwe) en décembre 2010 ;
- mise à l'essai entre mai et juillet 2011 du cadre de référence de la vision holistique dans sept (7) pays africains (Bénin, Burkina Faso, Cap-Vert, Mali, Mauritanie, Sénégal et Tchad).

1.2. Objectifs du Cadre d'orientation stratégique

Le Cadre d'orientation stratégique pour une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation qui est à la fois un outil de diagnostic des systèmes éducatifs africains et de formulation/reformulation des politiques éducatives dans le sens de l'éducation tout le long de la vie, est élaboré pour :

- vulgariser la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation auprès des différents acteurs du développement en général et de l'éducation en particulier en vue de sa meilleure compréhension, son adoption et sa matérialisation dans les orientations politiques et les actions dans le cadre du développement de l'éducation dans son ensemble,
- servir d'outil pour diagnostiquer le système éducatif dans son ensemble et l'ENF sous le prisme de cette nouvelle vision et
- faciliter la formulation ou la reformulation des politiques éducatives, programmes et plans d'actions en fonction du diagnostic opéré sous l'angle de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation.

1.3. Destinataires du Cadre

Le cadre est censé être accessible à toutes les parties prenantes (et utilisé par elles) au niveau local, national et international. Ces parties prenantes sont notamment les suivantes :

- les décideurs en matière d'éducation et de formation, ainsi que dans les secteurs apparentés (par exemple la création d'emplois et l'action en faveur des adolescents au niveau national et au niveau local) ;
- les personnes chargées de la gouvernance et de la gestion liées à l'éducation de base dans le secteur privé et dans les organisations de la société civile ;
- les cadres et les techniciens des ministères techniques et des organisations publiques et privées chargés de la planification du développement et de l'éducation, du suivi et de l'évaluation des politiques éducatives ainsi que de la recherche ayant un lien avec l'éducation de base ;
- les médias et les leaders d'opinion concernés par l'éducation de base.

1.4. Utilisations possibles du Cadre

En ce qui concerne les différentes utilisations politiques et techniques, le cadre peut faciliter les travaux liés :

- au dialogue politique et aux débats nationaux/locaux sur les propositions politiques et les stratégies ;
- à l'évaluation des besoins dans différentes parties de la population ;
- à l'analyse des problèmes et à la formulation de politiques et de plans d'action ;
- à l'élaboration de projets pilotes et de modèles d'une éducation de base novatrice ;
- au plaidoyer des réseaux actifs en éducation pour leur permettre d'exercer une fonction critique et mobilisatrice sur une large gamme de problèmes du développement de l'éducation et prendre conscience de leur rôle de contre-pouvoir et de coauteur de politiques ;
- à l'examen, au suivi et à l'évaluation des politiques ;
- au processus décisionnel pour les gouvernements, les organisations de la société civile, les collectivités locales, les agences d'exécution technique des programmes et les partenaires techniques et financiers au niveau national et international.

Le présent cadre doit aider chaque pays à créer sa propre version contextualisée à utiliser par les partenaires communs, en totalité ou en partie, selon l'état d'avancement de l'ENF et selon les besoins prioritaires. Lorsqu'un développement partiel est recherché, le cadre peut faciliter l'harmonisation ou la cohérence avec d'autres aspects du développement de l'ENF. Cette version du cadre peut être utilisée à l'échelle nationale ou dans certaines parties du pays, et pour tous les programmes d'ENF ou seulement pour un type ou un groupe particulier de cibles. Au niveau national, le cadre peut constituer un observatoire de l'évolution de l'ENF et un instrument de révision de ses politiques et stratégies à des moments déterminés.

1.5. Structuration du Cadre de référence

Les conseils contenus dans ce cadre de référence visent essentiellement à permettre aux politiques et à leurs partenaires d'identifier les faiblesses de leur offre éducative et à élaborer et mettre en œuvre des stratégies pour la réalisation de la vision d'une éducation diversifiée.

Pour les acteurs porteurs de cette nouvelle vision, le problème est le suivant : comment opérationnaliser cette vision ? Qui en est responsable? Qu'est-ce que cela implique et qui est impliqué? Comment bâtir sur ce qui existe déjà? Quels sont les obstacles et quels sont les critères et les conditions qui doivent être pris en compte? Comment élargir et intégrer les autres opportunités d'apprentissage? D'où viendront les ressources?

Les conseils sont conçus pour aider à répondre à ce genre de questions. Elles visent à fournir un cadre pour aider les pays à revoir leurs propres systèmes et à permettre aux parties prenantes de travailler ensemble sur un processus de reconstruction de l'offre éducative tout en incorporant des opportunités d'ENF sélectionnées dans un système intégré.

Ainsi, le cadre de référence fournit:

- une définition de quelques **concepts et principes de base** relatifs à la vision globale afin de guider cette action et les réflexions qui seront nécessaires ;
- un éventail de **domaines d'action** potentiels directement liés à l'élaboration ou à l'amélioration de systèmes éducatifs diversifiés ;
- l'identification pour chaque domaine d'action, des **questions clés** et des **obstacles éventuels** et donc des défis qui doivent être relevés en cours de route ;

- la précision des **types d'activités prioritaires** à mener dans chaque domaine ainsi que des principaux acteurs qui doivent en partager la responsabilité ;
- l'indication des **liens** entre les différents domaines d'action et donc des portes d'entrée possibles pour l'initiation des revues systémiques ;
- la mise en relief d'exemples de **bonnes pratiques** issues de différentes régions.

Le cadre de référence ne dit pas ce à quoi un système diversifié et intégré doit ressembler dans les pays, quelles sont les politiques correctes ou quels types d'ENF doivent être incorporés ou améliorés. Les situations socio-économiques, la tradition éducative et les paysages politiques sont trop différents pour cela. Ce cadre donne plutôt des conseils sur des actions qui permettent de répondre aux questions fondamentales et de prendre des décisions démocratiques sur les orientations à suivre.

Le cadre prévoit 10 domaines d'action distincts et pour ce document, l'accent est mis sur l'éducation diversifiée au niveau de l'éducation de base. Dans les définitions de l'UNESCO et selon la pratique courante émergente au Sud, cela implique, en termes d'éducation de base des enfants, une éducation de base étendue jusqu'à au moins 9 ans d'apprentissage (dans beaucoup de pays, cela correspond à l'éducation primaire et au premier cycle du secondaire pris ensemble). En termes d'éducation de base des adolescents, des jeunes et des adultes, cela implique une focalisation sur les programmes d'éducation de base avec des équivalences jusqu'à 9 ans d'éducation formelle. Ainsi, l'intégration de l'ENF dans un cadre élargi d'éducation diversifiée sera également prise en compte dans ce contexte.

2. Vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout le long de la vie

2.1. Contexte et justification

L'ampleur du défi de l'Education Pour Tous (EPT) est telle, en effet, que la scolarisation primaire universelle ne suffira pas : l'alphabétisation des adultes et les formules alternatives d'éducation devront être sollicitées pour atteindre les enfants, les jeunes et les adultes qui restent inaccessibles via le système formel.

L'éducation est un droit humain et une composante essentielle du développement durable. Nous devons à la fois développer l'accès et améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation à tous les niveaux, dans tous les contextes formel et non formel et pour toutes les catégories de personnes (enfants, jeunes et adultes; hommes et femmes).

Le Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009 fait remarquer qu'un « accroissement des financements sans souci d'équité ne bénéficiera pas aux groupes les plus vulnérables et défavorisés. Une approche de la politique d'éducation qui soit favorable aux pauvres est impérative pour que les objectifs puissent avoir un sens pour les enfants non scolarisés et les 776 millions d'analphabètes adultes du monde ». En effet, face à l'ampleur du défi, il n'est pas possible d'assurer une éducation de qualité pour toutes et pour tous en se cantonnant seulement dans l'enseignement primaire ; l'éducation non formelle devra être sollicitée pour atteindre les enfants, les jeunes et les adultes qui restent inaccessibles via le système formel. En effet,

- quelques 150 millions d'adultes en Afrique subsaharienne sont dépourvus de compétences minimales en matière d'alphabétisme ;
- 72 millions d'enfants en âge scolaire se sont vus nier le droit à l'éducation en 2007 ; 35 millions d'entre eux vivent en Afrique subsaharienne ;
- des millions d'enfants s'inscrivent à l'école mais finissent par décrocher.

Dans la plupart des pays africains par exemple, le secteur informel absorbe entre 70% et 80% de la main

Encadré N° 1 :

Etat des lieux de l'éducation des adultes

« Le rôle et la place de l'apprentissage et de l'éducation des adultes dans l'apprentissage tout au long de la vie continue d'être minimisé. Dans le même temps, des politiques relevant d'autres domaines que l'éducation n'ont pas reconnu ni intégré les contributions spécifiques que l'apprentissage et l'éducation des adultes peuvent apporter au développement économique, social et humain en général. Le domaine de l'apprentissage et de l'éducation des adultes demeure fragmenté. Les efforts de plaidoyer se dispersent sur de multiples fronts, et la crédibilité des politiques est affaiblie du fait même de la nature extrêmement disparate de l'apprentissage et de l'éducation des adultes qu'il est difficile de rattacher clairement à un quelconque champ d'action sociale. L'absence fréquente de l'éducation des adultes dans les priorités des organismes gouvernementaux va de pair avec une coopération interministérielle quasi inexistante, des structures organisationnelles insuffisantes et la faiblesse des liens entre l'éducation (formelle et non formelle) et les autres secteurs. S'agissant de la reconnaissance et de l'accréditation des activités d'apprentissage, les mécanismes nationaux et les initiatives internationales privilégient indûment les qualifications et compétences sanctionnées par les systèmes formels et ne s'intéressent que rarement à l'apprentissage non formel, informel et expérientiel. Le décalage entre la formulation d'une politique et son application se creuse lorsque cette politique est élaborée de manière isolée, sans participation ni concours extérieurs (des agents de terrain et des établissements d'enseignement supérieur), ni l'intervention d'autres organisations d'éducateurs de jeunes et d'adultes. » [2]

2 UNESCO, CONFINTEA VI, *Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable – Cadre d'action de Belém*, 2009, p. 10 - 11 (Point 13 Etat des lieux)

d'œuvre, dont la majorité est souvent constituée des jeunes qui n'ont pas eu la chance de poursuivre dans l'enseignement et la formation formels, ou qui seraient à la recherche de l'emploi. La plupart d'entre eux disposent, dans bien de cas, d'un niveau bas d'éducation. Le défi est d'entrer, de survivre et de demeurer compétitif dans un monde qui se transforme rapidement en un village planétaire, en vue de garantir un avenir meilleur à sa postérité.

L'idée d'un cadre d'orientation stratégique pour le développement de l'ENF dans une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation a pour origine :
(a) la conviction, au niveau du GTENF, que les formes d'éducation de type ENF sont indispensables pour que l'Éducation pour tous soit une réalité dans de nombreux pays africains, et
(b) la reconnaissance du fait qu'il est nécessaire, au niveau national, que les principales parties prenantes aient un point de vue commun sur l'ENF comme condition de base à l'élaboration d'une politique efficace et à sa mise en œuvre effective dans les conditions actuelles. En vue de mettre l'apport de l'ENF au premier plan dans la discussion des politiques, dans la planification et la mise en œuvre des programmes intersectoriels de développement socio-économique et éducatif, le Groupe de travail de l'ADEA sur l'ENF et la GIZ (ex GTZ) ont entrepris des actions communes visant à élaborer un Cadre d'orientation stratégique pour une vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation. Ce cadre devra servir d'outil susceptible d'aider les partenaires concernés au niveau des pays à intégrer les travaux effectués sur l'ENF dans le cadre du développement de l'éducation dans son ensemble.

A ce jour, l'éducation non formelle (ENF) qui apporte une contribution remarquable mais souvent ignorée à la résolution des problèmes d'accès équitable à une éducation de qualité pour toutes et pour tous est marginalisée dans l'essentiel des pays africains. La solution pour rendre l'ENF plus visible, plus crédible et plus soutenue consiste à restaurer l'unité de l'éducation dans la diversité de ses approches et de ses sous-secteurs en accordant autant de valeur à chacun de ces derniers qu'ils relèvent du formel ou du non formel.

L'éducation holistique a deux dimensions complémentaires, une **dimension individuelle** et une **dimension institutionnelle**. Au niveau individuel, l'éducation holistique réfère à la formation intégrale de la personne humaine, formation qui se réalise tout au long de la vie en se fondant sur les quatre piliers de l'apprentissage qui confère : savoir, savoir-faire, savoir vivre ensemble et savoir être.[3] Au niveau institutionnel, l'éducation holistique réfère à l'organisation systémique de divers modes d'apprentissage conforme à l'exigence suivante : « toute personne : enfant adolescent ou adulte doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux ».[4]
La Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, le Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux et le Cadre d'action de Dakar dans une même continuité expriment l'acception de l'éducation holistique. C'est une vision large de l'éducation allant au-delà des moyens présentement mis en œuvre, des structures institutionnelles, des programmes d'enseignement et des systèmes classiques de formation tout en s'appuyant sur ce qu'il y a de meilleur dans la pratique actuelle.

Sous ce rapport du droit de tout un chacun à l'éducation et sous l'obligation des Etats à en organiser la satisfaction se formulent alors les six objectifs de l'EPT dont la validité s'étendra bien au-delà de l'échéance de 2015 :

- développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance et notamment

3 DELORS Jacques, *L'éducation : un trésor est caché dedans,* UNESCO, 1998
4 Idem

des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;

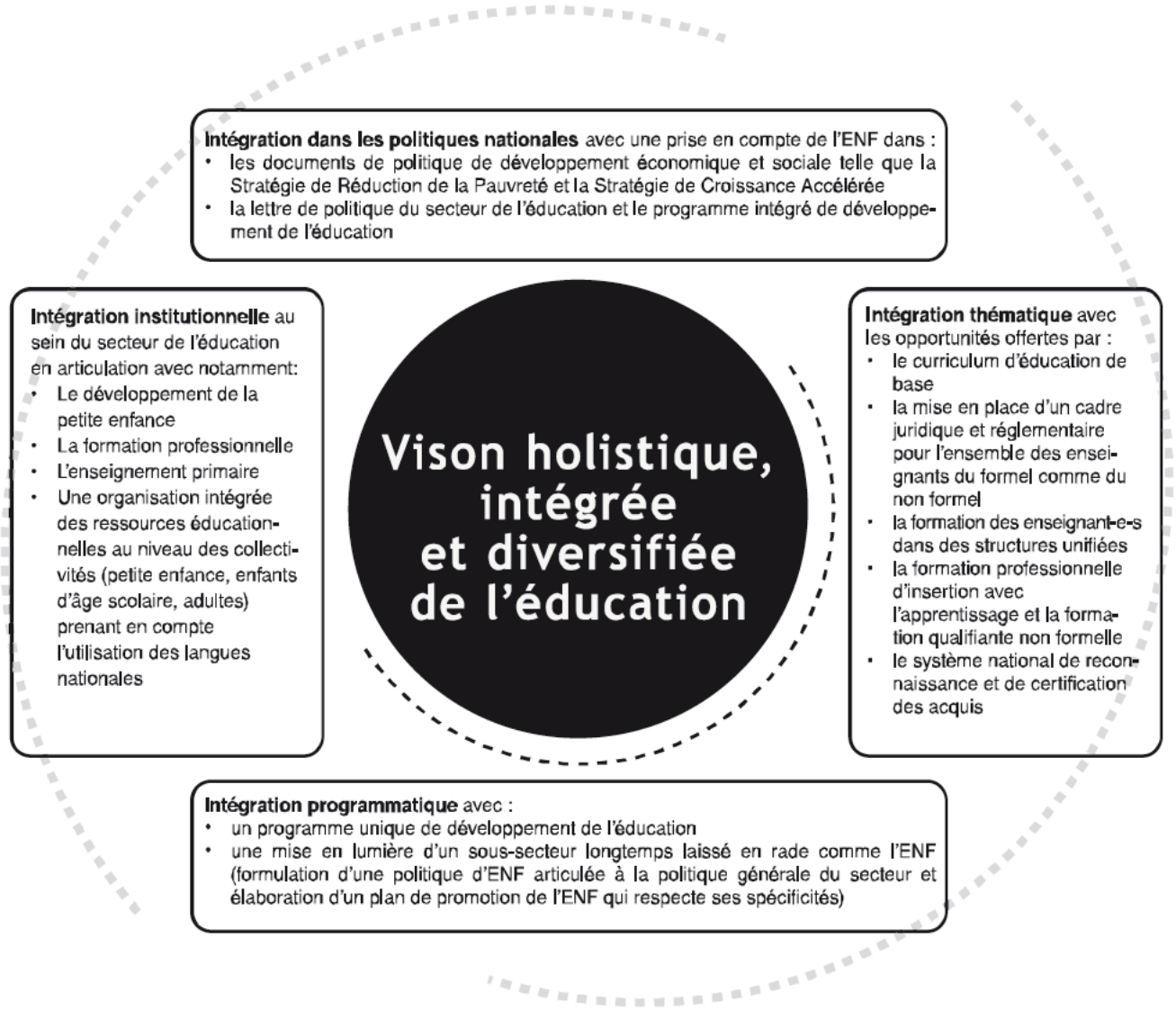
- faire en sorte que tous les enfants notamment les filles, les enfants en difficulté et ceux appartenant à des minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante ;
- améliorer les niveaux d'alphabétisation des adultes et notamment des femmes et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- éliminer les disparités dans l'enseignement primaire et secondaire et instaurer l'égalité dans ce domaine en veillant notamment à assurer aux filles un accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite ;
- améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante.

2.2. Compréhension de la vision holistique et intégrée de l'éducation

A partir de ces prémices d'une vision holistique de l'éducation qui appelle intégration et diversité, la compréhension du GTENF de la situation idéale de l'éducation consiste à reconnaître dans toutes les diverses formes d'offres éducatives (quelles que soient leurs cibles, leurs modes d'organisation, leurs modalités de livraison, le sous-secteur dans lequel on les place) leur contribution spécifique à la réalisation d'une éducation tout au long de la vie. Elles devraient entretenir entre elles des interactions fécondes et à ce titre mériter d'être valorisées, appuyées, articulées et coordonnées dans le cadre d'une vision élargie, intégrée et diversifiée de l'éducation : la vision holistique.
« L'apprentissage et l'éducation des adultes apportent une réponse décisive et nécessaire aux défis auxquels nous sommes confrontés. Ils sont un rouage essentiel d'un système holistique et intégré d'apprentissage et d'éducation tout au long de la vie qui intègre les formes d'apprentissage formelles, non formelles et informelles et qui prend en charge, de manière explicite ou implicite, les jeunes comme les adultes ».[5]

L'approche holistique signifie cycle complet d'éducation et une plus grande expansion de l'éducation de qualité nécessite une large vision de la diversité des types d'apprenant-e-s à prendre en compte et de l'éventail des opportunités d'apprentissage requises pour satisfaire leurs besoins et répondre à leurs situations. Il s'agit d'accepter tous les autres modes d'éducation non classiques et établir des passerelles efficaces pour permettre aux apprenant-e-s, quel que soit leur âge, de passer d'un type d'apprentissage à un autre ou de réintégrer le système formel, navigant ainsi à travers le cycle complet de l'éducation.
Le schéma suivant résume les formes d'intégration dans le cadre de cette vision holistique de l'éducation :

5 UNESCO, CONFINTEA VI, *Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable – Cadre d'action de Belém*, 2009



2.3. Obstacles à la matérialisation de la nouvelle vision

Au moins trois obstacles majeurs peuvent hypothéquer les chances de matérialisation de la nouvelle vision holistique et intégrée de l'éducation. Il s'agit de :

- **le manque d'engagement politique dans la durée :** des politiques explicites impliquent un engagement politique ; un tel engagement est une nécessité urgente pour l'alphabétisation des jeunes et des adultes intégrée dans le système éducatif ;
- **l'instabilité institutionnelle** qui affecte négativement et durablement les choix d'intégration avec la valse de l'ENF dans divers départements ministériels et avec le changement fréquent de ministres et de directeurs nationaux en charge de ce sous-secteur ;
- **les préjugés défavorables à l'ENF** qui contribuent à accentuer sa marginalisation du fait du caractère non agressif de sa politique de communication et de marketing, si cette dernière existe.

3. L'éducation non formelle dans une vision holistique de l'éducation tout le long de la vie

Selon le rapport de la réunion stratégique du GTENF tenue à Ouagadougou au Burkina Faso du 6 au 9 février 2007, « Plusieurs définitions, perspectives, dimensions de l'ENF ont retenu l'attention pendant ces dernières années. Selon certains, l'ENF a reçu différentes significations et celles-ci continuent d'évoluer avec le temps. Par conséquent, une série de domaines spécifiques de préoccupations a été traitée par le GTENF, dont l'alphabétisation des adultes, la formation professionnelle, la capacitation économique des jeunes et des adultes, les programmes de compétence de base, les approches d'éducation à distance pour jeunes et adultes, etc. Cette démarche a été très bénéfique au GTENF, car elle a permis de renforcer la compréhension et l'importance du non formel dans les pratiques éducatives en Afrique. En outre, l'intérêt croissant pour les questions de diversité, d'articulation, d'équité dans le domaine de l'éducation de base, a permis une évolution dans une perspective, permettant au GTENF d'explorer de plus en plus des voies menant à l'apprentissage tout au long de la vie et les moyens qui créent des opportunités équitables pour les enfants, les jeunes et adultes. Le dialogue sur la conception politique de l'intégration de l'ENF à l'éducation de base rencontre encore des obstacles dans plusieurs pays, bien que des succès aient été enregistrés dans certains pays. La dynamique de ces interactions et sur les méthodologies demeure un défi à relever ».

