Développement d'une approche conceptuelle et méthodologique d'un socle commun de compétence qui intègre le non formel et la vision holistique

Publications du Groupe de Travail sur l'Education Non formelle de l'ADEA

Rapport d'étude

Consultante principale: Mme Amina YEKHLEF
Supervision: Coordonnateur GTENF - I. Bah - Lalya

ADEA

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Groupe de Travail sur l'Education Non Formelle - gtenf@fasonet.bf
+226 25 36 58 45 - www.gtenf.org

UNESCO institute for Lifelong Learning

Table des matières

Schémas et figures 05
Préface 06
Remerciements 07
Acronymes 08

1. Résumé exécutif 09
2. Introduction 11
2.1 Le mandat 12
2.2 Les contraintes, limitations, opportunités et choix méthodologiques 13
2.3 Contexte et cadre conceptuel 14
2.4 Synopsis 16
3. Le niveau systémique : Apports du non-formel au SCC 19
3.1 Alternative au formel : le non-formel pourvoyeur des compétences de base 20
1.1.1. Illustration > La PdT 21
3.2 Complément au formel, le non-formel pourvoyeur de compétences fonctionnelles 23
1.1.2. Les compétences pour la vie et pour le travail 24
1.1.3. Illustration: Reflect 25
1.1.4. Illustration: Tylay 27
3.3 Du non-formel au formel : La question des passerelles 27
4. Au niveau de l''ingénierie' et de la pédagogie : Les apports du non-formel 28
4.1 En amont 30
4.2 En cours 30
4.3 En aval 32
4.4 Personnalisation des apprentissages et environnement 33
4.4.1. Rôle du groupe 34
4.4.2. Rôle des communautés 35
5. Le niveau technique : Les apports du non-formel au SCC 37
5.1 Pertinence et flexibilité 37
5.1.1. Contextualisation des apprentissages 37

5.1.2. Lier la pratique aux connaissances existantes 39
5.1.3. La langue et les ressources appropriées 40
5.2 Les compétences cognitives et la structuration de la démarche apprenant 41
5.2.1. Les capacités psychiques supérieures 41
5.2.2. L'esprit d'analyse et de critique 43
5.2.3. L'autonomisation des participants 43
6. Pistes de travail pour l'aboutissement d'un SCC : Matrice du Socle Commun de Compétences pour l'Education formelle et non-formelle dans le cadre de la vision holistique 46
6.1 Sources de la matrice SCC 46
6.2 Justificatifs de la matrice 47
6.3 Explication de la matrice 48
6.4 Le contenu de la matrice 49
7. Les défis 60
7.1 L'Evaluation : Approche et Principes 61
7.2 Les finalités de l'Evaluation 62
7.3 **Le portfolio** 63
7.4 Points de repère 64
8. Conclusion 66
9. Pistes de travail 67
10. Références bibliographiques 70
11. Annexes 75
11.1 Présentation succincte de la PdT 75
11.2 Présentation succincte de Reflect 78
11.3 Présentation succinte Tylay 82

i. Schémas et figures

- Schéma : Perspective globale de l'éducation de base et de la formation formelle et non formelle.
- Matrice du Socle de Commun de Compétences pour l'Education formelle et non-formelle dans le cadre de la vision holistique.
- Noyau du Socle Commun de Compétences.

i. Préface

L'étude sur le Socle Commun de compétences qui intègre le non formel est une contribution du Groupe de travail qui a été entreprise dans le cadre de la mise en œuvre des recommandations de la Triennale de l'ADEA tenue à Ouagadougou en février 2012.

Il s'est agi d'identifier la place à accorder à l'éducation non formelle dans un socle commun de compétences qui promeut une **vision holistique** et **l'apprentissage tout au long de la vie**. Au delà de cette identification, l'étude tente d'explorer des stratégies de mise en œuvre et de proposer des modalités pratiques de mise en œuvre de ces stratégies.