3.1. Spécificité de l'éducation non formelle dans le cadre de l'approche holistique

La spécificité de l'ENF dans le cadre de l'approche holistique et intégrée de l'éducation est à rechercher dans quatre de ses caractéristiques essentielles qui portent sur la quête permanente d'ajustement, de pertinence, de qualité et d'équité.

i. Quête d'ajustement à la demande telle qu'elle s'exprime

Il s'est avéré que le modèle scolaire classique a atteint ses limites malgré les réformes en cours et les innovations qui s'implantent difficilement dans le champ scolaire où de fortes traditions et résistances constituent des obstacles à la levée des contraintes attachées à l'amélioration de l'accès (rémunération des enseignant-e-s, coûts des infrastructures). Cependant, le secteur non formel, plus souple, offre des espaces plus larges d'initiatives et de créativité et représente un champ privilégié d'expérience et de développement de modèles d'éducation alternative. Ces expériences verront l'émergence et le développement de nouveaux acteurs (les ONG) et de nouvelles formes d'organisation communautaire en réponse à l'incapacité des Etats à répondre à la demande d'éducation telle qu'elle s'exprime.

ii. Quête de pertinence

Naîtront alors les centres NAFA (Guinée), les écoles satellites et les centres d'éducation de base non formelle (Burkina Faso), les écoles communautaires et les centres d'éducation pour le développement (Mali), les écoles spontanées au Tchad et les écoles communautaires de base (Sénégal), types d'école conçue comme un élément complémentaire au système formel et permettant à la fois l'élargissement de l'accès à l'école et la régénération des systèmes éducatifs africains par le caractère osé de leurs innovations : langues nationales, organisation communautaire, recrutement d'enseignant-e-s de type nouveaux (corps émergents), activités pratiques productives, etc.

iii. Quête de qualité

Les réformes curriculaires en cours dans plusieurs pays prennent en compte deux soucis :

- la nécessité de fournir une éducation de base de qualité ouvrant les portes à tout l'éventail de possibilités officielles de poursuite et de développement des études en raison des impératifs d'équité et de justice sociale : c'est ce qui explique la présence des compétences instrumentales classiques dans les programmes proposés (lecture, écriture, calcul, maîtrise du français/anglais) ;

- la nécessite de donner un sens à la formation par l'introduction osée de l'entrepreneuriat comme la voie royale pour la préparation de l'autonomisation sociale, économique, psychologique et culturelle des cibles dans une approche pédagogique/andragogique qui allie théorie et pratique, activités de capitalisation intellectuelle sur la base des faits donnés par l'expérience et activités pratiques d'apprentissage non marquées par des dérives productivistes (l'entrepreneuriat intégrant ici les activités d'investigation dans le milieu, le travail manuel, le montage et la gestion de groupement d'intérêt économique, la conduite de projet, la comptabilité élémentaire et les techniques d'étude de marché et de marketing).

iv. Quête d'équité

Face à la difficulté d'atteindre l'éducation pour tous selon le modèle classique qui n'a pas pu scolariser plus avec généralement au moins le quart des budgets des Etats, l'ENF offre les possibilités pour prendre en charge les enfants non scolarisés ou déscolarisés ainsi que les jeunes et adultes analphabètes dans des formules qui devront accueillir la plus grande partie de la demande d'éducation en Afrique de l'Ouest par exemple.

Le Cadre d'action de Belém a formulé deux recommandations clés qui matérialisent cette vision:

- « l'éducation des adultes est reconnue comme un élément essentiel du droit à l'éducation et nous devons définir une nouvelle orientation urgente de notre action qui donne à tous les jeunes et tous les adultes la possibilité d'exercer ce droit.
- Les politiques et les mesures législatives en faveur de l'éducation des adultes doivent être complètes, inclusives et intégrées, dans la perspective de l'apprentissage tout au long et dans tous les aspects de la vie, sur la base d'approches à l'échelle du secteur et intersectorielle couvrant et articulant entre elles toutes les composantes de l'apprentissage et de l'éducation.»

Les participant-e-s à la CONFINTEA VI se sont engagé-e-s :

- « à concevoir des plans d'action spécifiques et concrets en faveur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes, qui s'articulent pleinement avec l'Éducation pour tous, la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, les Objectifs du Millénaire pour le développement ainsi qu'avec les autres plans de développement nationaux et régionaux, et avec les activités lancées le cas échéant dans le cadre de l'Initiative LIFE.
- à mettre en place des structures et mécanismes de reconnaissance, de validation et d'accréditation de toutes les formes d'apprentissage ou d'améliorer ceux qui existent déjà, en établissant des systèmes d'équivalences. »[6]

6 UNESCO, CONFINTEA VI, *Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable – Cadre d'action de Belém*, 2009

Encadré 2 :

Principes de base du développement de l'ENF :

Le droit à l'éducation

Ce droit s'applique principalement à tous les enfants en âge de scolarisation (âge défini par chaque pays), mais aussi aux jeunes et aux adultes. Pour les enfants, ce droit est lié à la Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant (CDE) qui stipule que l'âge de 18 est la dernière année de l'enfance, et donc celui du droit d'aller à l'école.

Approche holistique à l'éducation de base

Cela signifie qu'une plus grande expansion de l'éducation de base de qualité nécessite une large vision de la diversité des types d'apprenant-e-s à prendre en compte et de l'éventail des opportunités d'apprentissage requises pour satisfaire leurs besoins et répondre à leurs situations. Là où d'autres modes de prestation (tels que les écoles non formelles, l'éducation nomade, les écoles confessionnelles) ont été acceptées, des passerelles efficaces sont nécessaires pour permettre aux jeunes de passer d'un type d'apprentissage à un autre ou de réintégrer le système formel, navigant ainsi à travers le cycle complet de l'éducation de base.

Démocratie et paix

La démocratisation de l'accès à l'éducation et la participation démocratique à toutes les prises de décisions concernant le développement de l'éducation constituent une caractéristique fondamentale des réformes de l'éducation. L'intégration des formes d'ENF dans un système élargi et diversifié de l'éducation de base sur la base de l'égalité des chances et dans le respect des différentes formes d'éducation est une expression de cet esprit démocratique et un contributeur majeur à un développement pacifique et à la prévention des conflits.

Diversité équitable

Cela indique que, même si la diversité des besoins et des situations et donc des modes de fourniture de l'éducation de base doit être reconnue et respectée, tous les apprenant-e-s d'une tranche d'âge particulière (enfants, jeunes ou adultes) doivent avoir un accès équitable au même curriculum national d'éducation de base élargi et avoir les mêmes chances d'achever le cycle et atteindre des résultats d'apprentissage fondamentaux.

Éducation inclusive

L'éducation inclusive implique non seulement l'intégration des apprenant-e-s ayant des besoins spéciaux, mais aussi aux efforts d'amener tous les apprenants d'une tranche d'âge donnée dans un cadre commun d'éducation (de base). L'inclusion signifie ici que tous les enfants et les jeunes doivent avoir les mêmes chances d'apprendre dans la même école ou dans différents types d'écoles, sans tenir compte de leur milieu culturel et social, telles que leurs différences en termes de capacités et d'aptitudes, d'appartenance ethnique ou de la situation dans laquelle ils vivent.

Habilitation à travers l'éducation

Etant donné les changements rapides dans l'environnement socioculturel, économique et politique des apprenant-e-s dans beaucoup de pays et la pauvreté relative des différentes couches de la population, il est impératif de faire acquérir aux apprenant-e-s un certain nombre de connaissances, compétences, valeurs et attitudes pour mieux se préparer pour la vie et le travail et les aider à changer leur vie. Cette éducation doit habiliter les apprenant-e-s à saisir de manière efficace les opportunités offertes pour changer les conditions socio-économiques dans leur environnement et atteindre un niveau élevé de bien-être au plan aussi bien personnel que public.

Apprentissage tout au long de la vie

L'apprentissage tout au long de la vie en tant que principe d'organisation repose sur l'intégration de l'apprentissage et la vie aussi bien verticalement qu'horizontalement. Verticalement en liant les différentes étapes du développement de l'apprenant et les différents niveaux d'instruction. Horizontalement en liant l'apprentissage à tous les aspects de la vie : famille, communauté, études, travail et loisirs .[7] L'apprentissage tout au long de la vie est au cœur de l'éducation diversifiée et implique la liaison des différents types d'éducation (formelle, non-formelle et informelle) de manière à ce que les apprenant-e-s des différentes tranches d'âge puissent interrompre ou reprendre l'apprentissage ou passer d'un type à un autre, à tout moment, selon les besoins et les situations qui changent sans cesse.

Egalité des sexes

Le monde reconnaît l'importance de l'égalité entre les sexes. La Convention relative aux droits de l'enfant, qui est le traité des droits de l'homme le plus largement ratifié dans l'histoire de la planète, comprend des dispositions relatives aux droits et aux libertés civiques, au cadre familial, à la santé de base et au bien-être, à l'éducation, aux loisirs et aux activités culturelles, et à la protection spéciale pour tous les enfants. La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW), adoptée en 1979 par l'Assemblée générale de l'ONU et à laquelle ont adhéré 180 États, reconnaît aux femmes certains droits, comme celui d'être libérées de la discrimination et d'être égales aux hommes au regard de la loi. Le respect des droits et de l'égalité des femmes est aussi fondamental pour garantir la survie et le développement des enfants et pour bâtir des familles, des communautés et des nations robustes.

3.2. Articulations et interactions fécondes

En termes d'interactions fécondes, d'une part, l'éducation non formelle s'est inspirée des curricula du formel élaborés selon l'approche par les compétences (APC) pour mieux structurer ses offres. D'autre part, les apports du non formel au formel portent sur la prise en compte des spécificités locales dans les curricula, l'introduction des compétences de vie courante, l'amélioration de la gouvernance de l'éducation avec une plus grande implication communautaire, l'approche de planification ascendante pour une meilleure prise en compte des besoins locaux, l'enseignement bilingue, etc.

7 Communication d'Adama Ouane, ancien directeur de l'UIL, à la Biennale de l'ADEA à Maputo sur l'Éducation Post-primaire, mai 2008

Encadré 3 :
Exemple de passerelles

A titre illustratif, dans l'AFI-D au Burkina Faso, les expériences prototypes en cursus de 4 ans ont été mises en œuvre à travers deux opérateurs, l'Association Manegdzanga (AM) dans l'Oubritenga et l'Association Wuro Yiré (AWY) dans le Houet. Les résultats enregistrés au certificat d'études primaires ont été les suivants :
- 52,83% en 1998 par l'AM contre 48% dans le système formel ;
- 100% en 2003 et 2004 par l'AWY contre 70,01% en 2004 et 73,73% en 2004 dans le formel.

Egalement, les Centres Banma Nuara de Tin Tua au Burkina Faso ont recruté en 3 promotions (2000-2003, 2004-2007 et 2005 -2008) 457 adolescents dont 186 filles et 271 garçons de 10 à 15 ans. Au bout de 4 sessions de 5 mois chacune 91,8% ont réussi au CEP dont 83,1 % pour les filles et 97,7 % pour les garçons alors que la moyenne nationale est inférieure à 70%. Sur ces admis au CEP une cohorte de 42 certifiés (32 garçons et 10 filles) de la promotion 2000-2003 a été suivie au secondaire classique. Au bout de 4 ans 50% d'entre eux ont réussi au BEPC sans avoir redoublé une seule classe alors que la moyenne nationale est toujours inférieure à 40 %.

3.3. Questions clés et défis

De nombreuses innovations ont été notées un peu partout en Afrique et concernent notamment:

- le développement d'une approche partenariale mobilisatrice au Sénégal, au Burkina Faso, au Mali, au Niger: la stratégie du « faire faire » avec la collaboration des organisations de la société civile telles que les ONG, les associations, etc. ;
- la mise en place de structures nouvelles en charge de la mobilisation et de la gestion des ressources financières (agences d'exécution techniques et financières autonomes comme l'AGETIP au Sénégal, fonds paritaire avec la participation de différents secteurs comme le Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF) au Burkina Faso, centres de ressources au Mali et au Sénégal) ;
- la révision des curricula pour leur adaptation au contexte de lutte contre la pauvreté (approche intersectorielle) et pour une meilleure adéquation entre l'offre et la demande (approche diversifiée) au Burkina Faso, au Mali, au Sénégal ;
- le développement d'approches novatrices en matière de financement avec la stratégie de parrainage au Sénégal avec certaines ONG, l'implication du secteur privé et la décentralisation ;
- les efforts de promotion des langues nationales avec la codification et l'appui à l'édition ;
- la mise en place d'un dispositif complet de suivi et d'évaluation de la stratégie nationale (système d'information et de gestion) avec le développement des indicateurs (données ventilées selon le genre), la répartition des rôles, les outils, les logiciels appropriés, l'étude d'impact et la certification des acquis (Burkina Faso, Sénégal).

La situation idéale de l'ENF serait la suivante dans le cadre de la vision holistique et intégrée de l'éducation :

- les formules alternatives d'éducation sont devenues plus crédibles aux yeux des décideurs et des différents acteurs ;
- les politiques éducatives sont mises en œuvre dans une approche intersectorielle dans le cadre du développement économique, social et culturel et dans une vision holistique du système éducatif ;

- les curricula ouverts et fédérateurs allient à la fois la diversité des besoins et la nécessité d'intégration et d'harmonisation des pratiques ;
- les offres d'éducation sont de qualité et sont en adéquation avec la demande diversifiée des bénéficiaires grâce à la mise en œuvre d'une politique éditoriale en langues locales, la professionnalisation des acteurs, la flexibilité des programmes, le renforcement des capacités des différents acteurs, la reconnaissance de l'importance des pratiques traditionnelles d'éducation qui devront être valorisées et améliorées ;
- la reconnaissance des acquis des apprentissages est devenue une réalité et offre des possibilités d'insertion dans le marché du travail et des perspectives de poursuite des études dans les offres formelles existantes grâce à des passerelles officiellement établies ;
- les disparités de tous genres sont corrigées grâce notamment à la codification de toutes les langues dans une perspective d'équité et de diversité culturelle ;
- l'ensemble des offres éducatives disposent des ressources humaines, matérielles et financières pérennes en adéquation avec leurs ambitions grâce à des arbitrages budgétaires plus favorables.

3.4. Des facteurs aggravants à prendre en considération

Les facteurs suivants devront être pris en compte dans les politiques d'éducation de manière générale et dans la gestion de la demande en enseignants en particulier :

- une évolution démographique fulgurante : la population en Afrique sub-saharienne devrait passer de 767 millions en 2006 à près de 1,7 milliard en 2050 ; dans certains pays, la population devrait tripler au cours des quarante prochaines années, essentiellement du fait d'une forte fécondité supérieure à 5% (Niger de 14 à 50 millions, Mali de 13 à 41 millions, le Burkina Faso de 13,6 à 39 millions) ;
- un contexte de pauvreté très élevée, de faible croissance économique, d'insécurité alimentaire et de systèmes de santé médiocres et surchargés ; les filles et les femmes sont particulièrement touchées par la pauvreté suite à de fortes inégalités pour l'accès et le contrôle de ressources, les rôles attribués dans la société etc.;
- une urbanisation galopante affectant la nature de la demande en éducation non formelle et ses modes de délivrance ;
- des conflits qui risquent d'anéantir les efforts : selon le rapport 2009 de suivi des OMD, « les conflits et les persécutions font partie des raisons majeures pour lesquelles les gens fuient leur foyer, restent à l'intérieur des frontières de leur pays ou quittent celui-ci. En général, ils se retrouvent sans emploi et sans résidence permanente, et sans un filet de sécurité sociale, ils basculent rapidement dans la pauvreté. Mondialement, le nombre de personnes déplacées dans leur propre pays se situe aux alentours de 26 millions depuis deux ans. Celui des réfugiés a, lui, diminué en 2008, lorsque 600 000 personnes sont retournées volontairement dans leur pays d'origine »[8].

8 La situation qui est pratiquement la même dans l'essentiel des pays subsahariens révèle la présence durable et endémique de conflits qui vont hypothéquer les chances de réussite des programmes de développement entrepris et notamment l'alphabétisation dans les zones rurales. Les déchirements des pays en situation de guerre affectent les pays voisins de multiples manières (réfugiés chiffrés à plusieurs millions, trafic d'armes, prolifération des mines anti-personnel, destruction accélérée de l'environnement, désorganisation des économies etc.). Certains conflits qui se développent à l'échelle régionale ont un impact et des ramifications qui vont bien au-delà de leurs causes et conséquences d'origine.

4. Axes stratégiques pour la mise en œuvre de la nouvelle vision

Quatre axes ou domaines d'action sont présentés ci-dessous et ils sont jugés essentiels dans les efforts nationaux pour aller vers une éducation de base diversifiée pour intégrer l'ENF dans un système élargi d'éducation de base. Chacun de ces domaines est examiné ci-après en profondeur en ce qui concerne sa contribution éventuelle à la réalisation d'un système éducatif diversifié et intégré.

4.1. Axe stratégique N°1 : L'appropriation et la promotion de la vision

Les facteurs suivants devront être pris en compte dans les politiques d'éducation de manière générale et dans la gestion de la demande en enseignant-e-s en particulier :

4.1.1. Contexte

L'absence d'un programme national fédérateur de l'ensemble des actions entreprises par les acteurs institutionnels ou privés a souvent conduit à l'ignorance par les services étatiques chargés de collecter les données pour le suivi de l'évolution de l'alphabétisation et l'éducation non formelle et l'orientation des actions vers les cibles et zones prioritaires.

De ce fait, les efforts accomplis par les organisations de la société civile sont très peu connus, valorisés et mieux orientés. Il en est de même pour les actions des collectivités organisées et des différents projets logés dans des ministères autres que celui de l'éducation. Cette situation est observable presque partout en Afrique : dans le cas spécifique du Sénégal, pas moins de quatre ministères développent de manière autonome des programmes d'alphabétisation sans une supervision du ministère chargé du secteur ; il en est de même en Côte d'Ivoire où pas moins de huit ministères revendiquent l'ancrage de l'alphabétisation dans leur secteur du fait des errements du passé.

4.1.2. Situation idéale

La vision d'une situation idéale serait que :

- toutes les parties prenantes de l'éducation (les ministères, le secteur privé, la société civile, les organisations communautaires, les collectivités locales et les partenaires techniques et financiers) participent à l'élaboration d'une vision nationale de l'éducation diversifiée et à la mise en place de politiques, de structures et de pratiques permettant de réaliser cette vision ;
- les interdépendances et équivalences entre les différentes offres éducatives dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, sont reconnues et établies ;
- un soutien politique fort et constant en faveur de la nouvelle vision est obtenu et est durable;
- la nouvelle vision est en adéquation avec le mode d'organisation du secteur, de son personnel et de son fonctionnement.

4.1.3. Sous-axe 1.1 : Mobilisation nationale en faveur de la vision holistique

Indicateurs

- Un cadre national de concertation pour l'élaboration, la mise en œuvre et le suivi des politiques éducatives ainsi que ses démembrements à tous les échelons administratifs du pays est mis en place avec un plan d'action annuel
- Le cadre mis en place regroupe l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation et les autres départements ministériels ayant un intérêt direct en éducation
- L'ensemble des parties prenantes de l'éducation y sont représentées (communautés, société civile, secteur privé, administration, collectivités locales, groupes minoritaires et à besoins spécifiques)
- Les formes et modalités de rencontre sont définies (fora, assises nationales, séminaires-bilan, périodicité, présidence tournante, secrétariat permanent etc.) et consignées dans un texte officiel
- Les sous-secteurs font l'objet d'un traitement équitable à la fois dans la représentation et dans les questions abordées
- Des sous-commissions thématiques ou sous-sectorielles sont mises en place au besoin
- Le gouvernement a inscrit les ressources nécessaires pour le bon fonctionnement du cadre et ces ressources sont effectivement mises à disposition et consommées exclusivement pour les activités prévues
- Les activités prévues sont réalisées
- Le plan d'action a fait l'objet d'évaluation régulière

4.1.3.1. Vers la mise en place d'un cadre de concertation dans une perspective holistique et intégrée

Il s'agira d'abord de faire l'état des lieux des cadres de concertation existants pour examiner à la fois leur fonctionnalité et leur prise en compte de manière noble et entière des différents sous-secteurs dont notamment l'éducation non formelle qui a été si souvent marginalisée dans les dispositions institutionnelles.

Cet état des lieux devrait certainement conduire à la révision des textes fondateurs du Conseil Consultatif pour le Développement de l'Education (CCDE) qui pourrait poursuivre les missions suivantes :

- participer à la formulation de la politique d'éducation nationale
- mobiliser l'ensemble des partenaires dans la mise en œuvre de plans d'action
- analyser les résultats de la mise en œuvre du plan et suggérer des éléments de correction des options
- valider les textes réglementaires et les manuels des procédures

Compte tenu de la nécessité d'institutionnaliser ce mécanisme de concertation sur la politique, les stratégies, les résultats, les outils et les textes réglementaires, deux options sont possibles :

- <u>modifier le texte organisant le comité de pilotage du programme décennal après la tenue de journées de réflexion</u> dont le but est de définir les objectifs d'un partenariat entre le Gouvernement et les acteurs du secteur, d'élargir le participation à tous (secteur privé, collectivités locales, organisation de la société civile, partenaires techniques et financiers) et de fixer les modalités de mise en œuvre d'un partenariat durable ;

- compte tenu du fait que les actuels textes n'ont prévu initialement que la participation des structures étatiques pour l'essentiel (par la suite, des modifications ont permis la présence encore timide d'autres acteurs) organiser les ASSISES NATIONALES DU PARTENARIAT afin de refonder le mécanisme sur de nouvelles bases et sur une approche qui implique plus tous les acteurs dans la réflexion et à toutes les étapes du processus.

Cependant, du fait que dans certains pays, l'éducation non formelle a été longtemps marginalisée du fait du peu de crédit dont elle jouit auprès des décideurs, il est opportun de mettre en place, en appendice au cadre national fédérateur, un mécanisme propre à l'ENF en vue d'impulser son développement. C'est le cas dans beaucoup de pays (voir tableau suivant). Au Sénégal, un Comité national de concertation et d'appui technique (CNCAT) a été créé au sein du Comité national de lutte contre l'analphabétisme (CNEA) qui a connu une période de léthargie à la suite des problèmes du Programme mondial d'alphabétisation sous l'égide de l'UNESCO. Au Tchad, le nouvel espace partenarial appelé Comité d'Appui aux Activités de promotion de l'Alphabétisation (CAPAL) devra poursuivre les missions suivantes :

- participer à la formulation de la politique d'éducation nationale ;
- mobiliser l'ensemble des partenaires dans la mise en œuvre des plans d'action ;
- analyser les résultats de la mise en œuvre du plan et suggérer des éléments de correction des options ;
- valider les textes réglementaires et les manuels des procédures.

Tableau portant sur l'organisation du partenariat				
NIVEAU	NATION	REGION	DEPARTEMENT	LOCAL
ESPACE ADMINISTRATIF	Ministère de l'Education avec des particularités suivantes : - présence de cabinets de ministres délégués **(Sénégal, Burkina Faso, Tchad)** - ministères uniques - présence de plusieurs ministères pleins dont ceux chargés de l'éducation de base et de l'alphabétisation	- Direction régionale de l'éducation - Inspection d'académie	Inspection départementale ou Délégation provinciale	- Secteur d'Alphabétisation et d'éducation permanente (SAEP) au **Tchad** - Circonscription d'éducation de base (CEB) au B**urkina Faso**
ESPACE SOCIETE CIVILE	- **Sénégal** : Coordination nationale des opérateurs en alphabétisation (CNOAS) - **Burkina Faso** : Association pour le développement de l'éducation non formelle (APENF) et Cadre de concertation des ONG/associations actives en éducation de base au Burkina Faso (CCEB-BF) - **Mali** : Comité de coordination des actions des ONG actives au Mali (CCA-ONG)	Comité régional de coordination des opérateurs **(Sénégal)**	Comité départemental de coordination des opérateurs	Comité local de coordination des opérateurs
ESPACE PARTENARIAL DU SECTEUR EDUCATION	- **Sénégal** : Conseil Supérieur de l'Education et de la Formation (CONSEF) - **Burkina Faso** : Comité de pilotage du PDDEB/PDSEB, Conseil National de l'Education (CNE) - **Niger**: Comité National de l'Education	Comité régional de concertation et de suivi de l'éducation et de la formation (sous différentes appellations)	Comité départemental de concertation et de suivi de l'éducation et de la formation (sous différentes appellations)	Comité local de concertation et de suivi de l'éducation et de la formation (sous différentes appellations)
ESPACE PARTENARIAL DE L'ENF	- **Sénégal** : Comité National de concertation et d'appui technique (CNCAT) - **Burkina Faso** : Sous-comité de pilotage du plan du non formel/PRONAA - **Tchad** : Comité d'appui au développement de l'alphabétisation au Tchad (CAPAL)	Comité régional d'appui aux activités de promotion de l'alphabétisation **(Tchad)**	Comité départemental d'appui aux activités de promotion de l'alphabétisation	Comité local d'appui aux activités de promotion de l'alphabétisation

4.1.3.2 Principaux leviers pour la mise en place d'un cadre fonctionnel

La stratégie de mobilisation nationale autour de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation devra se faire en appuyant sur les leviers suivants : la décentralisation et le partenariat.

Participation et décentralisation

Les structures traditionnelles de gouvernance et de gestion centralisées, si elles ont dans certains cas fait des progrès considérables, n'offrent pas de véritable cadre politique pour répondre aux multiples significations et dimensions de l'alphabétisation. Pour cette raison, le Cadre d'action de Dakar appelle à se doter de « procédures de décision, d'exécution et de suivi plus décentralisées et participatives aux échelons de responsabilité inférieurs » (paragraphe 55) tout en améliorant « les capacités de gestion de la diversité, de la disparité et du changement (paragraphe 56), et affirme que « tous les adultes ont droit à une éducation de base (à commencer par l'alphabétisation » (paragraphe 37) et que « l'éducation des adultes et la formation continue doivent être considérablement développées et diversifiées » (paragraphe 38).

Afin de garantir ce droit à l'alphabétisation aux catégories défavorisées, les décisions relatives à la manière et au moment dont cette alphabétisation doit être acquise et utilisée et à ses contenus et objectifs doivent être prises localement. Cela suppose que les gouvernements nationaux et les institutions internationales soutiennent les mécanismes locaux de planification et de prise de décision, en vue de renforcer « l'aptitude des collectivités locales et des groupes qui ont des préoccupations communes à constituer leurs propres organisations et leurs propres ressources ».[9]

Développer la prise de décision à l'échelon inférieur est indispensable si l'on veut mener un travail d'alphabétisation vraiment diversifié dans les contextes locaux et rendre possibles différents partenariats avec les communautés et la société civile.

Encadré 4 :

La Décentralisation au Maroc

Parmi les critères de la bonne gouvernance figure la décentralisation. La décentralisation permet en effet de briser les structures hiérarchiques verticales et figées en diffusant le pouvoir au niveau des collectivités locales pour une meilleure participation des autres acteurs de la société. C'est aussi le moyen de concrétiser la politique de proximité adoptée par notre département en vue de mieux servir les usagers de nos services.

C'est dans cet esprit que le département en charge de l'ENF a décentralisé ses services en mettant en place des services extérieurs au niveau des Académies Régionales de l'Education et de la Formation et des Délégations provinciales du Ministère de l'Education Nationale. Ces services sont investis du rôle de support sur lequel s'appuie la mise en œuvre de la stratégie du Secrétariat d'Etat, notamment l'opérationnalisation de la proximité et de la gestion du partenariat.

Parmi les missions attribuées à ces services, on peut citer :

- a préparation et la proposition de plans d'action régionaux et provinciaux;
- la mise en œuvre des plans d'action annuels ;
- a sensibilisation, la mobilisation et la communication ;
- a conclusion de conventions de partenariat et la gestion de ce dernier ;
- la préparation des cartes annuelles d'alphabétisation et d'éducation non formelle ;

9 Rapport du Sommet mondial pour le développement social, Copenhague, 6 mars 1995, Engagement 4 j

- l'habilitation des ONG ;
- la formation des formateurs et des encadrant-e-s ;
- le suivi, l'évaluation et l'encadrement pédagogique sur le terrain ;
- la gestion administrative et financière des projets d'alphabétisation et d'éducation non formelle.

A noter également que la proportion du budget du département décentralisée vers ces services s'élève à 80%, qui s'ajoute aux fonds mobilisés localement dans le cadre du partenariat et du parrainage pour mieux répondre aux besoins de financement des projets d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Ce qui confirme l'importance du rôle de ces services et appelle la mise en place d'un cadre organisationnel stable les intégrant officiellement dans les structures des Académies Régionales de l'Education et de la Formation et des Délégations Provinciales.[10]

La stratégie du « faire faire », un exemple d'approche participative à promouvoir

La stratégie du faire-faire est une décentralisation, c'est-à-dire la délégation consciente et organisée des fonctions de conception et de mise en œuvre de programmes adaptés à la demande éducative telle qu'elle s'exprime sur le terrain, à des acteurs connus, reconnus capables de cette mise en œuvre et qui sont respectueux d'un cadre de référence élaboré par l'Etat.

Cette stratégie est née et s'est développée dans un contexte marqué par :

i. les anciennes approches qui ont montré leurs limites (résultats pas toujours satisfaisants, absence de visibilité sur les données, doute sur la fiabilité des informations fournies par des acteurs qui sont à la fois juges et parties, inadéquation de l'offre par rapport à la demande, analphabétisme de retour) ;
ii. les conditions d'une autre approche plus participative et plus efficiente qui sont réunies (exigence des partenaires financiers pour la bonne gouvernance, émergence de nouveaux acteurs issus de la société civile, revendication d'une meilleure implication des communautés dans les affaires les concernant, développement d'autres approches de maîtrise d'ouvrage par les acteurs dans d'autres secteurs que l'éducation avec des résultats probants) ;
iii. une plus grande prise de conscience qui s'est développée au profit de l'éducation non formelle en général et de l'éducation des adultes en particulier comme stratégie de correction des disparités d'accès aux services sociaux de base et comme facteur d'accélération de la scolarisation universelle.

Cette stratégie a été mise en application en 1995 au Sénégal et dans d'autres pays d'Afrique un peu plus tard (Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Niger etc.). Après dix ans de fonctionnement, il s'avère important de faire un bilan pour appréhender les acquis et les problèmes auxquels la stratégie est confrontée ceci afin de la réorienter.

Si des acquis existent, beaucoup de problèmes entravent cependant le bon déroulement du «faire faire». Ces problèmes s'observent sur les plans institutionnel, partenarial, financier, technique (renforcement des capacités) et humain.

Les acquis majeurs de la stratégie sont les suivants :

- un secteur en profonde mutation cherchant à s'adapter à la fois aux enjeux de l'EPT et aux options stratégiques de partenariat ;

10 DIRECTION DE LA LUTTE CONTRE L'ANALPHABETISME/SECRETARIAT DE L'ETAT A L'ANALPHABETISATION ET L'EDUCATION NON FORMELLE DU MAROC, communication portant présentation de l'expérience du Maroc en alphabétisation et en éducation non formelle, lors de la rencontre des ministres en charge de l'alphabétisation à Dakar en décembre 2006, p. 14

- une amélioration notable des ressources destinées à l'éducation non formelle avec un engagement sans précédent de l'Etat et des PTF, en appliquant la budgétisation genre ;
- la mise en place d'un dispositif financier novateur : le Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF) au Burkina Faso par exemple ou le Centre National de Ressources-Education Non Formelle (CNR-ENF) au Mali et au Sénégal. Ce dispositif consolide ses acquis tout en gérant les multiples résistances liées à son statut, son organisation, ses prérogatives ;
- un engament ferme et durable des PTF dans le sous-secteur même si des difficultés de mobilisation et de consommation des ressources existent ;
- un accroissement notoire des effectifs enrôlés avec des taux de réussite en constante progression, pour les hommes et les femmes ;
- des efforts importants pour l'amélioration de la qualité des programmes avec l'élaboration du curriculum, des cahiers des charges, des dispositifs et outils de suivi, de la formulation de la politique éditoriale même si certaines actions sont au stade de processus ;
- une meilleure maîtrise du sous-secteur avec la disponibilité d'études approfondies (étude d'impact, étude sur le renforcement des capacités etc.) et d'acteurs sociaux très engagés (comme par exemple CNOAS, APENF, CCEB etc.).

Cependant, des problèmes persistent dont notamment :
- les mutations inachevées au sein des ministères en charge du secteur de l'éducation et les conséquences qui en découlent pour la bonne marche des directions et des services centraux et déconcentrés ;
- la volonté pour le pouvoir politique de disposer d'un plus grand espace de décision au sein des organes de financement (FONAENF et CNR-ENF) ;
- la faiblesse de la mobilisation des ressources additionnelles ;
- les stratégies de communication et de renforcement des capacités des différents acteurs qui tardent à se mettre en place et qui hypothèquent dangereusement la crédibilité de la stratégie et la qualité des résultats ;
- les dysfonctionnements notés dans les cadres de concertation et l'animation encore timide du partenariat avec des assises nationales irrégulières et une absence de concertation sur des sujets clefs comme les coûts unitaires, la stratégie de prise en charge des opérateurs émergents et la qualité des programmes, les conditions techniques d'extension du programme compte tenu des objectifs de l'EPT.

Pour améliorer cette stratégie, il est suggéré :
- la tenue des assises de refondation du partenariat pour étudier les problèmes soulevés par l'adoption de la stratégie du « faire faire » ;
- la permanence de la vision et de l'engagement des gouvernements par rapport à la stratégie du « faire faire » ;
- le parachèvement des mutations institutionnelles au sein des ministères en charge de l'alphabétisation avec la prise de mesures de régulation et d'arbitrage ;
- la mise en application de la stratégie de renforcement des capacités et de formation des différents acteurs ;
- la poursuite du processus d'adoption et de mise en application du nouveau curriculum, du dispositif de suivi et de certification, de création des centres de ressources etc. ;
- la prise en compte de l'organisation des organismes financiers (CNR-ENF et FONAENF) et de leur personnel de fonction pour la levée de fonds additionnels ;
- le repositionnement des communautés dans le processus avec le parachèvement de la décentralisation ;
- l'intégration de l'alphabétisation dans les plans locaux de développement pour une approche intersectorielle ;

- la prise en compte de la « fuite des cerveaux » avec les départs des cadres formés vers d'autres secteurs plus lucratifs et plus valorisants.

Mesures pour développer un partenariat durable et sincère

Les mesures suivantes sont préconisées pour un bon partenariat dans le domaine de l'éducation non formelle :

Au niveau des structures et des mécanismes

- Mettre en place des structures et des mécanismes de concertation ;
- Instaurer des mécanismes pour faciliter l'implication directe des différents partenaires ;
- Diversifier et fidéliser les partenaires pour une alphabétisation de qualité par l'élaboration des critères de sélection et d'éligibilité des partenaires, la professionnalisation des actions des partenaires en leur fournissant les moyens et les compétences nécessaires et la création d'une instance de certification des différents partenaires ;
- Elaborer un plaidoyer bien-fondé pour convaincre les partenaires potentiels à adhérer aux différentes actions d'alphabétisation et de l'ENF ; d'où la nécessité d'une structure chargée spécifiquement de la communication, de la sensibilisation et de la mobilisation ;
- Adopter une gestion basée sur la transparence totale, surtout la gestion financière et des actions sur le terrain ; pour cela, instaurer la culture de « rendre compte » en instituant des mécanismes et des structures de suivi/évaluation et d'audit ;
- Constituer les fonds dédiés aux actions d'alphabétisation de l'ENF sur des bases et des textes consensuels, avec la participation des différents partenaires et intervenants et responsables des différents projets.

Au niveau de la mobilisation de la sensibilisation financière

- Cibler le ministère des finances dans les actions de sensibilisation pour des ressources supplémentaires destinées à l'ENF ;
- Développer le sponsoring comme étant un des moyens le plus efficients pour financer les actions par d'autres intervenants.

Pour une approche participative et une gestion de proximité

- Dans le cadre de la décentralisation, renforcer les compétences des collectivités locales et des communautés pour leur permettre de jouer leurs rôles ;
- Dans le même sens, déconcentrer les systèmes et les structures chargés d'établir les conventions de partenariat ;
- Au niveau local, créer des réseaux de partenaires (ONG et autres) pour plus d'efficience dans les actions entreprises ;
- Adapter le dispositif de partenariat à chaque type de programme.

4.1.3.3 Obstacles et défis

Le tableau ci-dessous présente les obstacles et les défis éventuels auxquels il faudra faire face pour la réalisation d'une vision partagée sur l'éducation de base diversifiée :

Obstacles ou défis	Mesures
Certaines parties peuvent vouloir protéger le système traditionnel formel et résister à la reconnaissance d'autres formes d'éducation comme modes légitimes d'apprentissage.	Par conséquent, une attention particulière doit être accordée à la sensibilisation et le dialogue autour de l'importance d'une vision d'un développement national. L'existence de différentes perspectives et l'importance des formes traditionnelles et alternatives d'éducation doivent être reconnues.
Les différentes parties prenantes de l'ENF peuvent ne pas être intéressées et disposées à établir des liens et à collaborer pour l'intégration des formes d'ENF dans un système unifié et diversifié.	Nécéssité d'entreprendre un plaidoyer et un lobbying forts.
Le leadership professionnel et politique peut ne pas être disponible pour guider le changement de mentalité nécessaire pour l'adoption de la nouvelle vision.	Les nouvelles initiatives de ce type ont souvent besoin d'un « parrain » crédible, connu et influent, qui, dans un rôle formel ou informel, exerce un leadership professionnel pour promouvoir la nouvelle vision.
La période peut ne pas être favorable ou les ressources (expertise, finances etc.) pour l'implantation de la nouvelle vision peuvent ne pas être disponibles	Il faut du temps pour qu'une telle vision puisse mûrir et pour que toutes les parties intéressées arrivent à accepter sa pertinence et engager ainsi du temps et des ressources pour sa réalisation.
Les données de base et les résultats de la recherche pour soutenir la nécessité d'une éducation de base diversifiée peuvent ne pas être disponibles.	Nécessité de procéder à un état des lieux complet et partagé.

4.1.3.4 Actions prioritaires

Des actions prioritaires pour la mise en place du mécanisme pérenne de concertation devront être conduites :

Quelles sont les actions à mener ?	Quels sont les partenaires ?
- Identifier les partenaires (potentiels) dans le développement de l'éducation de base diversifiée (EBD) - Sensibiliser tous les partenaires sur la nature de l'EBD et les questions que cela implique - Promouvoir la coordination et la collaboration entre l'Etat, la société civile et le secteur privé pour une collaboration sur le développement de l'ENF - Mettre en place une structure nationale formelle pour une concertation globale, un encadrement et une coordination de l'EBD - Créer des Comités Interministériels de coordination intra-gouvernementale - Etablir des liens avec les ministères compétents - Diffuser les informations disponibles - Rassembler tous les partenaires pour une concertation et un dialogue sur l'état de l'EBD et de l'ENF - œuvrer pour une compréhension commune des problèmes, des défis et de la vision - Organiser des campagnes de plaidoyer - Développer un plan de communication	- Ministère de l'Éducation - ONG / société civile - Organisations religieuses - Secteur privé - Centres d'expertise - Universités & institutions de recherche - Intellectuel-le-s - Educateurs principaux - Syndicats d'enseignant-e-s - Autres organisations actives en éducation - Médias - Collectivités locales - Parlement national - Partenaires Techniques et Financiers

4.1.4. Sous-axe 1.2 : Réforme de la politique éducative dans le sens de la nouvelle vision

Indicateurs

- Un document de politique du secteur de l'éducation prenant en compte l'ensemble des sous-secteurs est disponible après avoir fait l'objet d'une élaboration et d'une validation technique, sociale et politique
- L'ensemble des parties prenantes se reconnaissent dans cette politique
- La vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout le long de la vie est consacrée dans le plan de développement économique et social, la stratégie de lutte contre la pauvreté, la loi d'orientation de l'éducation, la lettre de politique du secteur de l'éducation et dans le programme de développement ou d'investissement de l'éducation
- Le document de politique éducative fait l'objet d'une révision régulière en fonction des suggestions du cadre de concertation et des résultats de son suivi/évaluation

4.1.4.1. Contexte

Beaucoup de pays ont élaboré de manière participative un document de politique du sous-secteur, mais le processus de validation de ces référentiels n'est pas toujours achevé ou les documents existants méritent d'être réactualisés en fonction des engagements internationaux pris et de l'évolution de la réalité dans les pays. En effet, certains pays n'ont pas encore adoptée les documents officiels de politique générale et de plan d'action de l'éducation non formelle même si le processus est assez avancé, d'autres n'ont pas encore de plan ENF et pour certains, les documents de référence datent d'avant la tenue du forum de Dakar en avril 2000 d'où des besoins d'actualisation ou de révision.

4.1.4.2. Situation idéale

L'idéal serait que, quand un pays souhaite entreprendre une réforme globale de tout le système d'éducation et de formation dans une diversité des méthodes et des offres (y compris l'ENF), leurs interdépendances et équivalences dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, sont reconnues comme étant des éléments essentiels d'une nouvelle « constitution » de l'éducation diversifiée. L'une des modalités possibles pour matérialiser la vision serait la réforme des structures d'accueil avec une offre plus ouverte appelée école de base intégrant l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, l'alphabétisation des adultes et les formules alternatives destinées aux non scolarisées et déscolarisés dans une perspective d'apprentissage intergénérationnel avec un large usage des langues locales et dans la perspective d'une obligation scolaire de dix ans par exemple. L'extension de l'enseignement de base fournira la connaissance de base et les compétences aux apprenant-e-s qui leur permettront d'améliorer leur niveau de vie et de faciliter leur entrée dans le monde du travail, de les préparer à travers des formations techniques afin qu'ils contribuent au développement social et économique de leur pays et/ou poursuivent leurs études.