Le travail a été le fruit d'une collaboration fructueuse entre le Secrétariat de l'ADEA, le Groupe de Travail sur l'Education Non formelle et des partenaires clefs de l'ADEA, en particulier : la DDC, le MENA, PAMOJA et CORADE. Chacun y a porté du sien que ce soit dans le contenu, la forme, la légitimation ou les moyens matériels et financiers indispensables à la réalisation du travail. L'ensemble de ces éléments ont permis à la consultante principale d'effectuer des analyses approfondies et de préparer le présent rapport.

Le souhait de l'ensemble des contributeurs est que l'étude serve à mieux intégrer l'éducation non formelle aux changements en cours dans le paysage éducatif africain, dans le cadre du nouveau paradigme recommandé par la Triennale de Ouagadougou. Au-delà, l'ambition est de mieux intégrer les laissés pour compte aux processus éducatifs en cours.

ii. Remerciements

Au nom de l'Association pour le Développement de l'Education en Afrique, du réseau du GTENF sur l'Education non-formelle et de l'ensemble de leurs partenaires, je souhaite remercier très chaleureusement tous ceux qui ont contribué à cette modeste étude. Il s'agit en particulier des organisations et personnes représentants Pamoja Afrique de l'Ouest, Corade, Andal & Pinal, l'APENF, ainsi que l'ensemble des membres du Groupe de travail sur l'Education Non-Formelle. Le mérite de ce travail leur revient.

Une mention spéciale aux membres du Comité Consultatif, en particulier: Mr Sanwidi Ignace, El Hadj Mamadou Boly, Mme Germaine Ouédraogo, Mme Ida Jalloh pour leur disponibilité à relire ce rapport d'études et y porter leur précieuse contribution.

C'est aussi le lieu de remercier particulièrement la consultante principale, Mme Amina Yekhlef, qui n'a ménagé aucun effort pour développer un projet de rapport initial à partir des contributions de l'ensemble des consultants. Par la suite, elle a tenu compte, dans la rédaction finale, de toutes les contributions, parfois assez éloignées les unes des autres, mais toujours focalisées vers le même souci qui est celui de développer une approche conceptuelle et méthodologique d'un socle commun de compétences qui intègre l'éducation non-formelle et informelle dans les systèmes éducatifs africains.

Au nom de l'ADEA et du GTENF je souhaite exprimer une gratitude aux partenaires, en particulier la DDC et L'UIL qui, non seulement se sont impliqués dans le contenu mais ont dégagé les moyens indispensables à la réalisation du travail.

Je ne saurais conclure sans mentionner les membres de l'équipe du GTENF basée à Ouagadougou, en particulier Mme Eléonore Zongo-Ouedraogo, Mr Hamadou Diallo, Mr Youssouf Maiga, Mme Alimata et Mme Kady Diallo qui ont tous contribué avec un dévouement extrême, et en leurs capacités respectives, à la réalisation de ce travail.

Puisse cette étude servir les laissés pour compte de nos systèmes éducatifs et contribuer, ainsi, aux objectifs 20130 de développement durable et à l'Agenda 2063 de l'Union africaine.

Pr Ibrahima Bah-Lalya
Coordinateur du GTEF de l'ADEA

iii. Acronymes

ADEA	Association pour le Développement de l'Education en Afrique
DDC	Direction de la Coopération au Développement
EPT	Education pour Tous
GTENF	Groupe de Travail sur l'Education Non-Formelle
MARP	Méthode Adaptée de Recherche Participative
NF	Non-Formel
OCDE/OECD	Organisation de coopération et de développement économique / Organisation for Economic Co-operation and Development
PdT	Pédagogie du Texte
PISA	Programme for International Student Assessment
Reflect	Regenerated Freiran Literacy through Empowering Community Techniques
SCC	Socle Commun de Compétences
TdR	Termes de Référence
UIL	Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

1. Résumé exécutif

Ce document s'inscrit dans le cadre de la contribution du Groupe de travail sur l'Education non-formelle (GTENF) à la réalisation des recommandations de la Triennale de l'ADEA (2012) relatives à l'apprentissage tout au long de la vie dans une perspective holistique, en conformité avec les objectifs de l'Education Pour Tous. En effet, le GTENF voudrait concrétiser cette vision et y consacre une section entière dans son Programme et Budget.