Pour cela, il faudra créer les conditions d'émergence et de développement de cette nouvelle vision à la fois au sein des cadres formels et non formels et identifier un éventail de priorités importantes pour les actions nationales, régionales et internationales.[11]

4.1.4.3. Questions clés

Pour la mise en application de cet axe stratégique, les questions suivantes se posent:

- à quel point un système doit être diversifié pour satisfaire convenablement les besoins éducatifs de toutes les différentes couches de la population?
- à quoi doit ressembler un cadre national global de l'éducation de base diversifiée pour répondre aux besoins éducatifs de toutes les catégories et différentes tranches d'âge?
- comment les options classiques en matière d'éducation et les alternatives éducatives peuvent-ils être harmonisées et articulées de manière systémique dans un nouveau cadre global de l'éducation de base?
- quelles sont les implications politiques des principes clés identifiés à l'Encadré 2 (équité, inclusion, etc.)?
- comment peut-on établir des passerelles efficaces entre les différentes modalités de l'offre éducative de base?
- quels seraient les critères de recrutement des apprenant-e-s dans les différents programmes?
- quels sont les termes nouveaux (et positifs) qui peuvent être utilisés pour identifier les différents programmes offrant une éducation de base?
- comment les politiques liées à l'ENF peuvent-elles refléter aussi bien la nécessité de différencier les offres destinées aux enfants, adolescents, jeunes et adultes et la nécessité de promouvoir des complémentarités (apprentissage intergénérationnel par exemple)?
- quels sont les liens qui peuvent et doivent être établis entre les cadres politiques de l'éducation de base et d'autres politiques pertinentes – telles que l'emploi, la santé, l'éradication de la pauvreté, l'égalité de chances et le développement social?

4.1.4.4. Obstacles et défis

Pour la matérialisation de la vision dans les politiques et stratégies éducatives nationales, il faudra faire face aux défis suivants:

- le respect suffisant pour l'identité, le rôle et les responsabilités des différents types d'acteurs pour assurer un dialogue significatif et efficace sur l'éducation de base diversifiée ; cela implique que la confiance et la recherche d'un consensus sont une condition pour un dialogue politique productif ;
- le leadership et la coordination du processus de revue et de planification sont essentiels pour s'assurer que la vision et les objectifs établis sont pleinement traduits dans les cadres politiques changeants ;
- dans le processus de revue politique, il peut être difficile d'harmoniser la formulation de nouveaux cadres politiques, les procédures technico-administratives, le développement institutionnel et l'ancrage juridique des nou-

---

11 *Quelle éducation de base pour l'Afrique ?* Colloque du 25 au 28 septembre 2007 à Kigali, Rwanda, dans UNESCO, *L'éducation pour l'inclusion : La voie de l'avenir ; Résultats et tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux régional et international : problématiques et enjeux ; Ateliers et conférences préparatoires sur l'éducation pour l'inclusion*, Genève, 2008. L'appel de Kigali a recommandé aux gouvernements, entre autres, de :

i. lancer une réforme et une extension de l'enseignement de base en le transformant en un système continu basé sur une approche holistique et inclusive en vue d'atteindre les objectifs de l'EPT et de l'OMD et
ii. développer ou réformer le curriculum national et les cadres du curriculum, méthodologies et les instruments flexibles, adaptables, inclusives en matière d'évaluations et promouvoir une fondation solide pour l'acquisition du savoir, le développement des compétences et l'apprentissage à vie.

velles politiques et leurs dispositions ; cela nécessite un grand leadership professionnel et une coordination de toutes les parties concernées ;

- le travail préalable sur les politiques d'ENF et autres offres éducatives doit être mené avant la mise en place de la politique du secteur global de l'éducation car les parties prenantes concernées par l'ENF peuvent ainsi avoir des difficultés à élargir le débat pour inclure les décideurs politiques et les praticiens du secteur formel.

4.1.4.5. Actions prioritaires à mener

Les actions prioritaires pour la révision de la politique éducative dans une perspective holistique, intégrée et diversifiée devront être conduites :

Quelles sont les actions à mener?	Quels sont les partenaires?
- Mettre en place une structure inclusive de révision et de planification des politiques éducatives - Mettre en place un plan de communication interne et externe - Clarifier les termes, concepts et principes conformément à la nouvelle vision systémique de l'éducation - Etablir des paramètres appropriés d'accès aux différents types d'Éducation de Base - Identifier les groupes prioritaires d'enfants, de jeunes et d'adultes défavorisés et vulnérables, en mettant un accent particulier sur les filles et les femmes - Elaborer/réactualiser la nouvelle politique d'ENF ajustée à la nouvelle vision systémique - Développer des politiques favorables concernant l'utilisation des langues nationales - Clarifier les rôles et les responsabilités du gouvernement et des partenaires - Revoir les plans sectoriels de mise en ?uvre des politiques, en se basant sur les principes clés de l'éducation diversifiée - Développer des mécanismes de supervision et d'appui dans la révision des politiques éducatives - Articuler la nouvelle politique de l'EBD avec celles des autres secteurs de développement - Ancrer les politiques ajustées dans la loi d'orientation de l'Éducation	- Ministère de l'Éducation - Service de Planification du Ministère de l'Éducation - Autres ministères sectoriels - ONG/société civile - Organisations religieuses - Secteur privé - Universités & institutions de recherche - Syndicats d'enseignants - Autres organisations actives en éducation - Collectivités locales - Parlement national - Organisations des médias - Agences techniques internationales - Partenaires Techniques et Financiers

4.1.4.6. Bonne pratique de révision de la politique éducative

En 2000, le Ministère de l'Éducation de l'Ouganda s'est lancé dans un processus global d'élaboration d'une politique d'éducation de base pour les enfants défavorisés. Ce processus basé sur le Livre Blanc sur l'Éducation de 1992 du Gouvernement, visait à répondre à l'incapacité évidente d'un grand nombre d'enfants affectés par la pauvreté, les pratiques culturelles et les conflits d'aller à l'école et de bénéficier ainsi de l'EPU. Conduit par un groupe de travail gouvernemental, ce processus demandait :

- un travail étendu sur l'évaluation des programmes existants d'ENF complémentaires gérés par le Ministère de l'Éducation et les ONG ;
- un travail technique/administratif sur la promotion de l'enseignant ;
- la formulation des politiques;
- et le développement au plan juridique.

Le processus a déjà duré environ huit ans, étant donné qu'il fallait du temps pour faire le travail technique et aussi pour les processus d'approbation et l'alignement des mesures politiques proposées aux dispositions juridiques, la disponibilité des fonds et la mise en place d'un dispositif institutionnel. La présence d'une volonté politique, d'une plateforme de coordination, d'un leadership professionnel dans la gestion du processus face à une série d'obstacles et de faiblesses et dans le rapprochement des positions contraires, ont été des facteurs essentiels de ce succès.[12]

4.1.5. Sous-axe 1.3: Promotion de la vision diversifiée de l'éducation

4.1.5.1. La situation idéale

Les gouvernements en collaboration avec d'autres partenaires de l'éducation de base et les médias parviennent à établir une large compréhension de la signification et de l'importance de l'éducation de base diversifiée et à obtenir un appui à son développement aussi bien auprès des couches instruites et privilégiées de la population qu'auprès du public en général. Il existe un consensus général selon lequel les modalités de fourniture de l'éducation de base autre que l'école classique font partie du paysage éducatif et qu'elles sont aussi acceptables comme chemins menant aux niveaux d'instruction ou de formation souhaités si la situation ou les intérêts spécifiques jugent cela nécessaire.

Les enfants qui trouvent des difficultés d'insertion à l'école ont généralement des parents analphabètes. En effet, l'harmonisation entre l'éducation familiale, l'éducation préscolaire et l'école est impossible dans la situation ci-dessus décrite et l'implication des parents dans le processus éducatif des enfants est difficile. Le défi majeur est de mobiliser et de maintenir un appui politique fort et constant pour prendre les mesures nécessaires en vue de l'éducation de base diversifiée avec :

- la diversification des stratégies de livraison des programmes avec la prise en compte des offres traditionnelles d'éducation telles que les écoles coraniques rénovées, la formation qualifiante par l'apprentissage, les formules communautaires de développement de la petite enfance, les écoles de type associatif etc. ;
- une approche par la demande articulée à l'offre de manière à créer des espaces plus larges d'initiatives et de créativité et un champ privilégié d'expérience et de développement de modèles d'éducation alternative avec l'émergence de nouveaux acteurs (les ONG) et de nouvelles formes d'organisation communautaire en réponse à l'incapacité des Etats à répondre à la demande d'éducation telle qu'elle s'exprime ;

12 HOOPERS Wim, *Intégration de l'Éducation de Base Formelle et Non-formelle; Politique et Pratique en Ouganda,* UNESCO-IIEP, Paris, 2008, E-publication (http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/recent/abstracts/2008/Hoppers_Uganda.htm)

- le développement de curricula intégrés indépendamment du mode d'enseignement ;
- le développement de l'environnement lettré en langues nationales articulées à des stratégies de passage de ces dernières vers des langues étrangères ou secondes ;
- la mise en œuvre d'un plan de communication efficace pour vulgariser et faire adopter la nouvelle vision.

La mise en place d'environnements et de sociétés alphabètes oblige à prêter une grande attention aux politiques linguistiques, aux politiques de l'édition, aux politiques des médias, à l'accès à l'information et aux politiques visant à faire entrer livres et matériels de lecture dans les écoles et les foyers. Le développement d'une société lettrée présuppose des conditions liées au contexte : il exige que les institutions soient lettrées, que les langues africaines soient à la fois langues de communication et langues d'enseignement, dans les secteurs formels et non formels, qu'elles jouissent d'un statut reconnu et qu'elles deviennent des facteurs de promotion sociale et économique, que les publications dans ces langues soient en nombre suffisant, de genres variés et de qualité et enfin que la population ait facilement accès à ces publications.

4.1.5.2. Questions clés, défis et obstacles

Un effort important des structures nationales en vue de l'éducation de base diversifiée est nécessaire dans le domaine du marketing sociopolitique. Ce marketing consiste en un ensemble d'activités cohérentes – telles que les activités de sensibilisation et les campagnes médiatiques – visant à améliorer les perceptions du public vis-à-vis de la nature et de la valeur d'avoir un système diversifié, avec ses voies alternatives d'apprentissage telles que l'ENF, ainsi que la stimulation de la volonté des populations à fournir un appui tangible. Au niveau communautaire, cela concerne aussi la volonté des populations à valoriser et à utiliser les programmes ENF quand les circonstances font de ce mode d'apprentissage la meilleure option. Au plan politique, le défi majeur est de mobiliser et de maintenir un appui politique actif pour prendre les mesures nécessaires en vue de l'éducation de base diversifiée. La mise au point de modèles réussis et l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des programmes montre la valeur socio-économique réelle de l'ENF et renforce ainsi les arguments en faveur de son appui.

Les questions clés sont les suivantes en matière de **marketing social et politique** en faveur de cette nouvelle vision intégrée :

- Comment la vision de l'éducation diversifiée comme approche essentielle à la démocratisation de l'accès et des acquis éducatifs, peut-elle devenir une partie inhérente au système de croyance de la nation relative à l'éducation et à son rôle dans le développement national?
- Quelles sont les stratégies qui peuvent être efficaces dans la garantie de la compréhension et du soutien de l'éducation diversifiée par les différentes catégories de la population?
- Quelles sont les conditions essentielles qui permettent aux populations de valoriser et d'accepter les modalités non-conventionnelles de l'offre éducative de base, permettant ainsi un changement dans la perception socio-économique de l'ENF et d'autres alternatives?

En réponse à ces questions clés, il faudra gérer les obstacles et défis suivants :

- Etant donné qu'une conception et une mise en œuvre du sommet à la base de l'éducation diversifiée est peu susceptible d'obtenir un large soutien auprès des populations, beaucoup de choses dépendront du degré d'ouverture de la société et des espaces de débat publics, la libre circulation de l'information et la prise de décisions démocratiques.
- Le manque d'appui politique, les manières très hiérarchisées de réfléchir sur l'éducation et les positions sociales dans la société compromettront la crédibilité et l'acceptation de l'éducation diversifiée comme base d'égali-

sation des chances. Un leadership fort et un engagement national de plus en plus fort aussi bien dans la rhétorique que dans la pratique, pour élargir les opportunités éducatives et augmenter les chances dans la vie de tous, sont essentiels.

- Augmenter l'égalité des chances en faveur des groupes défavorisés et marginalisés dans la société tend à être un test de l'engagement d'une élite nationale à la démocratisation de la société et l'implication de tous dans le projet de développement national.

On pourra alors engager les actions prioritaires suivantes :

Actions prioritaires	Partenaires
- Mobiliser un appui politique en faveur de l'éducation diversifiée comme étape fondamentale vers l'EPT - Donner des noms positifs aux types d'ENF comme les formules alternatives d'éducation - Organiser les actions de plaidoyer en relation avec la société civile pour obtenir et maintenir un soutien national - Concevoir des campagnes de marketing pour rendre l'éducation diversifiée visible et pour changer les perceptions des populations	- Ministère de l'Éducation - Réseaux d'influence - ONG/société civile - Secteur privé - Organisations des médias - Autorités locales - Partenaires techniques et financiers

4.1.6. Sous-axe 1.4: Renforcement des capacités

Indicateurs

- Chaque sous-secteur de l'éducation dispose des ressources humaines qualifiées et suffisantes
- Il existe un plan de renforcement des capacités
- Une direction est responsabilisée pour mettre en œuvre ce plan de renforcement des capacités
- Les centres de formation assurent la formation initiale et continue de l'ensemble du personnel enseignant quelle que soit l'offre éducative dans laquelle évolue ce personnel
- Un plan de carrière harmonisé pour l'ensemble des personnels enseignants du formel comme du non formel est établi de manière consensuelle
- Les services déconcentrés, les collectivités locales, le secteur privé de l'éducation et les organisations de la société civile actives en éducation disposent de ressources humaines qualifiées
- Les ressources pour la formation continue du personnel sont inscrites et réellement utilisées à cette fin

4.1.6.1. Contexte

Non seulement le secteur de l'éducation non formelle n'est pas attractif par son traitement actuel (indigence matérielle, absence de perspective de carrière, faible rémunération etc.), mais le peu de personnel formé à grands frais (bourses étrangères, stages coûteux, voyages d'études etc.) a tendance à quitter le secteur pour d'autres plus cléments : il est difficile de trouver dans les directions de l'alphabétisation des ingénieurs statisticiens, des évaluateurs qualifiés, des sociologues de métier ou des didacticiens.

La question de la disponibilité en quantité satisfaisante des personnels d'alphabétisation dans les services déconcentrés se pose avec acuité. Selon les pays, on y trouve en moyenne un, deux ou trois agents pour la plupart novices dans le domaine, peu motivés en l'absence de mesures incitatives et confrontés à la rigidité de la législation scolaire qui hypothèque la promotion de leur carrière.

L'indigence matérielle dans laquelle ces services baignent (rares sont les structures avec des moyens logistiques) révèle la capacité et le travail réel qu'effectuent ces agents d'autant plus qu'ils n'ont pas encore les moyens de se rendre dans les centres.

Les insuffisances notées à la fois dans la qualité des politiques d'ENF et dans les offres de formation s'expliquent aussi par la difficulté à disposer de cadres expérimentés chargés d'élaborer les plans d'action et de mettre en œuvre les stratégies les plus appropriées pour réaliser les ambitions affichées dans les documents officiels et dans les engagements nationaux et internationaux. C'est une des raisons pour lesquelles il faudra appuyer la formation continue des cadres dans les domaines des orientations stratégiques et du développement des approches partenariales garantissant l'efficacité des interventions.

4.1.6.2. Situation idéale

Cet axe important porte sur le renforcement des capacités de tout le personnel concerné et de leurs organisations et institutions, afin de leur permettre de mettre efficacement en œuvre la vision convenue et de gérer un système éducatif de base diversifié. Il s'agit de mettre en adéquation la nouvelle vision holistique et intégrée avec le mode d'organisation du secteur de l'éducation, son personnel et le cadre de son évolution.

L'idéal serait que :

- tout le personnel, aussi bien ceux impliqués au niveau des services de gouvernance et de fourniture d'appui que ceux chargés de la mise en œuvre du programme sur le terrain (responsables, enseignants et comités scolaires) ont des capacités à la hauteur de leurs rôles et responsabilités et ont des opportunités de mettre à jour ou d'améliorer leurs compétences de manière régulière ;
- toutes les institutions et les organisations fonctionnent de façon optimale et démocratique et rendent publiquement compte.

A cet effet, la rencontre de Bamako +5 en octobre 2009 sur les enseignant-e-s contractuel-le-s a recommandé de :

- reconnaître et soutenir les enseignant-e-s de toutes catégories, qu'ils soient du formel ou du non formel, ou de quelque sous-secteur que ce soit, dans leur carrière et leur développement professionnel ;
- intégrer la formation des enseignant-e-s ainsi que leur développement professionnel dans une vision holistique tenant compte de la formation tout au long de la vie ;
- développer des cadres communs de qualification basés sur des standards minimum et explorer la possibilité de mise en place de dispositifs conjoints de formation des enseignant-e-s ;
- examiner, développer et respecter des critères minimum quant au recrutement, à la formation, au développement professionnel des enseignant-e-s.

Il est donc impérieux d'assurer une formation initiale et continue de qualité de tous les enseignant-e-s quel que soit leur sous-secteur d'accueil dans les institutions spécialisées qui devront accueillir à la fois les enseignants du formel et du non formel avec un tronc commun et des modules spécifiques. L'une des modalités d'intégration serait la polyvalence dans les personnels de l'éducation : un enseignant de base devrait pouvoir évoluer dans le développement de la petite enfance, l'enseignement primaire et des formules alternatives d'éducation.

Le renforcement des capacités ici a trois principales dimensions:

- le renforcement des capacités humaines en ce qui concerne la politique, la gestion, la mise en œuvre et l'administration relatives au système dans son ensemble ainsi que les programmes d'ENF ;
- l'amélioration des structures organisationnelles des ministères, des collectivités locales et des organisations non-gouvernementales ainsi que des centres non formels: en termes de planification, d'organisation et d'exécution des tâches ;
- et la promotion d'un environnement institutionnel élargi ou favorable, qui concerne ici des aspects comme les cultures de travail, les perceptions relatives à l'ENF et à l'éducation de base et les normes et valeurs relatives à la collaboration et aux partenariats.[13]

13 EDUCATION FOR ALL, FAST TRACK INITIATIVE, *Guidelines for Capacity Development in the Education Sector within the Education For All Fast Track Initiative Framework*, 2008

4.1.6.3. Questions clés

Pour le renforcement des capacités, l'on devrait se poser les questions clés suivantes :

- Comment la professionnalisation du personnel d'appui, des responsables et des enseignant-e-s de l'ensemble des programmes d'éducation de base peut-elle être promue et utilisée pour assurer la qualité et la pertinence?
- Quels seraient les avantages de l'intégration de tous les enseignant-e-s certifié-e-s, des encadreurs et des formateurs/trices dans un cadre réglementaire intégré de gestion de la formation et de la carrière des enseignant-e-s?
- Quels sont les mécanismes appropriés de formation et d'avancements réguliers des enseignant-e-s, des institutions aussi bien formelles que non formelles?
- Comment les capacités des collectivités et des structures de gestion locales peuvent-elles être renforcées pour une gouvernance efficace de l'éducation en réponse aux situations spécifiques qui prévalent au niveau local?
- Comment peut-on mieux opérer un changement des mentalités et des cultures dans l'organisation concernée?

4.1.6.4. Obstacles et défis

En vue de réaliser le plan de renforcement des capacités, il faudra gérer les obstacles et défis suivants :

- l'obtention de l'engagement et du dévouement des intervenants et des populations bénéficiaires et le faible niveau de communication entre les différents niveaux de responsabilité, constituent un des obstacles majeurs ; des approches plus horizontales et plus professionnelles pourraient améliorer la qualité et l'efficacité des prestations ;
- l'utilisation des mesures incitatives en termes de perspectives de carrière et une plus grande marge de manœuvre dans l'allocation des fonds décentralisés pour le développement de l'éducation pour le renforcement des capacités ;
- le renforcement des capacités de l'ENF a été marqué par une formation peu centrée ; la clarté de la vision et de l'identité des programmes et l'ancrage délibéré des programmes dans un cadre élargi d'éducation diversifié permettront d'orienter les efforts de renforcement des capacités ;
- l'un des problèmes majeurs peut également être la reconnaissance et le respect insuffisants des rôles et des responsabilités mutuels entre les partenaires des programmes d'éducation de base ; étant donné que le renforcement des capacités des organisations de la société civile, leur permettant ainsi de participer efficacement au développement de l'ENF (comme partenaires essentiels dans les processus politiques, concepteurs et maîtres d'œuvre capables d'approches novatrices) pourrait constituer un défi majeur ; beaucoup de choses dépendront de la disponibilité d'agences compétentes de formation.

4.1.6.5. Actions prioritaires

Les actions prioritaires à engager sont les suivantes :

Actions prioritaires	Quels sont les partenaires ?
- Evaluer les capacités du personnel et les capacités organisationnelles des groupes d'acteurs de l'ensemble des programmes d'éducation de base - Evaluer et promouvoir les enseignant-e-s et les formateurs/trices des programmes alternatifs d'éducation de base (y compris en termes de salaires) - Intégrer les enseignant-e-s qualifié-e-s de l'ENF dans le service national de l'enseignement - Tenir des séminaires de sensibilisation, d'information et de formation des décideurs politiques - Organiser des visites d'étude pour les cadres - Renforcer les capacités de gestion et d'organisation des organisations de la société civile et des autorités locales - Renforcer les capacités des responsables, des superviseurs, du personnel d'appui et des structures communautaires et dans l'approche genre - Promouvoir une gestion plus efficace des écoles privées à moindres frais de scolarité et les écoles rurales - Promouvoir la collaboration entre les responsables du même type d'offre éducative de base - Renforcer les capacités des centres de formation des enseignant-e-s et centres de ressources des enseignants pour un appui pédagogique à l'EF et à l'ENF à la fois - Fournir une formation spéciale aux formateurs/trices des enseignant-e-s de l'ENF et aux chercheurs/ses intéressé-e-s par l'éducation de base	- Ministère de l'Éducation - Commission de l'Enseignement - ONG/société civile - Secteur privé - Syndicats des enseignant-e-s - Centres de formation des enseignant-e-s - Centres de ressources éducationnelles - Réseaux des personnels et intervenants - Médias - PTF

4.2. Axe stratégique N°2 : Gouvernance et réforme de l'éducation Situation souhaitée

La situation idéale est la suivante :

ii. Les politiques éducatives reflètent aussi bien la nécessité de différencier les programmes des enfants et des adolescents, des jeunes et des adultes et la nécessité de promouvoir des complémentarités entre ces programmes telles que l'apprentissage intergénérationnelle, le curriculum d'éducation de base, les passerelles etc.

iii. Un cadre institutionnel intégré, cohérent et stable prenant en compte la déconcentration et la décentralisation est mis en place pour mieux coordonner les interventions et laisser une large place aux approches partenariales.

iv. Les parties prenantes sont en mesure d'évaluer l'efficacité de leurs propres interventions, d'utiliser ces résultats pour améliorer les stratégies d'intervention et de plaidoyer et de mener un dialogue éclairé avec les parties prenantes.

v. L'utilisation d'un système intégré d'évaluation pour valider toutes les connaissances et compétences acquises quel que soit le type d'offre d'éducation et de formation constitue une caractéristique importante de l'éducation diversifiée.

4.2.1.Sous-axe 2.1. : Révision des programmes et des méthodes

Indicateurs

- Un curriculum fédérateur national est élaboré et mis en œuvre avec la participation de l'ensemble des parties prenantes (communautés, société civile, secteur privé, administration, collectivités locales, groupes minoritaires et à besoins spécifiques) et selon la vision holistique, intégrée et diversifiée et avec la détermination des profils de sortie harmonisés quels que soient le type d'offre, la durée des études, les modalités de livraison
- Les spécificités des diverses offres et des divers publics sont prises en compte dans des modules et supports spécifiques
- Les passerelles entre les différentes offres sont établies officiellement et mises en application
- Des espaces de mise en application de la vision holistique, intégrée et diversifiée sont mis en place telle que l'école de base incluant le développement de la petite enfance, l'obligation scolaire de 9/10 ans, la formation des jeunes et des adultes et laissant une large place aux langues nationales
- Les conditions d'étude et de travail des apprenant-e-s et des enseignant-e-s (infrastructures, équipements, matériel didactique etc.) garantissent la qualité des apprentissages et des enseignements

A travers la collaboration des parties prenantes clés concernées, un curriculum national totalement intégré est élaboré pour toute l'éducation de base, différencié selon les besoins des différentes tranches d'âge et répondant aux besoins personnels et de développement social dans les conditions actuelles de changement socio-économique. Le cadre global définit les paramètres pour tous les programmes, permettant des adaptations aux besoins et aux situations spécifiques des groupes bénéficiaires, en tenant compte spécifiquement des besoins et des réalités des filles et des femmes.

4.2.1.1. Questions clés

Les questions clés suivantes sont à gérer dans le cadre de la rénovation des curricula sous l'angle de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation :

- Que doit impliquer un tel curriculum global et quel encadrement doit-il fournir pour l'élaboration et la mise en œuvre des programmes diversifiés?
- Quelles sont les dispositions qui doivent être prises pour l'évaluation des acquis de l'apprentissage, la formation et la promotion des enseignant-e-s tous sous-secteurs confondus, les politiques sur les livres et les outils d'appui de l'apprenant-e et l'utilisation des TIC?
- Quelles sont les stratégies qui doivent être utilisées pour arriver à un large consensus national entre toutes les parties prenantes en ce qui concerne le curriculum de l'éducation de base diversifiée?
- Comment ce cadre peut-il prévoir un équilibre entre les compétences pour l'épanouissement personnel et celles nécessaires pour le développement du pays?
- Comment trouver un équilibre entre les connaissances internationales (mondiales) et l'exposition aux connaissances locales pertinentes?

- Comment trouver un équilibre entre les connaissances cognitives générales nécessaires pour la vie et l'apprentissage continu et celles dont on a besoin pour se préparer à une profession (y compris une orientation de carrière)?
- Comment peut-on promouvoir des interactions plus efficaces avec les communautés et avec le monde?
- Comment peut-on utiliser l'éducation diversifiée pour soutenir une coopération directe entre les programmes formels et non-formels et les approches?
- Comment les expériences et les innovations de chaque pays peuvent-elles être partagées avec les autres?

4.2.1.2. Obstacles et défis

Il faudra gérer les obstacles et défis suivants :

- les efforts d'élaboration/rénovation du curriculum ne peuvent se poursuivre dans les sous-secteurs spécifiques de l'éducation et de la formation sans tenir compte d'un cadre global intégré ; le défi qui se présente aux pays est de mettre en place des mécanismes par lesquels des efforts spécifiques mais articulés permettront d'adopter une perspective nationale et de promouvoir un dialogue des curricula sur l'ensemble des différents types de sous-secteurs et de programmes ;
- l'élaboration des curricula et la conception de programmes ayant une obligation de résultats peuvent également bénéficier des progrès accomplis dans la mise en place des Cadres Nationaux de Qualifications et de son dispositif d'appui ;
- le travail sur les compétences pour la vie, la santé, l'égalité homme – femme , l'épanouissement personnel et/ou pour l'emploi ne peut se poursuivre que dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle, touchant ainsi les jeunes ou les adultes qui ne sont pas inscrits dans des programmes d'apprentissage structurés ; le défi ici est d'élargir les programmes d'apprentissage pour inclure l'apprentissage informel à travers les médias, les bibliothèques ou l'internet pour atteindre toutes les tranches d'âge aux différents niveaux ;
- les autres secteurs, tels que le travail et l'emploi, le développement social et l'éradication de la pauvreté, ne peuvent pas encore efficacement satisfaire les autres besoins des apprenant-e-s à l'état actuel; par conséquent, il y a des besoins énormes de coopération intersectorielle et de coordination des initiatives ;
- les programmes d'éducation de base doivent être conçus selon les besoins des communautés et autres catégories de bénéficiaires ciblés ; d'où la nécessité d'adopter les approches participatives et de répondre à la demande réelle telle qu'elle s'exprime sur le terrain en articulation avec les besoins du développement social, économique et culturelle de la nation.

4.2.1.3. Actions prioritaires à entreprendre

Les actions prioritaires à entreprendre sont les suivantes

Quelles sont les actions à mener?	Quels sont les partenaires?
- Réunir les parties prenantes clés pour un dialogue et un examen du curriculum de l'éducation de base, en prenant en compte tous les types de programmes - Evaluer les pratiques des différents programmes selon les paramètres du curriculum national - Développer le curriculum de l'éducation de base de manière participative - Mettre en conformité les curricula de tous les programmes destinés aux tranches d'âge spécifiques avec les normes nationales de l'éducation de base diversifiée - Définir des critères/ indicateurs de qualité et de pertinence (pour la vie, l'emploi, l'approfondissement des connaissances) - Concevoir les programmes pour l'ensemble des groupes bénéficiaires spéciaux tels que les nomades, les populations réfractaires à l'école classique - Elaborer des directives pour l'enseignement en langue maternelle/locale et le multilinguisme pour tous les programmes - Elaborer des directives pour l'adaptation aux besoins aux situations des groupes spécifiques - Produire des directives pour établir l'apprentissage intergénérationnel - Renforcer la focalisation sur les compétences professionnelles/d'entrepreneuriat et sur les capacités d'implication citoyenne - Intégrer les offres non formelles de développement des compétences professionnelles dans le système national d'ETFP - Etablir un lien entre le curriculum et les stratégies de développement socio-économique - Lier les programmes aux autres initiatives de développement local	- Ministère de l'Éducation - Centre national d'élaboration du curriculum - Organismes de formation en compétences - Conseil National des examens - ONG/société civile - Secteur Privé - Associations des Curricula - Organisations religieuses - Autres agences sectorielles (santé, emploi, développement social) - Centres d'expertise - Agences techniques Internationales

4.2.1.4. Bonne pratique de révision des curricula dans la perspective de l'intégration

Les politiques liées à l'ENF doivent refléter aussi bien la nécessité de différencier les programmes des enfants et des adolescents, des jeunes et des adultes et la nécessité de promouvoir des complémentarités entre ces programmes (telles que l'apprentissage intergénérationnel, le curriculum d'éducation de base, les passerelles etc.). Par exemple, les réformes curriculaires en cours dans certains pays prévoient la conception d'un curriculum de l'éducation de base avec l'Approche Par Compétence (APC) susceptible de conserver à l'école son unité tout en la rendant plus attrayante pour les populations. L'option est prise de considérer les compétences acquises quels que soient la langue d'apprentissage, la structure d'accueil, l'âge des apprenants et les modalités de livraison des formations. Cela se traduit sur le terrain par l'existence d'un tronc commun à toutes les offres et par la présence de modules spécifiques complémentaires à la carte en réponse aux spécificités des apprenants. Dans ce cadre, il est mis en place des équipes par secteur qui travaillent dans leur domaine spécifique sur la base des orientations définies à propos des profils de sortie retenus par le ministère, des approches déterminées et du cadre de présentation standardisé élaborés.

Le souci est de fournir une éducation de base de qualité ouvrant les portes à tout l'éventail de possibilités officielles de poursuite et de développement des études en raison des impératifs d'équité et de justice sociale : c'est ce qui explique la présence des compétences instrumentales classiques dans les programmes proposés (lecture, écriture, calcul, langue, passage à une langue étrangère grâce aux acquis en langues nationales).

Dans bon nombre de pays du Sud, l'UNICEF a appuyé l'élaboration et l'utilisation des contenus de curriculum, les approches d'apprentissage et les outils didactiques pour les apprenants/tes et les enseignants/tes. Une grande partie de ce travail a été faite à travers des approches participatives impliquant les chercheurs locaux dans des études de base et travaillant avec les communautés, les centres nationaux d'expertise et les autorités locales du secteur de l'éducation. Les exercices de cartographie ont apporté des contributions importantes à la compréhension des conditions et des besoins d'apprentissage très divers des jeunes dans le pays.

4.2.2. Sous-axe stratégique 2.2. : Amélioration de la gouvernance

Indicateurs

- L'unité institutionnelle de l'éducation est restaurée
- Les structures d'exception créées en vue d'impulser un sous-secteur longtemps marginalisé sont réintégrées dans l'organisation générale du secteur de l'éducation à la fin de la phase d'impulsion et de promotion
- Le partenariat Etat-Secteur privé-Société Civile est institutionnalisé et fait l'objet de conventions cadres mis en application
- Les services déconcentrés de l'éducation qui disposent de ressources humaines et matérielles suffisantes gèrent l'ensemble des sous-secteurs de l'éducation sans parti pris
- Les collectivités locales exercent avec efficacité les compétences transférées en éducation et accompagnent la mise en œuvre de l'éducation diversifiée en termes de planification, d'allocation de ressources et de suivi

4.2.2.1. Contexte

Les constats suivants faits dans l'organisation et la gestion du secteur de l'éducation contribuent grandement à la marginalisation d'importants sous-secteurs avec des arbitrages budgétaires défavorables notamment à l'ENF et aux formes traditionnelles d'éducation.

Le premier constat porte sur l'éclatement dans la gestion de l'éducation avec plusieurs ministères mis en place sans véritable dispositif de coordination de l'action gouvernementale dans le domaine même si l'on note la mise en place, au niveau des primatures notamment, d'espaces ouverts de concertation sur l'éducation qui connaissent de sérieux problèmes de fonctionnement.

Le second constat est lié à l'instabilité institutionnelle qui caractérise le secteur avec des changements fréquents d'appellation des ministères, dans la répartition des services de l'Etat, dans la nomination des ministres qui ont souvent des « durées de vie » très courtes et qui déstabilisent le secteur avec les changements des personnels de direction.

Ensuite, vient la question de l'ancrage institutionnel de l'ENF avec le transfert de l'alphabétisation au ministère de la culture comme au Sénégal en 2008 alors que c'est le mouvement inverse que l'on note un peu partout en Afrique (Maroc, Togo et Bénin par exemple).

Enfin, les grands cadres des ministères de l'éducation ne sont pas toujours ouverts et favorables aux formules alternatives d'éducation du fait de leur cursus de formation très formelle et de l'influence de certains puissants partenaires techniques et financiers qui accordent peu de crédit à l'ENF.

4.2.2.2. Situation idéale

Améliorer la gouvernance, c'est mettre en place un cadre institutionnel intégré, mieux coordonner les interventions, laisser une large place aux approches partenariales et renforcer la déconcentration et la décentralisation. En vue de mettre en place un cadre institutionnel adapté et stable pour une bonne gouvernance du secteur dans le cadre de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation, la niche institutionnelle au sein des gouvernements qui doit accueillir l'ENF est bien le secteur de l'éducation même s'il faut reconnaître que les anciennes pratiques l'ont toujours marginalisée conduisant ainsi à la création de structures d'exception en vue d'impulser son développement. Ainsi naîtront les secrétariats d'Etat à l'alphabétisation et l'éducation non formelle, les Cabinets de ministre délégué chargé de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle au sein du ministère de l'éducation, cabinets souvent sans aucune autonomie et sans pouvoir de décision et les ministères de plein exercice pour s'occuper de l'ENF. La situation idéale serait qu'à la fin de la mission d'impulsion dans le cas des pays où le sous-secteur a été longtemps marginalisé, la structure d'exception créée dépérisse pour s'intégrer dans l'organigramme général de l'éducation et bénéficiant ainsi, comme cela devrait être le cas de tous les sous-secteurs, des appuis des directions transversales telles que :

- la direction de l'administration et des finances ;
- la direction de la planification avec la collecte, le traitement et publication des données statistiques globales et exhaustives sans exclusive du secteur ;
- les instituts de recherche et d'étude.

La vision holistique et intégrée suppose d'abord une meilleure coordination des interventions avec un mécanisme unique au sein de l'éducation (comité de pilotage de l'EPT), ensuite le développement du partenariat avec un cadre partenarial regroupant l'ensemble des intervenants même s'il faut prévoir au sein de ce mécanisme, des sous-commissions spécialisées et enfin le renforcement de la décentralisation et la déconcentration. Le transfert de compétences consiste à léguer aux collectivités locales tout ce qu'elles sont censées faire mieux que l'Etat : éducation, alphabétisation, promotion des langues nationales, promotion de la formation professionnelle.

4.2.2.3. Questions clés

Les questions clés suivantes se posent à propos de la bonne gouvernance dans le cadre de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation :

- Comment la volonté politique peut-elle être bien mobilisée et gérée pour le développement et la mise en œuvre de la vision sur l'éducation de base diversifiée?
- Quel doit être le cadre global de gouvernance qui, de manière démocratique et inclusive, représente la vision nationale sur l'éducation de base diversifiée?
- Quelles sont les structures appropriées du gouvernement et d'autres organisations partenaires qui facilitent une coordination efficace et permettent la promotion, la supervision, l'appui et le suivi efficaces des programmes (aussi bien publics que privés)?
- Comment des cultures institutionnelles favorables peuvent-elles être développées pour promouvoir l'engagement envers l'organisation et envers ses clients et assurer la stabilité de la vision et des bonnes pratiques y afférentes?
- Dans quelle mesure les structures professionnelles d'appui, y compris les institutions de formation et de promotion de la carrière des enseignants/tes), la supervision et l'assurance qualité, peuvent-elles être intégrées dans un contexte d'éducation de base diversifiée?
- Comment les communautés et autres organisations d'intérêt local peuvent-elles être démocratiquement et efficacement impliquées dans la gouvernance, le développement et la mise en œuvre du curricula des programmes d'éducation de base?
- Quelle approche à la décentralisation est essentielle dans un contexte d'éducation de base diversifiée?
- Quelles peuvent – être les formes efficaces de Partenariats Public-Privé (PPP) dans l'éducation de base, qu'elle soit formelle ou non formelle et quelle règlementation serait essentielle?

4.2.2.4. Obstacles et défis

Les obstacles et défis à prendre en compte dans la voie de la refondation de l'éducation sous l'angle nouveau de la vision intégrée sont les suivants:

- sans un consensus national sur la vision de l'éducation de base diversifiée et ses implications pour le développement ou la restructuration du système, une gouvernance globale efficace et des systèmes inclusifs et équitables pour les différentes formes de l'éducation de base sont peu susceptibles de se concrétiser ;
- une prise de décision partagée, une coordination et des partenariats sur l'ensemble de l'éducation de base pourraient bénéficier considérablement de l'expérience et des pratiques dans d'autres domaines de mise en œuvre des politiques sociales où les parties prenantes ont appris à travailler ensemble ;
- une coopération efficace pour une planification et une mise en œuvre holistiques des différents programmes d'éducation de base au niveau local pourraient être compromises si les autorités locales n'ont pas les mains libres et les moyens dans les domaines des allocations budgétaires et de l'interprétation des politiques et s'il n'existe pas un minimum de capacités pour gérer cela ;
- les synergies et la coopération entre les différents types d'ENF (pour les enfants, les jeunes et les adultes) et entre le système d'ENF et le système formel classique seraient considérablement renforcées si des sections gouvernementales responsables de l'ENF existaient au sein du Ministère chargé de l'éducation de base ;
- l'un des obstacles majeurs pourrait être la réticence des ministères à céder le contrôle exclusif de certaines parties du système d'éducation de base et à partager les responsabilités avec d'autres partenaires nationaux ; ainsi, l'éducation de base diversifiée nécessite non seulement que de nouveaux partenaires s'impliquent mais aussi que tous les partenaires développent de nouvelles mentalités sur la nature, le rôle et le contrôle de l'éducation dans le contexte national.

4.2.2.5. Actions prioritaires à mener

Les actions prioritaires suivantes devront être engagées :

Quelles sont les actions à mener?	Quels sont les partenaires?
- Mettre en place des structures nationales de coordination et d'encadrement de toute l'éducation de base - Renforcer les institutions qui aident à élaborer, promouvoir, protéger et appuyer les alternatives éducatives au sein du système - Elaborer des stratégies de gestion de la volonté politique relative au développement de l'éducation de base diversifiée - Définir les canevas institutionnels des services de gouvernance et d'appui de l'ENF - Créer des cadres règlementaires de partenariats public-privé (y compris la société civile) - Définir le statut des centres/écoles d'ENF (publics et privés) au sein du système - Assurer la prise en compte de la vision diversifiée dans la Loi d'orientation de l'éducation - Enraciner la supervision et l'appui professionnel à l'éducation de base sans exclusive dans les structures décentralisées de l'éducation - Tisser des liens formels entre la société civile, les communautés et les autorités locales de l'éducation - Promouvoir une prise de décision et une reddition des comptes participatives au niveau local	- Ministère de l'Éducation - Structure nationale de développement de l'ENF - Groupe de travail sur l'ENF - ONG/société civile - Secteur privé - Organisations religieuses - Associations des enseignant-e-s - Structures décentralisées de l'éducation - Collectivités locales - Parlement national - Partenaires techniques et financiers

4.2.2.6. Le développement de l'environnement lettré

Comme on pourrait s'y attendre, l'environnement lettré dans les pays étudiés est assez pauvre pour diverses raisons parmi lesquelles on peut citer :

- L'analphabétisme et le faible taux de scolarisation ;
- La pauvreté est à un tel niveau que les personnes instruites ou alphabétisées ne disposent pas toujours de moyens pour s'acheter des manuels et des journaux ou les stratégies de diffusion adoptées par les ONG et les projets se fondent plus sur la gratuité que sur le recouvrement des coûts ;
- Pour diverses raisons d'ordre culturel, les populations ne lisent pas (manque d'habitudes de lecture, difficultés à s'isoler du groupe social pour lire, civilisation de l'oralité etc.) ;
- Des formes de résistance à l'utilisation des langues nationales. Les parents perçoivent le français comme la porte du succès et développent donc des résistances par rapport à l'utilisation des langues nationales qui peuvent prendre la forme de retrait d'élèves ou de refus de la scolarisation ;
- Le fait d'adopter une politique du livre n'a pas toujours eu pour effet une véritable promotion du livre en langues nationales ; dans le cas du Sénégal où la Direction de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales a produit un répertoire sur les écrits en langues nationales, sans implication et information de la Direction du Livre.