> Stabiliser un cadre du socle commun des **compétences** s'articulant aux **connaissances**, **aptitudes** et **attitudes** pour servir de référence à l'ensemble des pays africains en avançant sur la voie des réformes.

La plupart des socles communs de compétences (SCC) envisagés jusque-là étaient conçus par rapport à l'éducation formelle et ne tiennent pas assez compte des accomplissements des approches adoptées dans le non-formel (NF). Ils peinaient, par conséquent, à pouvoir être concrètement opérationnel dans un système unifié et holistique. La présente étude propose une stratégie pour corriger cet état de fait. Elle vise à contribuer au développement d'une approche conceptuelle et méthodologique d'un socle commun de compétences (SCC) qui intègre l'éducation non-formelle et informelle.

Par ailleurs, dans la continuité du travail entamé par l'ADEA pour définir un SCC, ce document met en lumière, dans la première partie, les apports substantiels du NF en synthétisant trois approches : « la Pédagogie du Texte » (PdT), la « Reflect » et « Tylay ». D'où la nécessité de tenir compte des apports du non formel:

Le présent rapport d'études, après avoir fait un état des lieux, propose une ébauche de matrice du SCC pour l'Education formelle, non-formelle et informelle. Le principe est d'initier une démarche méthodologique pour intégrer effectivement le non formel dans un socle commun viable et généralisable à l'ensemble des pays africains.

Accorder au **Non-Formel** la place qu'il mérite pour promouvoir l'**Education pour Tous** dans le cadre de la **vision holistique** et de la perspective de **l'apprentissage tout au long de la vie**.

Cette matrice s'articule aux compétences, connaissances, aptitudes et attitudes que doit posséder chaque africain pour répondre à ses attentes et à celles de la société. Elle ambitionne de cerner la dialectique de son

individualité/singularité d'un côté et de sa citoyenneté de l'autre. L'outil ainsi proposé fournit, horizontalement et verticalement, un cadre pour les systèmes éducatifs africains incluant aussi bien le formel, le non-formel que l'informel pour tous les groupes d'âges : enfants, adolescents, jeunes et adultes. L'idée sous-jacente est d'harmoniser les pratiques dans un cadre cohérent, transparent et standard tout en se voulant souple et flexible.

L'outil fournit une plateforme de référence à l'ensemble des pays africains pour partager une compréhension commune du SCC. Le but est de fournir des éléments de réponse à la quête du sens des apprentissages, au changement entamé d'une perception statique des contenus à une combinaison dynamique grâce aux trois composantes (**connaissances**, **aptitudes** et **attitudes)** et de contribuer par la même occasion aux efforts de réformes déjà engagées.

La finalisation de la matrice du SCC n'est pas une fin en soi. Les défis à relever pour son éventuelle intégration/adaptation au niveau national sont autant d'obstacles à surmonter. L'évaluation, par exemple, illustre parfaitement la complexité, en ce qu'elle touche à toutes les autres composantes du curriculum et impacte directement le processus d'enseignement-apprentissage.

Dans le cas du socle commun de compétences, une approche intégrée est recommandée en articulant notamment l'évaluation sommative et formative ainsi que l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs. L'usage du portfolio pourrait fournir un outil intéressant pour permettre aussi bien le développement que la mesure des compétences du socle.

Bien que la mise en œuvre du SCC ne fasse pas l'objet de ce document, il est conseillé au préalable de son amorçage de :

- associer toutes les parties prenantes au processus ;
- traduire les éléments de la matrice en résultats intelligibles et mesurables, permettant la compréhension et le partage par tous ;
- anticiper la réflexion au niveau des pratiques en amont d'une potentielle intégration du socle.

-

2. Introduction

S'inscrivant dans le cadre de la vision holistique, de l'apprentissage tout au long de la vie et des objectifs de l'Education pour tous, ce document vise à contribuer au développement d'une approche conceptuelle et méthodologique d'un socle de compétences pour tous, intégrant l'éducation non-formelle et informelle. En effet, souvent envisagés par rapport au formel, les socles prônés ne tiennent pas assez compte des accomplissements des approches adoptées dans le NF et peinent à pouvoir les intégrer dans un système unifié.

Or, le NF contribue à l'acquisition du SCC en se positionnant comme alternative au formel. D'un autre côté, il complète l'éducation de base 'formelle' en dispensant des compétences qui préparent à la vie et au travail.

Ce document met en lumière, dans la première partie (chapitres trois à cinq), les apports substantiels du NF en synthétisant trois approches : la pédagogie du texte (PdT), la « Reflect » et Tylay.

Ces expériences fournissent plusieurs critères pour élaborer un SCC. Conçues dans une approche participative, par le biais d'une ingénierie pertinente, pragmatique et adaptée au contexte de l'apprenant, et se focalisant sur l'acte pédagogique comme expérience individuelle visant l'appropriation des connaissances et compétences, elles encouragent l'apprenant à s'engager entièrement et volontairement dans le processus éducatif et de formation.

En s'appuyant sur cette partie, le chapitre six propose une ébauche de matrice du SCC pour l'Education formelle et non-formelle conformément à la vision holistique dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Le principe est d'initier une démarche méthodologique pour intégrer effectivement le NF dans un socle commun viable et généralisable à l'ensemble des pays africains.

Il ne s'agit pas de dresser une liste de compétences que le socle devrait contenir mais de mettre en exergue les apports du NF d'un côté et l'articulation des compétences aux connaissances, aptitudes et attitudes de l'autre. Le but final est de répondre aux besoins de publics divers, souvent marginalisés, et de les inclure dans le cadre de la vision holistique.

Cette matrice constitue une base pour nourrir la réflexion, dessiner la feuille de route et orienter les futures activités du groupe de travail sur l'Education non-formelle (GTENF) dans le processus d'élaboration d'une approche conceptuelle et méthodologique du SCC. La stabilisation de l'outil en est la première étape. Des

questionnements avaient été proposés dans une version précédente à l'atelier de validation du GTENF (Décembre 2014) pour alimenter les discussions. La version actuelle incorpore des remarques formulées à cette occasion.

2.1.Le mandat

Ce document a été commandé par le GTENF conformément à la mission qu'il s'est donné. Le GTENF se positionne prioritairement pour l'intégration des approches non formelles dans le socle commun et se donne comme prérogative de contribuer au développement d'une approche conceptuelle et méthodologique de compétences qui intègre l'éducation non formelle, dans une perspective holistique.'(cf. Termes de Références :2).

Par conséquent, les objectifs tels que fixés dans les Termes de Référence (TdR), consistent à assister le GTENF dans le processus d'identification et de mise à disponibilité des voies et moyens pour intégrer le non formel et l'informel dans un SCC qui sera mis à la disposition des systèmes éducatifs africains. Plus spécifiquement, ces objectifs sont :

- La conduite d'une étude analytique et critique des SCC en fonction actuellement ;
- L'élaboration d'une approche conceptuelle et méthodologique qui prend en compte le non formel et la vision holistique ;
- La validation du produit ainsi obtenu par les experts du réseau GTENF ;
- L'élaboration d'une feuille de route pour la mise en œuvre effective de l'approche conceptuelle et méthodologique au niveau africain ;
- La dissémination du produit à travers les réseaux du GTENF et de l'ADEA.

Les résultats attendus sont :

- Un document de synthèse validé ;
- Une feuille de route ;
- Une dissémination sur le réseau de l'ADEA.

Sachant que ce travail a été subdivisé en plusieurs étapes, la présente étude intervient suite à l'analyse documentaire (étape 1) et à l'étude terrain de cas d'approches du NF (étape 2), notamment celles entreprises par Tylay et par PAMOJA, dans le cadre de cette étude.

Ces deux étapes ont fait finalement l'objet de deux documents (voir en particulier: Kaboré et Guiella/Narh, 2014).