Cependant, des progrès ont pu être observés tels que :

- Les productions en langues nationales se sont améliorées en quantité et en qualité dans certains pays où des dispositifs de subvention sont mis en place comme le Sénégal. En outre, le développement des programmes d'alphabétisation de grande envergure sur financement des partenaires techniques et financiers (Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Sénégal, Niger) a permis la production à grande échelle de matériel didactique imprimé ;
- Dans tous les pays, les réseaux de distribution et de diffusion des livres se mettent en place avec des fortunes diverses et souvent hors des canaux habituels. Les réseaux communautaires et le circuit de vente aux opérateurs en alphabétisation associés à la promotion de distributeurs indépendants avec des ristournes substantielles ont le mieux fonctionné ;
- Au Niger, grâce au Projet d'Appui au Développement de l'Education non formelle et avec l'avènement du PRODENF, des efforts ont été réalisés et sont en train d'être faits pour la création et le développement de l'environnent lettré en langues nationales ; à ce titre, des financements ont été faits pour l'achat et la production d'ouvrages en langues nationales ; des études ont été réalisées sur financement du PRODENF l'une pour l'élaboration d'un répertoire d'ouvrages en langues nationales édité au Niger, et l'autre sur l'état des lieux de l'édition au langues nationales ; en 2005, un avant de projet de politique éditoriale en ENF est élaboré, mais n'est pas encore validé.

Le développement d'une société lettrée présuppose des conditions liées au contexte : il exige que les institutions soient lettrées ; que les langues africaines soient à la fois langues de communication et langues d'enseignement, dans les secteurs formels et non formels ; qu'elles jouissent d'un statut reconnu et qu'elles deviennent des facteurs de promotion sociale et économique ; que les publications dans ces langues soient en nombre suffisant, de genres variés et de qualité et enfin que la population ait facilement accès à ces publications.

4.2.2.7. La communication

Les gouvernements en collaboration avec d'autres partenaires de l'éducation de base et les medias parviennent à établir une large compréhension de la signification et de l'importance de l'éducation de base diversifiée et à obtenir un appui à son développement aussi bien auprès des couches instruites et privilégiées de la population qu'auprès du public en général. Il existe un consensus général selon lequel les modalités de fourniture de l'éducation de base autre que l'école classique font partie du paysage éducatif et qu'elles sont aussi acceptables comme chemins menant aux niveaux d'instruction ou de formation souhaités si la situation ou les intérêts spécifiques jugent cela nécessaires.

Cependant, l'examen des différents documents des pays montre que très peu d'entre eux ont élaboré et mis en place des politiques hardies de communication en vue d'obtenir les résultats suivants :

- les communautés, les opérateurs en éducation non formelle, les partenaires ministériels, les agents des Ministères en charge du secteur impliqués dans le programme, le secteur privé et les partenaires techniques et financiers sont informés du contenu du plan de développement de l'éducation non formelle ;
- les acteurs directs (services centraux et déconcentrés, opérateurs, groupements de bénéficiaires comme les organisations paysannes) participent à l'animation des espaces de concertation et de dialogue à tous les échelons (niveaux national, régional, local) ;
- les stratégies de mobilisation de fonds et le mécanisme participatif de gestion de ces ressources sont connus, acceptés et appuyés par tous les segments de la société (administration, secteur privé, organisations de la société civile) ;
- le nombre d'opérateurs intéressés par le programme augmente d'année en année ;
- les résistances à la mise en œuvre de la stratégie nationale de développement de l'ENF sont atténuées ;
- le nombre de groupements de bénéficiaires demandant des programmes d'alphabétisation croît de manière exponentielle ;
- les appréhensions des partenaires techniques et financiers par rapport à la bonne gouvernance dans le secteur sont levées.

4.2.2.8. Exemple de bonne pratique

Au Kenya, suite à une conférence de revue de l'éducation nationale en 2003, une nouvelle politique de l'éducation a été adoptée en 2005 qui reconnaît explicitement le rôle de l'ENF dans la garantie d'un « accès équitable à l'éducation et à la formation pour tous les enfants, y compris les groupes défavorisés et vulnérables ». La politique a aussi défini deux catégories d'ENF équivalente pour les enfants qui ne peuvent pas avoir accès à l'éducation à travers l'offre formelle: « les écoles non formelles » (même curriculum mais enseigné dans des conditions non formelles) et des « Centres d'Éducation non formelle » (même curriculum mais adapté aux besoins des adolescents/tes, avec des compétences professionnelles). La politique a permis :

- des allocations budgétaires importantes à l'ENF dans le cadre du nouveau plan sectoriel ;
- un accès équitable au budget de l'éducation ;
- la mise en place d'un SIG/ENF ;
- une restructuration du Ministère de l'Éducation qui doit maintenant intégrer une Direction de l'Éducation des Adultes, en même temps qu'une Direction de l'Éducation de Base ;
- des directives politiques intégrées pour l'ENF dans son ensemble, initiées par les deux Directions.

Les nouvelles structures seront régies par une Loi amendée de l'Éducation. Il reste à dynamiser la structure interministérielle de coordination.[12]

14 GIZ, *Certaines expériences de l'élaboration de l'ENF*, Rapport d'études de cas, à publier

4.2.3. Sous-axe stratégique 2.3. : Mettre en place ou réaménager les systèmes de suivi et d'évaluation des programmes

4.2.3.1. Le contexte

A l'état actuel des choses, beaucoup de pays ne disposent d'un système d'évaluation des apprentissages qui est le processus par lequel, les alphabétiseurs, les formateurs, les superviseurs ou tout intervenant-e dans les programmes d'alphabétisations, mesurent les acquis des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation, en matière de lecture, écriture, communication orale et dans les compétences de vie courante, en se fondant sur diverses méthodes d'interprétation ou d'appréciation, des connaissances, des habiletés, des compétences ou des attitudes de l'apprenant afin de déterminer dans quelle mesure les objectifs du programme ont été atteints.

Cependant, des initiatives sont prises dans un certain nombre de pays tels que :

- **l'évaluation des apprentissages** des bénéficiaires des programmes d'alphabétisation au Maroc qui permettra de : (i) renseigner quelques indicateurs (taux de réussite par programme, région et province, taux d'achèvement, le coût unitaire par participant et par alphabétisé), (ii) déterminer les facteurs d'efficacité d'un programme d'alphabétisation, (iii) prendre les décisions concernant chacun des programmes en fonction de son efficacité, de son efficience et de son adaptation à la demande, (iv) corriger les déficiences de chacun des programmes en fonction de ses résultats et (v) actualiser la classification des ONG en fonction de leurs résultats.
- **la révision des curricula** au Mali, au Burkina Faso, au Sénégal, au Niger avec un accroissement notoire du temps d'étude, une réorganisation des domaines et des cycles d'apprentissage et la prise en compte des compétences de vie pour améliorer la qualité des acquis.
- **la mesure ou l'étude d'impact** au Sénégal, au Mali, au Maroc: le besoin de comprendre et d'identifier les effets sociaux des projets de développement s'est manifesté en raison des priorités changeantes d'objectifs de développement social ; les problèmes d' accès aux ressources et à leur contrôle par la population, de distribution de ces ressources sur une base égalitaire, d'augmentation des capacités de la population, de promotion de la participation de tous aux actions de développement et de l'égalité entre les femmes et les hommes exige une approche qui ne se borne pas à mettre l'accent sur les résultats matériels et quantitatifs ; il s'agit également de s'intéresser sur l'impact des projets de développement en termes de changement de comportement et d'amélioration des conditions de vie des populations intéressés ainsi que celle de leur environnement économique et social.
- **la mise en place de structures spéciales** pour améliorer la qualité. Il s'agit : (i) du Centre de Ressources Educationnelles Polyvalents pour adulte (CREPA) au Sénégal qui est perçu comme une plateforme multifonctionnelle qui favorise une approche systémique fédératrice des actions locales de développement dans un cadre permanent, (ii) de la Direction de la Recherche, des Innovations en Éducation Non Formelle et en Alphabétisation (DRINA) au Burkina Faso pour les études, conceptions et formations dans le domaine du non formel, (iii) de la réorganisation au sein de la Direction Générale de l'Education Non Formelle (DGENF) au Burkina Faso avec des directions nationales qui s'occupent de champs particuliers comme les programmes ou le suivi et (iv) de la création de la Direction du Contrôle de la Qualité de l'Enseignement et des Innovations Pédagogiques (DCQEIP) au Bénin.

4.2.3.2. La situation idéale

Les systèmes de suivi et d'évaluation devront permettre, entre autres, d'établir la corrélation entre la scolarisation en quantité et en qualité avec le niveau d'alphabétisation dans les pays par exemple. L'amélioration de la qualité de vie requiert, à maints égards, que les populations soient consultées et pleinement associées, sous des formes à déterminer, aux décisions les concernant. Comment peuvent-elles participer activement à un développement durable, sans un système éducatif solide, accordant la priorité à l'universalisation de l'enseignement de base et à la formation professionnelle, ainsi qu'à la recherche et au développement technologiques? Comment peuvent-elles être mieux éduquées sans un rôle affirmé de la femme, alphabétisée et libérée des contraintes sociales ?

L'idéal serait que les programmes et les parties prenantes dans les différents contextes soient en mesure :

- d'évaluer l'efficacité de leurs propres interventions par rapport aux objectifs à long terme ayant une valeur économique, culturelle et sociale avec la détermination des indicateurs de suivi et d'évaluation de la politique et des actions, la mise en place d'un dispositif adapté, la conduite d'études d'impact, la mise en place de base de données pour suivre l'évolution du secteur de l'éducation dans son ensemble ;
- d'utiliser ces résultats pour améliorer les stratégies d'intervention et de plaidoyer pour rendre par exemple l'ENF plus crédible au niveau interne dans les Gouvernement et aux yeux des partenaires techniques et financiers ;
- de mener un dialogue éclairé avec les parties prenantes d'autres programmes sur les résultats obtenus, les forces et les faiblesses en vue d'améliorer les choix opérés et obtenir un soutien plus durable pour la vision holistique et intégrée de l'éducation.

La mise en place d'un dispositif de suivi/ évaluation efficace est l'une des conditions exigées pour réaliser les objectifs de qualité, de planification, d'information et de contrôle du programme national de développement de l'éducation non formelle. Au motif de son importance stratégique dans le processus de prise de décisions correctives des politiques et des projets d'alphabétisation, ce dispositif devrait s'appuyer sur les principes et axes méthodologiques suivants :

- une définition claire d'indicateurs pertinents sur la base des missions de chaque acteur ;
- la constitution à tous les niveaux d'intervention de bases de données sur le programme en vue de faciliter le suivi et l'évaluation mais également le pilotage ;
- une prise en compte de tous les aspects de la formation (aspects instrumentaux et activités de développement) ;
- la dotation des différents services et intervenants de ressources humaines suffisantes, qualifiées et pérennes ainsi que de moyens logistiques modernes.

4.2.3.3. Questions clés

Les questions clés qui se posent à propos du suivi et de l'évaluation sont les suivantes:

- Quel est le schéma actuel de l'offre globale par rapport aux besoins ou exigences et comment cela est-il évalué à la lumière du développement national?
- Sur quelles bases, la démarche vers l'éducation de base diversifiée est-elle justifiable et quels sont les éléments en place sur lesquels on peut reposer les efforts de restructuration?
- Quels sont les domaines d'action prioritaires en termes de développement institutionnel, de revue de la politique et des pratiques?
- Comment peut-on efficacement entreprendre un suivi permanent aux niveaux institutionnel et local?
- Comment la vision de l'éducation de base diversifiée et ses objectifs peuvent-ils être traduits en normes de qualité qui seraient applicables sur tous les programmes d'éducation de base reconnus?
- Comment les capacités nationales d'appréciation de l'impact global de la vision de l'éducation diversifiée et d'évaluation du programme peuvent-elles être renforcées?

4.2.3.4. Obstacles et défis

- Ne pas toutes les organisations engagées dans les autres formes d'éducation dont l'ENF seront disposées à donner l'accès aux bases de données et documentation pertinente sur leurs programmes.
- Les ministères de l'éducation ont souvent un EMIS (système d'information sur la gestion de l'éducation) qui limite la collecte des données à la partie formelle du système; ainsi, très peu de données fiables sur les autres programmes sont disponibles.
- Etant donné ce qui précède, il y a un grand besoin d'établir la confiance entre les différentes organisations impliquées dans les autres formes d'éducation ; d'où l'importance d'arriver démocratiquement à un consensus national sur la nature et le sens de l'éducation diversifiée et du rôle que les acteurs doivent jouer.

4.2.3.5. Actions prioritaires

Les actions prioritaires suivantes peuvent être envisagées :

Quelles sont les actions à mener?	Quels sont les partenaires?
- Organiser des enquêtes sur les programmes d'éducation de base et sur leur champ d'action et couverture - Déterminer à quel point la diversité de l'offre éducative est déjà une réalité - Collecter les données disponibles sur l'ENF destinées aux différentes catégories d'apprenant-e-s - Collecter les études et autres rapports réalisés au niveau national et international - Faire un répertoire inventoriant les prestataires dans les différentes formes d'éducation de base - Faire une analyse de la situation des groupes cibles clés dans les différentes tranches d'âge - Identifier les lacunes importantes dans l'offre éducative de base pour les groupes défavorisés - Mettre en place des procédures gérables d'auto-suivi permanent des programmes - Renforcer les capacités des intervenants et des structures de gouvernance en matière de suivi, supervision et encadrement - Mener des revues/évaluations approfondies des stratégies de programmes donnés et leur coût-efficacité - Elaborer des normes globales de qualité pour les programmes d'éducation de base et des mécanismes pour leur suivi - Examiner la nature, l'étendue et l'impact des stratégies de décentralisation et leur influence sur les programmes de substitution	- Ministère de l'Éducation - Ministère du plan - Unité du SIGE - ONG/société civile - Secteur privé - Démembrements du ministère de l'éducation - Collectivités locales - Chercheurs - Spécialistes locaux de l'éducation - PTF

4.2.3.6. Un exemple de bonne pratique : le SIM/ENF de l'UNESCO

Malgré l'engagement général en faveur de la " vision élargie ", si fréquemment évoquée, d'une éducation de base qui ne serait plus axée uniquement sur les systèmes d'enseignement primaire comme c'est actuellement le cas dans le secteur de l'éducation formelle, on manque manifestement d'informations sur l'Éducation non formelle (ENF). Toutefois, la volonté collective d'évaluer systématiquement les progrès réalisés par rapport aux objectifs de l'EPT tient en tout premier lieu à la reconnaissance du fait qu'il est impératif d'avoir une description exhaustive de la performance de l'ensemble du secteur de l'éducation, dont fait partie l'éducation non formelle.

La plupart des pays disposent de systèmes d'information pour la gestion de l'éducation formelle, mais plus rarement sur celle de l'éducation non formelle. En même temps, ils expriment de plus en plus le besoin de disposer d'informations et de données fiables sur ce secteur.

L'UNESCO a relevé ce défi en mettant au point une méthodologie facile à utiliser et une base de données pour mettre en place un Système d'information pour le management de l'éducation non formelle (SIM-ENF).

Le SIM-ENF répond à la demande d'une approche pratique du suivi et de l'évaluation de l'éducation non formelle qui puisse être adaptée aux contextes et aux besoins d'information locaux et fournir des informations et des statistiques utiles et fiables à l'intention des décideurs et des planificateurs, au niveau aussi bien national qu'infranational. Cette approche permettra de prendre des décisions en connaissance de cause, de mieux planifier et dispenser l'éducation non formelle, et de suivre et mesurer son évolution.

Le SIM-ENF vise également à améliorer la coordination des programmes d'éducation non formelle entre les acteurs concernés en offrant une cartographie de l'ENF dispensée dans le pays.

Les informations fournies par le SIM-ENF sur les possibilités d'éducation non formelle offertes peuvent aider à susciter un intérêt accru pour les programmes ENF et encourager la participation à ceux-ci.

Un SIM-ENF est un système global qui associe des individus, des procédés et une technologie pour cartographier, coordonner et améliorer la gestion de l'éducation non formelle et la façon dont elle est dispensée au niveau infranational, en recueillant, en traitant et en diffusant des informations sur les agences ENF concernées, les programmes et les cours, les éducateurs et les apprenants.

Le kit SIM-ENF conçu par l'UNESCO comprend notamment un manuel qui présente la méthodologie utilisée pour mettre au point un SIM-ENF composé des éléments suivants :

- Un cadre pour conceptualiser l'ENF en tant que domaine (classification des types d'activités ENF, des catégories d'agences, de groupes cibles, et des groupes d'âge) ;
- Des lignes directrices pour planifier le processus de développement du SIM-ENF ;
- Des lignes directrices pour entreprendre une étude diagnostique ;
- Des lignes directrices pour élaborer des indicateurs ENF ;
- Des lignes directrices pour la collecte des données ;
- Des prototypes d'instruments de collecte des données ;
- Des lignes directrices pour l'analyse des données ;
- Des lignes directrices pour effectuer le suivi du processus de développement du système ;
- Des informations détaillées sur la structure de la base de données SIM-ENF.

En plus, le SIM-ENF comprend une stratégie de renforcement des capacités, une série complète d'outils de formation pour chaque étape du processus d'élaboration du SIM-ENF, ainsi qu'une base de données informatisée, pouvant produire des répertoires, des tableaux statistiques et de synthèse.[15]

La méthodologie est expérimentée en Tanzanie, en Inde et au Cambodge depuis 2001 ; elle a été étendue au Maroc et en Jordanie en 2005 et au Bangladesh, au Niger et au Sénégal en 2006 et au Tchad en 2009/10.

15 http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158825f.pdf

4.2.4. Sous-axe stratégique 2.4. : Mettre en place un système de validation des connaissances

4.2.4.1. Contexte

S'agissant de la reconnaissance et de l'accréditation des activités d'apprentissage, les mécanismes nationaux et les initiatives internationales privilégient indûment les qualifications et compétences sanctionnées par les systèmes formels et ne s'intéressent que rarement à l'apprentissage non formel, informel et expérientiel. L'utilisation d'un système intégré d'évaluation pour valider toutes les connaissances et compétences acquises quel que soit le type d'offre d'éducation et de formation constitue une caractéristique importante de l'éducation diversifiée.

4.2.4.2. La situation idéale

L'utilisation d'un système intégré d'évaluation pour valider toutes les connaissances et compétences acquises à travers un ensemble de programme de même niveau quel que soit le format spécifique des voies d'apprentissage, le lieu et la méthodologie d'atteinte des résultats, constitue une caractéristique importante de l'éducation diversifiée. Ainsi, cette évaluation est étroitement liée au curriculum global de l'éducation de base. Il convient de reconnaître ici que les différents systèmes peuvent être requis pour l'évaluation des connaissances et compétences académiques/générales et pour l'évaluation des connaissances et compétences professionnelles. Dans ces cadres, l'équivalence doit être établie entre tous les candidats/tes qui se sont préparés pour un niveau bien précis. Cette approche rend les mécanismes tels que la Reconnaissance de l'Apprentissage Précédent (RAP) et les Cadres Nationaux de Qualifications (CNQ) indispensables pour faciliter les transferts entre les programmes ou les transitions vers le niveau suivant.

4.2.4.3. Les questions clés

Voici les questions clés à propos de la certification des acquis:

- Comment définir la nature et l'objet de l'évaluation à la fin de l'éducation de base élargie ?
- Comment concevoir des systèmes d'évaluation qui séparent les résultats d'apprentissage de l'environnement institutionnel dans lequel l'apprentissage a été acquis et en prenant en compte les résultats d'apprentissage de tous les programmes?
- Comment intégrer l'évaluation en milieu scolaire avec l'évaluation externe pour des besoins de régulation et de validation?
- Comment forger une culture d'évaluation permanente comme partie essentielle des activités d'enseignement et d'apprentissage?
- Comment développer et élargir les opportunités de reconnaissance des acquis antérieurs et créer des équivalences entre les résultats de programmes?
- Comment les normes de qualité de l'ensemble des programmes d'éducation de base peuvent-ils être utilisées dans la validation de l'acquisition des connaissances et compétences ?
- Comment les systèmes nationaux d'évaluation des acquis d'apprentissage peuvent-ils être utilisés comme base pour des investissements ciblés dans l'amélioration de la qualité?
- Y a-t-il des moyens par lesquels les programmes peuvent obtenir une rétro-information sur les impacts de l'apprentissage sur le bien-être des personnes formées et leurs communautés?

4.2.4.4. Obstacles et défis

Cependant, il faudra gérer les obstacles et défis suivants :

- la réalisation de l'éducation diversifiée est fortement influencée par le degré auquel des systèmes d'évaluation efficaces et crédibles peuvent être mis en place sur l'ensemble des programmes d'éducation de base ; cela

nécessite un consensus préalable aussi bien sur le cadre du curriculum global d'éducation de base que sur les capacités disponibles au sein du système pour créer, mettre en œuvre et maintenir des systèmes d'évaluation appropriés ;

- l'une des difficultés majeures peut être l'absence ou le mauvais fonctionnement d'un cadre national de qualification (CNQ) qui définit les normes pertinentes d'acquis comme base de certification et de crédits transférables ; de ce fait, la mise en place de ces systèmes peut se faire en même temps.