2.2 Les contraintes, limitations, opportunités et choix méthodologiques

La contrainte majeure à laquelle s'est confrontée l'élaboration du présent document est d'ordre temporel. En effet, les deux premières étapes ne s'étant pas déroulées comme prévu, le retard accumulé s'est répercuté sur ce livrable. Par ailleurs, une incompréhension quant à la nature du résultat attendu a accentué le retard. Car en soulignant qu'il fallait produire un document synthèse en se basant sur les études de cas (étapes 1 et 2), le mandat laissait penser qu'il fallait les résumer dans cette synthèse. Ce qui a nécessité un investissement supplémentaire en temps et en énergie pour exploiter une documentation supplémentaire et compléter les informations fournies.

Par ailleurs, l'étendue du mandat est telle qu'il aurait été plus judicieux d'impliquer à toutes les étapes un travail d'équipe, à défaut en binôme. En effet, le croisement des points de vue pour exploiter différentes expériences et explorer diverses options aurait accéléré et facilité la production de ce livrable. On se doute bien entendu qu'une telle configuration aurait nécessité davantage de ressources financières ; chose pas toujours évidente.

Toutefois, une longue collaboration avec l'ADEA, notamment sur la thématique du SCC (ADEA, 2012) a permis de dépasser aussi bien les contraintes que les limitations.

Méthodologiquement, la première partie comprenant les chapitres trois, quatre et cinq de ce document s'appuie sur :

- le livrable des étapes précédentes composé des études de cas de trois approches et méthode du NF, à savoir : la PdT, Reflect et Tylay (Kaboré et Guiella/Narh , 2014 et Pamoja AO, 2013) ;
- les documents de référence du GTENF (GTENF, 2012);
- la documentation relative aux trois approches et méthode au NF en général (cf. Bibliographie).

Les points soulevés dans cette partie sont illustrés par le biais d'une ou de plusieurs approches/méthode en tant que de besoin. Toutefois, l'illustration quant à un aspect donné n'est pas exclusive de l'une ou de l'autre et suit l'ordre alphabétique dans les citations.

D'autre part, comme on le sait, il y a souvent un décalage entre la théorie prônée par les promoteurs d'une approche et son déploiement pratique sur le terrain. Le but de ce

document est de se rapprocher le plus possible des pratiques. Néanmoins, les éclairages conceptuels sont explicités pour comprendre le fondement et les particularités d'une approche par rapport à une autre. Il va sans dire que ce document ne vise pas une évaluation des approches et méthode considérées ici.

La deuxième partie (chapitres 6 et 7) se base sur la première partie tout en croisant d'autres sources théoriques et pratiques, à savoir :

- des travaux de l'ADEA (ADEA, 2011), (ADEA, 2012) ;
- des documents traitant directement du socle commun et des compétences clés notamment des instances européennes (JO UE, 2006) et de l'OCDE (Rychen and Salganik, 2003) ;
- des travaux internationaux notamment sur les problématiques de lutte contre la pauvreté (Duflo, 2010), et sur l'apport des neurosciences pour les apprentissages (OCDE, 2007) ;
- la documentation relative au secteur de l'Education, aussi bien dans le formel, comme la mise en place de la Pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2011), qu'au NF comme l'alphabétisation (Abadzi, 2013), la formation d'adultes (Parmentier, 2007) ainsi que des travaux transversaux comme les différents Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT.

  Une bibliographie plus détaillée est fournie avec ce document.

2.3. Contexte et cadre conceptuel

Ce document a vocation à concerner l'ensemble des pays africains. En effet, bien que les expériences des trois approches se situent principalement en Afrique de l'Ouest, leur portée est internationale. C'est particulièrement le cas de la PdT et de la Reflect ; la première étant déployée également en Amérique Latine, alors que la deuxième l'est dans le monde entier.

Par ailleurs, ces approches ont dépassé depuis longtemps le stade de l'expérimentation et ont suffisamment mûri pour aider véritablement à l'élaboration d'un SCC pour tous les Africains.

Le cadre conceptuel balisant ce document s'articule à un certain nombre de concepts dont :

-La **vision holistique** de l'éducation et **l'apprentissage tout au long de la vie**, conformément au credo du GTENF '*toutes les diverses offres éducatives…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' (GTENF, 2012).