4.2.4.5. Actions prioritaires

Pour la mise en place de ce dispositif, les actions prioritaires suivantes devront être menées :

Quelles sont les actions à mener?	Quels sont les partenaires?
- Mobiliser et utiliser l'expertise nationale pour l'élaboration de la revue d'un système d'évaluation de l'éducation de base - Ouvrir un dialogue national élargi sur la nature et l'objet de ce système d'évaluation - Développer un système de validation et de certification des compétences pertinentes d'ENF en conformité avec le système national d'évaluations - Renforcer les capacités d'entreprendre la Reconnaissance de l'Apprentissage Précédent (RAP) en ENF - Lier le travail d'évaluation aux efforts visant à développer des Cadres Nationaux de Qualifications - Etablir la pratique du suivi externe avec un appui professionnel par un personnel d'assurance qualité - Organiser une formation spéciale pour le personnel d'Assurance Qualité (Inspection) - Inclure l'ENF dans les évaluations nationales du développement éducatif et d'acquis de l'apprentissage	- Ministère de l'Éducation - Inspection Nationale/Assurance Qualité du MINEDUC - Autorités locales de l'Éducation - ONG/société civile - Organisations privées - Intellectuel-le-s de l'ENF - Centres nationaux de recherche - Organisations de la presse - Partenaires techniques et financiers

4.2.4.6. Quelques bonnes pratiques

Le cadre national de qualification en Afrique du Sud

Ces dernières années, une initiative appelée Programme national de qualification (NQF) a été lancée en Afrique du Sud. La conception de ce programme prévoit une intégration de l'éducation et de la formation, l'élaboration de mécanismes permettant à tous les écoliers une reconnaissance de leur apprentissage quel qu'en soit le lieu et une amélioration grâce à ce système d'éducation-formation. L'adoption de l'Acte SAQA (South African Qualifications Authority) en 1995 et la formation de la Commission SAQA en 1996 ont fourni le cadre à la mise en place du NQF. La South African Qualifications Framework (SAQF) a été créé en 1995. Le cadre tente de corriger les erreurs du passé, la fragmentation et la ségrégation dans l'enseignement et de formation par l'adoption d'un système unique et intégré de système de qualification. Le concept général de la construction d'un système cohérent et intégré avec un accès plus équitable et l'amélioration des niveaux de résultats est considéré comme faisant partie du processus de réconciliation et de reconstruction après l'époque de l'apartheid. Le cadre national sud-africain des qualifications constitue un mécanisme d'octroi de qualifications sur la base de connaissances spécifiques prescrites par l'industrie. Le cadre prévoit l'accumulation de crédits et reconnaît les études antérieures, contribuant ainsi à promouvoir la culture de l'apprentissage tout au long de la vie.

Développement d'un système d'apprentissage tout au long de la vie en Namibie

Au cours de la dernière décennie, la Namibie, un pays à revenu moyen avec d'énormes disparités, a travaillé sur la réorientation de l'ensemble de son système éducatif et de formation dans le but de devenir une 'nation savante' au profit de tous les citoyens. Cette approche holistique impliquait une plus grande attention à l'apprentissage des adultes, un terme couvrant toutes les voies de l'ENF pour les jeunes et les adultes, ainsi que les formes d'apprentissage ouvert et à distance (AOD). Tous les programmes qui ont une équivalence avec l'éducation formelle, aboutissant à une certification sont considérés comme faisant partie du système éducatif. Ainsi, des voies parallèles pour les adultes, les jeunes déscolarisés et non-scolarisés ont été créées pour permettre en principe à tous les apprenant-e-s d'atteindre le niveau tertiaire de l'éducation. En complément au Programme National d'Alphabétisation, d'autres programmes (subventionnés par l'Etat) et visant différentes catégories de jeunes et d'adultes ont été mis en place. Il s'agit de la population San, des personnes handicapées et des prisonniers. Certains programmes mènent à l'équivalent du primaire supérieur et aux premier et second cycles du secondaire (à travers l'AOD). D'autres se focalisent fortement sur le développement des compétences, à l'image des Centres Communautaires d'Apprentissage et de Développement pour l'Auto-Emploi. Dans ce canevas supervisé par le gouvernement et couvert par un Cadre National de Qualifications, les prestataires non gouvernementaux et les sponsors sont encouragés à mettre en place des programmes d'apprentissage équivalents afin d'augmenter la couverture. Dans ce processus, les caractéristiques non formelles de l'apprentissage sont intégrées dans les institutions formelles, se propageant ainsi sur l'ensemble du système.[16]

16 ELLIS Justin, *La Namibie et ce que l'on pourrait qualifier d'éducation non formelle,* Communication lors de l'atelier de l'ADEA et la GTZ sur l'ENF, Frankfurt, avril 2009 et HOPPERS Wim, *Revue Comparative des Politiques et Stratégies actuelles d'éducation non formelle des jeunes,* In: C. Duke and H. Hinzen (eds.), 2009 (voir note 9)

4.3. Axe stratégique 3 : Mettre en place des mécanismes de financement adaptés et durables

4.3.1. Contexte

La communauté internationale s'est engagée en avril 2000 à Dakar pour la réalisation de six objectifs majeurs selon lesquels toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, au sens le plus large et le plus riche du terme. Trois de ces objectifs concernaient l'alphabétisation et l'éducation non formelle.

Le Forum de Dakar affirmait qu'aucun pays qui a pris un engagement sérieux en faveur de l'éducation de base ne verra ses efforts contrariés par le manque de ressources. La communauté internationale a déclaré qu'elle honorera cet engagement collectif en lançant avec effet immédiat une initiative mondiale visant à élaborer les stratégies et mobiliser les ressources nécessaires pour apporter un soutien effectif aux efforts nationaux. Quelques-unes de ces pistes à explorer concernaient le renforcement du financement externe de l'éducation, en particulier de l'éducation de base, l'amélioration de la prévisibilité des flux de l'aide extérieure et une coordination plus efficace des donateurs. Cependant, les ressources allouées à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle ne sont pas en adéquation avec les engagements nationaux et internationaux pris dans ce domaine ; en outre, les coûts unitaires sont peu maîtrisés et sont en même temps trop différents et composites pour permettre une budgétisation par zone[17]; enfin,

17 La coexistence sur le terrain de pratiques très divergentes en matière de coût a pour conséquence de sérieux problèmes d'harmonisation notamment sur la nature des programmes offerts (simple apprentissage de la lecture et du calcul contre la formation qualifiante par exemple), sur la cohabitation sur un même site d'offres concurrentielles. Par exemple, le coût unitaire moyen d'un participant au Sénégal varie entre 5000 (10 $ US) et 35 000f CFA (70 $ US) d'un projet à l'autre. Le coût unitaire d'un-e alphabétisé-e va différer d'un projet/programme à un autre pour les principales raisons suivantes : des différences dans la nature du programme et dans sa durée, des différences liées aux spécificités de l'approche de livraison, de l'orientation de l'appui institutionnel et du mode de prise en charge des frais de supervision, de la diversité de l'offre, des mesures de réduction des coûts, des options du partenaire qui appuie le projet.

l'alphabétisation est principalement appuyée par les partenaires techniques et financiers à travers des projets/programmes spécifiques ou des composantes de projets sectoriels (pêche, agriculture, élevage) ou intersectoriels (lutte contre la pauvreté), étant donc par définition limité dans le temps. Dans ce dernier cas qui assure en principe l'approche intersectorielle, les ressources allouées à l'alphabétisation sont assez faibles et peu maîtrisées du fait des arbitrages souvent défavorables dans les budgets des Etats en fonction des contextes (réductions budgétaires, imprévus et autres).

4.3.2. Situation idéale

La situation idéale est la suivante :

i. les besoins en financement de l'ensemble du secteur de l'éducation sans exclusive sont correctement estimés dans le Cadre de Dépenses Moyen Terme (CDMT) qui est un processus transparent de planification financière et de préparation du budget visant à allouer les ressources aux priorités stratégiques en assurant une discipline budgétaire d'ensemble[18] ;
ii. un dispositif de mobilisation de ressources additionnelles est mis en œuvre notamment pour corriger les disparités d'accès aux ressources à la suite d'arbitrages défavorables à certains sous-secteurs ;
iii. des ressources nécessaires à la réalisation des objectifs d'éducation pour toutes et pour tous sont disponibles en quantité et gérées selon un mécanisme adapté aux réalités de chaque sous-secteur notamment avec un mécanisme autonome, transparent et participatif ;
iv. des partenariats nationaux pour l'éducation de base diversifiée ont produit des accords politiquement acceptés concernant la mobilisation de fonds à travers toutes les parties prenantes selon leurs moyens ;
v. cette situation et l'amélioration de l'efficience dans l'utilisation des ressources dans tous les programmes d'éducation de base, permettent une fourniture équitable et durable de ressources aux différents types de programmes d'éducation de base, formels et non formels, conformément aux orientations politiques approuvées pour leur développement ;
vi. les coûts unitaires pratiqués garantissent la qualité des offres et sont soutenables.

Pour le renforcement des acquis en matière de stratégies opérationnelles de financement des programmes d'éducation non formelle, il faut convaincre les différents Etats et les partenaires de la nécessite de poursuivre de manière croissante leur appui au secteur du non formel. Il importe que chaque Etat donne l'exemple, dans ce domaine et veille à se doter d'une vision claire et opérationnelle en matière de mobilisation des ressources, à diffuser à travers un document de politique ou un plan d'action élaboré selon une approche participative prenant en compte la transversalité et la vision intégrée de l'alphabétisation comme socle de développement de tous les secteurs d'activité (exemple de certains référentiels tels que l'Initiative Nationale de Développement Humain (IDH) au Maroc, les documents de stratégie de lutte contre la pauvreté, etc.).
Tous ces référentiels de mobilisation des fonds en faveur du secteur non formel doivent mettre en relief la synergie partenariale dans le cadre des interventions avec une clarification des rôles et responsabilités des différents acteurs, en vue de favoriser la complémentarité des actions.
Dans ce contexte, la pertinence et l'efficacité des programmes de formation à livrer sont aussi tributaires de la maîtrise des données statistiques et de la mise en œuvre d'un plan de communication qui va contribuer à instaurer la confiance au niveau des contribuables.
Pour la mise en œuvre de stratégies efficaces visant à combler le gap financier, il s'agit de développer des stratégies novatrices de génération de fonds destinées exclusivement à l'accélération de l'offre d'éducation non formelle comme :

i. La mise en œuvre d'un fonds local de financement des programmes d'alphabétisation et d'éducation non for-

18 Le CDMT permet de déterminer des objectifs budgétaires pluriannuels en matière de dépenses (investissement et fonctionnement), d'allouer les ressources aux différents secteurs en fonction des priorités du DSRP et de créer un système d'information permanent pour suivre les indicateurs de performance.

melle, avec une budgétisation sensible au genre ;

ii. L'adoption du système de parrainage, des mécénats ou sponsoring tout en garantissant les normes de transparence dans la gestion des fonds obtenus ;

iii. La redistribution des fonds obtenus de l'annulation de la dette (fonds PPTE), au profit de l'alphabétisation ;

iv. Le développement d'initiatives pour la levée de fonds (journées de solidarité, tombola, taxes sur certaines activités de loisirs et autres) ;

v. L'institution de mesures fiscales incitatives pour le privé telle que la détaxation de certaines structures économiques qui apportent un appui au secteur de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle ;

vi. La valorisation des produits de l'alphabétisation, en vue de promouvoir un système efficace d'auto financement (par exemple, encourager les activités de production susceptibles de générer des fonds ou permettre prioritairement l'accès des néo alphabètes au microcrédit).

Au niveau de la soutenabilité des coûts, il s'agira de la prise de mesures visant à faciliter et à stimuler la diversification de l'offre d'éducation en déterminant, conformément aux réalités et possibilités de chaque pays, les coûts minima des programmes d'alphabétisation tout en veillant aux aspects de qualité.

4.3.3. Questions clés

Il faudra répondre d'abord aux questions clés suivantes :

- Comment tous les partenaires techniques et financiers peuvent-ils être mobilisés pour un accord sur une responsabilité partagée du financement des différents programmes d'éducation de base diversifiée?
- Quels sont les critères et les mécanismes acceptables de définition des coûts abordables de l'éducation de base de différents types et pour les différentes tranches d'âge?
- Comment les ressources publiques peuvent-elles être plus équitablement et efficacement affectées dans un système d'éducation de base diversifiée?
- Qu'est-ce qu'une base juste et acceptable de collecte de contributions privées auprès des institutions non publiques, des individus et des communautés pour leur utilisation dans différents types de programmes d'éducation de base diversifiée et leur contribution à leur propre développement?
- Comment une « éducation primaire gratuite » peut-elle se traduire en une « éducation de base subventionnée selon les besoins »?
- Quel doit être le rôle optimal des agences internationales de financement dans le développement d'un système d'éducation de base diversifiée?
- Quelles dispositions peuvent être prises pour assurer une élimination progressive de la dépendance vis-à-vis des donateurs?

4.3.4. Obstacles et défis

Afin de mobiliser et de gérer des ressources suffisantes au profit de l'éducation de base diversifiée, il faudra gérer les obstacles et défis suivants :

- bien que les contraintes financières de l'Etat puissent être des obstacles évidents au développement d'un système d'éducation de base diversifiée, ces contraintes peuvent trouver leur solution dans des systèmes de partage des coûts ; les défis résident partiellement dans la mobilisation des ressources additionnelles auprès du secteur privé, des agences donatrices et des bénéficiaires de manière équitable selon leurs moyens et de manière constante sur l'ensemble des différents types de programmes d'éducation de base ;
- les donateurs nationaux et internationaux peuvent ne pas être disposés à apporter des contributions substantielles pour réaliser la vision de l'éducation de base diversifiée ; par conséquent, le débat entier sur la vision et sur les implications de cette évolution politique doit être menée également dans des forums avec la participation des agences donatrices, ainsi qu'aux niveaux régional et international ;
- l'un des problèmes pourrait être la réticence des gouvernements ou des agences à accepter différents niveaux

de coûts unitaires selon les programmes pour les mêmes tranches d'âge ; cette question nécessitera un débat approfondi sur le sens du « droit à l'éducation » dans des conditions socio-économiques, culturelles et géographiques diverses ;

- un autre obstacle peut résider dans l'absence de coordination des interventions en matière de développement affectant la vie des populations de différentes manières ; le manque de planification intersectorielle, telle que dans les stratégies de lutte contre la pauvreté (dont l'éducation de base peut bénéficier), peut entraîner une perte d'opportunités de faire des économies.

4.3.5. Actions prioritaires

En ce qui concerne le financement, il faudra engager les actions prioritaires suivantes :

Quelles sont les actions à mener?	Quels sont les partenaires?
- Fixer des repères essentiels pour la mise en œuvre de l'éducation diversifiée et du financement nécessaire - Améliorer l'efficience et la qualité des programmes existants - Estimer de manière adéquate les coûts des différents programmes d'ENF conformément à leurs caractéristiques essentielles - Développer des stratégies de mobilisation de ressources additionnelles - Identifier les sources auprès desquelles des financements pour les dépenses récurrentes et de développement peuvent être obtenus - Appliquer les politiques de frais de scolarité dans l'éducation formelle aux offres alternatives d'éducation - Développer des stratégies efficaces d'accès des populations pauvres aux offres privées d'éducation - Obtenir des financements publics pour l'ENF à un niveau équitable selon les priorités - Mobiliser le secteur privé dans le financement de l'éducation diversifiée - Donner aux enfants fréquentant les offres non formelles d'éducation les mêmes opportunités d'accès aux subventions de l'Etat - Intégrer les enseignants/tes qualifiées de l'ENF dans la masse salariale - Harmoniser les salaires des enseignants du formel et du non formel - Explorer la mise en place de fonds spéciaux pour le développement de l'ENF - Promouvoir des partenariats public- privé et avec la société civile - Combiner la formation pour l'emploi et la facilitation de l'accès aux opportunités de financement de l'insertion professionnelle	- Ministère de l'Éducation - Autres ministères sectoriels - Ministère des Finances - Ministère de la Fonction Publique - Agences donatrices internationales - Sociétés nationales - ONG/société civile - Secteur privé - Organisations religieuses - Autorités locales - Communautés

4.3.6. Bonnes pratiques dans le domaine du financement

Un cadre de financement en évolution

En vue d'un développement plus rapide de l'éducation non formelle, beaucoup de pays ont adopté la stratégie du « faire faire » qui consiste à déléguer les fonctions de conception et de mise en œuvre de programmes d'alphabétisation adaptés à la demande à des organisations de la société civile qui en ont l'expérience et les capacités.

Cependant, cette stratégie a ses exigences dont notamment :

- égalité d'accès aux fonds pour tous les opérateurs dont les propositions de projet répondent à un ensemble de critères d'éligibilité reconnus comme justifiés par tous les partenaires ;
- impartialité et transparence du dispositif d'allocation des fonds ;
- rapidité du paiement des prestations aux opérateurs qui, pour l'essentiel, ne disposent pas de fonds propres et ont une trésorerie réduite.

Compte tenu de ces exigences, les pays ont opté pour la mise en place d'agence d'exécution soit simplement financière ou technique et financière avec le mandat suivant :

- mobiliser les ressources destinées à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle (ressources de l'Etat, ressources des partenaires et recherche de ressources additionnelles dans le cadre de démarches novatrices) ;
- financer les projets présentés par les opérateurs, projets qui répondent à un certain nombre de normes définis dans un manuel de procédures consensuel.

Trois approches sont notées en Afrique de l'Ouest :

1. **L'appel à une structure existante du type AGETIP** comme au Sénégal dans les années 1990 avec les avantages suivants: i) l'existence déjà de cette structure la rendant immédiatement opérationnelle ii) l'expérience de la structure dans la conduite de projet financé avec l'appui des partenaires au développement et iii) l'efficience liée au partage de certains coûts de fonctionnement entre plusieurs projets ;
2. **La création d'un fonds par décret** : c'est le cas du Fonds National d'Appui à l'Alphabétisation en Côte d'Ivoire (FNAA) administré par un Comité de Gestion composé par des représentants de 9 ministères, des réseaux de la société civile et des bénéficiaires organisés ; le Comité de Gestion est l'ordonnateur du Fonds qui est doté de services animés par des chefs de division nommés par le Ministre de l'Education à l'exception du chef de la Division des Finances et de la Comptabilité qui est nommé par le Ministre de l'Economie et des Finances ; le Fonds et ses services sont placés sous la responsabilité d'un Directeur du Fonds nommé par le Ministre de l'Education ; le Mali a mis en place un Centre de Ressources présentant un peu les mêmes caractéristiques (le Centre est dans l'organigramme du Ministère de l'Education) ;
3. **La création d'un fonds sous forme associative** avec la présence de l'Etat, des Partenaires Techniques et Financiers, la Société Civile et le secteur privé: c'est au Burkina Faso avec le cas du Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF) ; le Sénégal a mis en place un fonds du même type dénommé « Centre National de Ressources Educationnelles pour l'éducation non formelle » avec en plus des missions d'ordre technique.

Une autre modalité existe au niveau sous-régional avec la Fondation Karanta mise en place par quatre pays : le Burkina Faso, le Mali, le Niger et le Sénégal.

La stratégie de parrainage au Maroc

De par la souplesse de ses modalités, le parrainage permet des formules de solidarité originales et diversifiées qui encouragent tous ceux qui ressentent le besoin d'agir en relation directe avec les ayant besoin, que ce soit sous forme de don financier, en nature, ou d'accompagnement le long d'une étape ou le long de la durée de l'apprentissage, ou encore en dispensant bénévolement un certain nombre de cours ou de formations au profit des analphabètes. Le parrainage s'avère par ailleurs le moyen privilégié pour créer des passerelles entre le monde institutionnel et l'univers de l'entreprise.

Au Maroc, des conventions cadres de partenariat et de coopération ont été ainsi signés permettant à des groupes importants sur la scène nationale et internationale tels le Groupe Accor, la Régie des Tabacs, le Groupe Altadis, le Groupe Akwa et le Groupe Berrada/Club Rotary de s'impliquer dans le parrainage des programmes d'alphabétisation sur plusieurs années.

L'année 2006 a été surtout une année du lancement de la mise en œuvre de ces conventions, qui s'est concrétisée par :

- le parrainage de 500 personnes dans la Province de Tétouan par le Groupe Accor ;
- le parrainage de 1500 personnes dans la Région de Guelmim par le Groupe Akwa ;
- le parrainage de 400 personnes dans la Province de Kenitra par la Régie des Tabacs/Groupe Altadis ;
- le parrainage de 1000 personnes dans la Province de Nouaceur par le Groupe Berrada/Club Rotary ;
- dans la province d'Agadir enfin, 1450 personnes ont été parrainées, dont 1000 par les Coopératives d'Argan et 450 par une école privée.[19]

4.3.7. Maîtrise des coûts unitaires

Pour évaluer le coût unitaire minimum de l'alphabétisation d'un adulte, les données que Carr-Hill et Roberts ont établies suggèrent que le coût minimum devrait très vraisemblablement se situer autour de 100 $US, au lieu du minimum de 50 $US figurant actuellement dans la documentation LIFE.[20]

Carr-Hill et Roberts ont examiné une série de facteurs susceptibles d'avoir un impact sur les résultats et les coûts des programmes. Les intrants souhaitables pour un programme varient considérablement en fonction du contexte. Les facteurs étudiés englobent :

- Les méthodes d'enseignement, le curriculum, la durée et le calendrier des cours
- La formation des formateurs et des alphabétiseurs
- Le soutien et la supervision
- Le ratio superviseur/alphabétiseur et alphabétiseur/apprenant-e-s
- La rémunération des alphabétiseurs
- Les ressources matérielles (livres, matériels pour écrire, équipement, locaux et meubles, ainsi que le stockage et la distribution des ressources)
- L'impact du choix d'une approche combinée de lutte contre la pauvreté et d'alphabétisation
- Le multilinguisme/langue d'instruction (implications pour la formation, le curriculum, les livres et la taille des groupes d'apprenant-e-s)
- L'édification d'un environnement lettré (centres de ressources, matériel subventionné et distribution, formation des auteurs, rédacteurs et autres professionnels nécessaires à l'industrie de l'édition)

---

19 DIRECTION DE LA LUTTE CONTRE L'ANALPHABETISME/SECRETARIAT DE L'ETAT A L'ANALPHABETISATION ET L'EDUCATION NON FORMELLE DU MAROC, communication portant présentation de l'expérience du Maroc en alphabétisation et en éducation non formelle, lors de la rencontre des ministres en charge de l'alphabétisation à Dakar en décembre 2006, p. 14

20 CARR-HILL Roy et ROBERTS Fiona, *Méthodes d'évaluation des coûts des programmes d'alphabétisation des adultes, notamment en Afrique*, Document de référence pour la conférence interministérielle africaine sur l'alphabétisation, 2007, p. 5

- La conception, la coordination et la direction au niveau du prestataire et du gouvernement (si ce dernier n'est pas le prestataire)
- Autres coûts institutionnels et de gestion au niveau gouvernemental

La diversité des programmes en termes de modalités, d'objectifs et de résultats escomptés rend très difficile toute comparaison pertinente entre eux. Chaque programme adopte par ailleurs une approche de budgétisation différente, ce qui complique davantage la tâche. Les études menées au Sénégal montre que la différence entre les coûts par apprenant-e (ou inscrit-e) et ceux par apprenant-e sortant-e et par alphabétisé-e accompli-e (si un examen a lieu après le cours) est importante ; cependant, il ne faudrait pas commettre l'erreur classique d'affirmer que les abandons scolaires ou les apprenant-e-s non reçus n'ont rien appris dans leur cours selon Carr-Hill et Roberts.

En effet, la coexistence sur le terrain de pratiques très divergentes en matière de coût a pour conséquence de sérieux problèmes d'harmonisation notamment sur la nature des programmes offerts (simple apprentissage de la lecture et du calcul contre la formation qualifiante par exemple), sur la cohabitation sur un même site d'offres concurrentielles.

Par exemple, le coût unitaire moyen d'un-e participant-e au Sénégal varie entre 5000 (10 $ US) et 35 000f CFA (70 $ US) d'un projet à l'autre. Ce coût qui est en réalité une subvention donnée par l'Etat aux opérateurs en alphabétisation différent d'un projet à un autre pour les principales raisons suivantes :

- des différences dans la nature du programme et dans sa durée : si tel est orienté vers l'alphabétisation initiale, par contre d'autres ont opté pour une alphabétisation fonctionnelle même s'ils présentent des durées différentes en termes d'heures et de période en mois ;
- des différences liées aux spécificités de l'approche de livraison : par exemple, tel projet d'alphabétisation des élus locaux prend en charge une partie de la formation initiale des facilitateurs (dans les thèmes liés à la décentralisation et la citoyenneté) et organise des sessions de formation au niveau du siège de la Communauté Rurale bénéficiaires alors que les participants (des conseillers élus) viennent de divers villages ; d'où une prise en charge des frais de transport et de restauration ; en plus ce projet est obligé d'avoir un ratio d'un superviseur pour 4 classes contre plus pour d'autres projets compte tenu du nombre de classes ouvertes par communauté rurale ;
- de l'orientation de l'appui institutionnel et du mode de prise en charge des frais de supervision : si l'appui institutionnel au niveau de tel projet est presque entièrement absorbé par les moyens logistiques de supervision (le moyen logistique a une durée de vie supérieure à celle du projet), par contre un autre projet peut opter pour prévoir des frais journaliers de supervision à la place du moyen de supervision par exemple ;
- la diversité de l'offre : par exemple, il est possible de réaliser des économies d'échelle non négligeables et des frais de fonctionnement réduits dépendant de la durée du programme ou de l'approche intensive, semi intensive ou extensive adoptée ;
- des mesures de réduction des coûts : un projet peut réussir à diminuer considérablement le coût initial en agissant sur la bonne gestion des personnels compte tenu du nombre de classes par sous-projet (le poste de coordonnateur peut ne pas être rémunéré) et des cohortes d'alphabétiseurs ayant déjà reçu la formation initiale (il peut être exigé que 50% du personnel formé d'anciens appelés à être plutôt recyclés), des acquis en matière d'équipement pour l'opérateur qui a été fidélisé ;
- des options du partenaire qui appuie le projet : un partenaire peut opter pour le coût/efficacité (avec la prise en charge de tous les éléments qui garantissent la qualité des programmes) tandis qu'un autre est pour des coûts soutenables par le pays (c'est-à-dire compatibles avec le PIB) dans la perspective du dépérissement de l'appui des partenaires techniques et financiers.

- En outre, le coût unitaire théorique par apprenant peut être compris comme le coût unitaire découlant des requêtes de sous-projets d'alphabétisation. Ces coûts servent de base au calcul de la subvention aux opérateurs mais ne sont pas exhaustifs et ne rendent pas compte de la réalité après exécution.

La structure interne de ce coût unitaire prend en compte sept préoccupations majeures ou éléments structurants de ce coût moyen :

i. la mise à disposition d'un personnel de terrain de qualité par le canal d'un recrutement selon des critères spécifiques, d'une formation initiale complétée par un dispositif de formation continuée
ii. l'équipement conséquent des centres de ressources pour configurer l'environnement lettré et assurer la poursuite de l'éducation de base
iii. l'achat de fournitures classiques de tout apprenant en prévoyant les deux phases avec le renouvellement du matériel
iv. la disponibilité des supports de formation adaptés aux thèmes fonctionnels et aux besoins des apprenants à temps, en quantité et en qualité
v. la mise en œuvre d'un dispositif permanent de suivi-supervision-évaluation
vi. les frais de gestion et de fonctionnement (frais bancaires, rémunération des personnels)
vii. l'appui institutionnel pour le renforcement des capacités de l'opérateur et/ou des communautés bénéficiaires

Ce coût est avant tout une résultante de la gestion de contraintes d'ordre budgétaire et démographique, du fait de la modicité des fonds alloués et du fort taux d'analphabétisme et de la pression de la demande ; cela a eu pour conséquence une orientation essentiellement quantitative dans les interventions.

Ravens et Agio ont résumé les trois variantes dans le calcul des coûts avec [21]:

- **Une variante dite standard** en partant de l'hypothèse que si l'on répond aux normes [22], on peut obtenir un taux de réussite de 75%.
- **Une variante volontariat** qui équivaut à un facteur de 0,44 de la Variante standard : Au Brésil et en particulier en Ouganda, un grand nombre d'exemples où des institutions éducatives ont réussi à réduire les coûts en employant des facilitateurs volontaires.
- **Une variante multisectorielle** qui équivaut à un facteur 1,2 de la Variante Standard: un grand nombre de programmes d'alphabétisation intègrent également des compétences nécessaires à la vie courante, comme par exemple les compétences relatives à la production de revenus, des compétences dans le domaine de la santé et de la participation sociale (cf. Programme Intégré d'Education des Adultes au Sénégal) ; cette variante sera plus coûteuse que la Variante Standard, parce que l'expérience montre que la plupart des facilitateurs ne sont pas assez qualifiés pour enseigner la composante « compétences nécessaires à la vie courante » ; il faut recruter des enseignants spécialisés, bien que ceux-ci soient souvent difficiles à trouver dans des zones rurales éloignées.

Les trois variantes dépendent du PNB par habitant, de telle sorte que les coûts unitaires réels varient d'un pays à l'autre. Il convient en outre d'ajouter deux adaptations complémentaires : le milieu d'étude et l'âge des apprenants. Poursuivant leur recherche, ils en arrivent à la conclusion suivante : « Ainsi nous estimons qu'un seul coût unitaire standard, disons de 75 $US pour le monde entier, est parfaitement inadapté: c'est insuffisant pour le Brésil, et inutilement cher pour les deux pays africains.»[23]

21 VAN RAVENS Jan et AGIO Carlos, *Les coûts et le financement de programmes d'alphabétisation non formels au Brésil, au Burkina Faso et en Ouganda.* Institut de UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2007

22 Les notions normatives concernent les critères auxquels un programme de qualité doit répondre : un salaire raisonnable pour le facilitateur, assez élevé pour la/le motiver à poursuivre le travail. Nous prenons pour hypothèse un salaire qui est comparable à celui qui est perçu par un enseignant dans une école primaire ; des groupes composés de 20 apprenant-e-s ; 400 heures d'instruction ; l'efficacité et des économies d'échelle, exprimées par une composante Salaires d'enseignant de 70% sur l'ensemble des coûts, ce qui ne laisse pas plus de 30% de coûts hors salaires ; un taux de réussite de 75%.

En résumé, on peut retenir que les éléments constitutifs pour le calcul du coût d'un programme sont les suivants : subvention par apprenant, participation par apprenant, participation de l'opérateur, frais de gestion financière, autres coûts (fonctionnement de la cellule de coordination, suivi et évaluation de chaque sous-projet, renforcement des capacités, communication).

Cependant, la subvention par apprenant-e devra prendre en compte l'ensemble des facteurs d'efficacité comme la formation des personnels (coordinateur, superviseurs, animateurs, personnes relais, membres des comités de gestion), les conditions d'étude et de travail (locaux et équipements), les fournitures, supports didactiques et l'environnement lettré, les frais de fonctionnement et de suivi et la rémunération de l'opérateur. A l'état actuel des choses au Sénégal par exemple, cette subvention par apprenant-e destinée à l'opérateur est d'au moins 30.000 FCFA (aux environs de 60 euros) dans le cadre du projet appuyé par la Banque Mondiale et qui sert de référence dans le PDEF.

23 Jan Van Ravens et Carlos Agio, *idem*, Institut de UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2007, p.18

4.4. Axe stratégique N°4 : Développer la recherche, l'innovation et la mise à échelle

4.4.1. Contexte

Les enseignant-e-s et les chercheurs en éducation se sont grandement rapprochés au cours des dix dernières années. Mais pour favoriser une meilleure utilisation de la recherche et de l'innovation en éducation et pour améliorer les pratiques éducatives, il faut accroître les échanges entre les savoirs d'expériences et les savoirs savants. Il faut donc intensifier le dialogue et multiplier la collaboration entre les chercheurs et les praticiens avec les cinq orientations suivantes :

i. soutenir la recherche en éducation : un rôle nécessaire de l'État ;
ii. soutenir l'innovation en éducation : un chantier à développer et à mener à terme ;
iii. préparer les enseignants à la recherche : la formation initiale et la formation continue ;
iv. assurer l'accompagnement professionnel des praticiens afin de favoriser l'accès à la recherche et d'encourager les pratiques innovantes ;
v. intensifier le transfert de la recherche et la diffusion des savoirs pratiques en éducation.

Cependant, il existe une faible culture de recherche en éducation et en apprentissage des adultes, qui manque de fonds et est restreinte et dont les résultats sont peu diffusés. En Afrique francophone, l'absence de personnel qualifié, de travaux de recherche et d'infrastructures de formation pour l'éducation des adultes est un véritable problème. Il est très difficile de promouvoir l'éducation des adultes sans une contribution notoire des universités qui sont cen-

sées assurer la formation du personnel et mener des recherches dans ce domaine. Les travaux de recherche et les publications sont peu nombreux et aucun institut de recherche ne se consacre exclusivement à l'éducation des adultes et à la formation des éducateurs pour adultes. Cependant, il faut noter le mérite de DEDA à l'université d'Ouagadougou qui forme des cadres à la maîtrise en Education des Adultes depuis quelques années. Un département universitaire du genre existe aussi à Madagascar. De plus, la filière 'Instituteur Bachelier d'Alphabétisation' a été créée à l'Ecole Normale des Instituteurs de N'Djaména et est fonctionnel avec un effectif d'une vingtaine d'étudiants depuis la rentrée 2010-2011.

4.4.2. Situation idéale

Pour le développement d'une éducation diversifiée réactive et efficace, il est essentiel de placer le développement du système sous un angle fondamental à travers un effort permanent d'examen des changements intervenus dans les conditions des différentes catégories de la population et des changements correspondants dans la demande de formes spécifiques d'éducation de base. Ces investigations doivent contribuer à faire des ajustements à la mise en œuvre des curricula et des programmes et aussi à étendre les programmes existants pour couvrir toute la population éligible et élaborer de nouveaux modèles de pratique novatrice.

Ces activités de recherche sont nécessaires aussi bien au plan national qu'au plan local/communautaire afin de guider de manière permanente les revues politiques et de pratiques. Ce travail peut contribuer non seulement à combler les lacunes dans l'offre de l'éducation de base et l'amélioration de la qualité générale, mais aussi à s'assurer que tous les programmes (formels et non formels) sont aux normes et servent efficacement les besoins légitimes en matière de politique.

Les pays ont créé des opportunités pour les organisations gouvernementales et non-gouvernementales (y compris les universités et les centres indépendants de recherche) de s'impliquer davantage dans la recherche sur le développement de l'éducation de base, en particulier pour augmenter le niveau de connaissance et de visibilité de l'ENF et d'autres types d'alternatives éducatives et de formation. Cela a permis d'évaluer les normes de qualité; de porter à échelle certains programmes; de développer des stratégies novatrices pour l'amélioration de la qualité et de la pertinence des programmes existants; et de développer et tester de nouveaux modèles pour répondre aux besoins et aux situations d'autres groupes de bénéficiaires dans les différentes tranches d'âge.

4.4.3. Questions clés

Les questions clés sont les suivantes en matière de recherche en éducation diversifiée:

i. Que peut-on faire pour promouvoir plus de recherches nationales sur la vision de l'éducation de base diversifiée et sa mise en œuvre dans le contexte national?
ii. Comment les partenaires au niveau local (collectivités locales, société civile, institutions) peuvent-ils mieux s'impliquer dans la recherche-action à petite échelle liée aux résultats et aux impacts ainsi qu'à la valeur des modèles et des innovations?
iii. Quels sont les meilleurs moyens d'améliorer le dispositif de gestion des connaissances aux niveaux national et local, permettant ainsi leur utilisation efficace pour la planification et l'élaboration des politiques?

4.4.4. Obstacles et défis

Il faudra gérer les obstacles et défis suivants:

i. le manque de chercheurs compétents et la faible capacité des différentes institutions de haut niveau à travers le pays peuvent entraver la production de connaissances utiles et de projets de recherche sur les pratiques, les

processus et les résultats de l'éducation de base diversifiée; par conséquent, il s'agit ici d'un domaine de renforcement des capacités aussi bien au niveau des chercheurs (étatiques et non-étatiques) que de leur environnement institutionnel ;

ii. les politiques restrictives et la réticence du gouvernement à ouvrir et à rendre flexible le système d'éducation de base peuvent empêcher l'extension des modèles réussis et l'élaboration de nouveaux modèles ; des efforts permanents en vue d'arriver à un consensus sur la vision de l'éducation diversifiée et ses implications et le renforcement de la volonté politique peuvent progressivement ouvrir d'autres opportunités d'utiliser les résultats de recherche et permettre ainsi des réponses plus efficaces aux besoins d'apprentissage à travers le pays ;

iii. la faible collaboration entre les organisations de la société civile et entre les agences techniques internationales constitue un obstacle qui peut freiner la mise en œuvre de la recherche et l'utilisation des bonnes pratiques ; il y a souvent une tendance à protéger les « droits de propriété intellectuelle » d'une innovation ou d'un modèle ; les modèles ne sont pas souvent partagés et peu de choses sont faites pour coordonner les travaux similaires dans les différents endroits et développer des modèles plus génériques qui peuvent avoir une plus large application ; une plus grande priorité doit être accordée à la stimulation de la collaboration et du réseautage entre différents intervenants en vue de la réalisation de la vision de l'éducation diversifiée.

4.4.5. Actions prioritaires

Les actions prioritaires suivantes sont à mener :

Actions prioritaires	Partenaires
- Identifier les lacunes en matière de connaissances dans les différents programmes d'éducation de base - Stimuler la collaboration entre les différentes parties prenantes pour une recherche conjointe sur les modèles et les innovations - Renforcer les capacités de gestion des connaissances des organisations gouvernementales et nationales - Analyser et diffuser des écrits (ou des vidéos) sur les expériences d'offres de bonne qualité et réussies d'ENF - Explorer des stratégies de passage à échelle ou de reproduction de programmes sélectionnés pour couvrir l'ensemble des groupes éligibles d'apprenant-e-s - Identifier les besoins de programmes supplémentaires d'ENF pour des groupes cibles identifiables et pertinents, conformément à la politique nationale - Mener des recherches régulières formatrices sur les différents types de programmes d'éducation de base - Promouvoir la recherche sur les impacts socio-économiques des programmes - Produire des fiches techniques sur l'extension des formes réussies d'ENF et sur des formes supplémentaires souhaitables	- Ministère de l'Éducation - Cellule de Planification - Réseau des parlementaires en éducation - Autorités locales - ONG/société civile - Secteur privé - Universités et organisations de recherche - Intellectuel-le-s de l'ENF - Médias - Partenaires techniques et financiers

5. Conclusion

Ce cadre de référence pour la mise en œuvre de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation est le fruit de multiples concertations à différents niveaux avec la participation d'éminents chercheurs et de praticiens très expérimentés de l'éducation. Il a fait l'objet de plusieurs révisions pour prendre en compte les observations, commentaires et suggestions de nombreux acteurs d'horizons divers. En outre, en vue de modéliser ce document, une mise à l'essai de la matrice de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation a été opérée avec l'analyse des politiques et stratégies d'éducation non formelle dans les pays que sont le Bénin, le Burkina Faso, le Cap-Vert, la Mauritanie et le Sénégal. Les conclusions figurent dans la contribution du GTENF à la Triennale de 2012. La construction de cette nouvelle vision qui a pour ambition de revitaliser les systèmes éducatifs africains est aujourd'hui arrivée à un niveau de maturité telle qu'il est souhaitable de la mettre en œuvre dans un plus grand nombre de pays. Cependant, sans un appui politique fort des décideurs au niveau de chaque pays, il y a de fortes chances que ce document devienne un document de plus malgré les vertus qu'on lui reconnaît. Le GTENF compte donc sur l'engament des organisations de la société civile pour la porter dans leurs stratégies d'influence et sur l'engagement des ministres en charge de l'éducation pour sa matérialisation.

6. Bibliographie

CARR-HILL Roy et ROBERTS Fiona, *Méthodes d'évaluation des coûts des programmes d'alphabétisation des adultes, notamment en Afrique*, Document de référence pour la conférence interministérielle africaine sur l'alphabétisation, 2007

DALBERA Claude, *Etat, pratique et besoins en éducation non formelle dans neuf pays d'Afrique subsaharienne francophone*, OIF, 2006, http://www.creaa-se.org/IMG/pdf/Rapport_Final_Etude_ENF_OIF_vers_def_rev-2.pdf

DELORS Jacques, *L'éducation : un trésor est caché dedans*, UNESCO, 1998

DIRECTION DE LA LUTTE CONTRE L'ANALPHABETISME/SECRETARIAT DE L'ETAT A L'ANALPHABETISATION ET L'EDUCATION NON FORMELLE DU MAROC, communication portant présentation de l'expérience du Maroc en alphabétisation et en éducation non formelle, lors de la rencontre des ministres en charge de l'alphabétisation à Dakar en décembre 2006

EDUCATION FOR ALL, FAST TRACK INITIATIVE, *Guidelines for Capacity Development in the Education Sector within the Education For All Fast Track Initiative Framework*, 2008

ELLIS Justin, *La Namibie et ce que l'on pourrait qualifier d'éducation non formelle*, Communication lors de l'atelier de l'ADEA et la GTZ sur l'ENF, Frankfurt, 2009

GIZ, *Certaines expériences de l'élaboration de l'éducation non formelle*, Rapport d'études de cas, à publier

HOOPERS Wim, *Intégration de l'Éducation de Base formelle et non formelle; Politique et Pratique en Ouganda,* UNESCO-IIEP, Paris, 2008, E-publication
http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/recent/abstracts/2008/Hoppers_Uganda.htm

HOPPERS Wim, *Revue Comparative des Politiques et Stratégies actuelles d'éducation non formelle des jeunes*, In: C. Duke and H. Hinzen (eds.), 2009

Rapport du sommet mondial pour le développement social, Copenhague, 1995,
http://www.un.org/documents/ga/conf166/aconf166-9fr.htm

UNESCO, *Cadre d'action de Dakar, L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, 2000

UNESCO, *Initiative pour l'alphabétisation : Savoir pour pouvoir (LIFE) : Perspectives et stratégies (3e édition)*, Paris, 2007

UNESCO, *Manuel SIM-ENF : Développement d'un système d'information pour le management de l'éducation non formelle (SIM-ENF) au niveau sous-national*, Publication DNUA – Life, Paris, 2007, http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001457/145791f.pdf

UNESCO, *L'éducation pour l'inclusion : La voie de l'avenir* ; Résultats et tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux régional et international : problématiques et enjeux ; Ateliers et conférences préparatoires sur l'éducation pour l'inclusion, Genève, 2008,
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/CONFINTED_48_Inf_3__French.pdf

UNESCO, CONFINTEA VI, *Exploiter le pouvoir et le potentiel de l'apprentissage et de l'éducation des adultes pour un avenir viable – Cadre d'action de Belém*, 2009, http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_%20fr.pdf

UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2009, Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance*, Paris, 2009

VAN RAVENS, Jan et AGIO, Carlos, *Les coûts et le financement de programmes d'alphabétisation non formels au Brésil, au Burkina Faso et en Ouganda.* Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie (UIL), Hambourg, 2007