-Une éducation de qualité dans les termes définies par Coombs dès 1985 'la qualité […] dépend également de la pertinence de ce qui est enseigné et appris – comment ceci répond aux besoins actuels et futurs des apprenants concernés, compte tenu de leurs circonstances et perspectives particulières. Elle fait également référence aux changements significatifs apportés au système éducatif lui-même, à la nature de ses apports (étudiants, enseignants, infrastructures, équipement et matériel) ; ses objectifs, les technologies éducatives et de programmes ; et son environnement socioéconomique, culturel et politique » (Cité dans : Altinok et Bourdon, 2012 : 20).

-Une éducation **pertinente**, la pertinence étant comprise par rapport à trois points de vue : sujétion, conformité et adéquation. 'La sujétion implique le respect des conditions dans lesquelles se trouve la société, en particulier économiques, sociales et culturelles' ; 'la conformité implique l'adoption des modalités de la communication qui est à la base des relations sociales' ; 'l'adéquation implique une association complémentaire entre la connaissance disponible dans la société et celle qui lui est proposée.' (Halaoui, 2006 : 8)

-L'éducation **non-formelle** telle que définie par le GTENF comme étant '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.' Ces quatre composantes principales sont :

- 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 qualifiante ;
- les formations par apprentissage (sur sites ou en alternance) organisées en dehors du système officiel de formation et de certification professionnelles. (GTENF 2012 : 9).

-De même, l'éducation **informelle** 'désigne toute forme d'acquisition de connaissances non structurée et non organisée, mais qui participe de la construction des savoirs individuels et collectifs' (GTENF 2012 : 9). Elle se compose essentiellement de :

- l'éducation familiale et péri familiale : par les pairs ou intergénérationnelle, et par les groupes d'appartenance culturelle, religieuse ou autres ;
- 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) (GTENF 2012 :10).

-Les **compétences** désignent les connaissances, aptitudes et attitudes ainsi que la capacité à les mettre en œuvre dans des situations différentes. (UIL, 2011). Il s'agit d'un savoir combinatoire mobilisant et intégrant connaissances théoriques, procédurales et d'environnement ou savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, réaliser des projets. (ADEA, 2011 : 63).

-A la suite de cette définition, le **socle commun de compétences** renvoie aux résultats de l'apprentissage de base, sous la forme de connaissances, de compétences, d'aptitudes, de valeurs et d'attitudes, que toute personne, qu'elle soit jeune ou adulte, doit être en mesure d'acquérir au début ou à un certain stade de sa vie afin de se développer en tant qu'être humain et de participer effectivement au développement socioculturel, économique et politique de la société. Cette définition suppose non seulement l'acquisition de capacités spécifiques, mais aussi la motivation et l'engagement à agir sur l'apprentissage. (idem ; ADEA, 2012 ; UIL, 2011). Pour la PdT 'l'éducation doit permettre l'appropriation de connaissances et le développement de capacités psychiques supérieures. Ce sont ces dernières qui permettront à l'individu de mobiliser, de façon critique et autonome, des compétences adéquates dans une situation donnée. (Faundez et al, 2012 : 65)

2.4 Synopsis

Après le chapitre introductif, le chapitre trois aborde l'apport du NF au niveau systémique. L'objectif est de souligner la contribution du NF dans l'acquisition d'un SCC en l'absence d'une éducation formelle pertinente et de qualité.

Le chapitre suivant aborde l'apport du NF au niveau de l'ingénierie et de la pédagogie des adultes/andragogie.

Cet aspect est approfondi dans le chapitre cinq qui détaille les apports du NF au niveau technique.

Le chapitre six propose une matrice du SCC s'articulant autour des compétences, connaissances, aptitudes et attitudes que doit posséder chaque africain pour répondre à ses attentes et ceux de la société. Dans la version précédente l'atelier de validation du GTENF (décembre 2014), il comportait des pistes de travail pour stabiliser la matrice et

anticiper sa promotion (cf. Annexe 10.4). Les remarques ont été intégrées dans la version actuelle.

Le chapitre sept traite des défis qui se posent à la mise en place. L'évaluation a été abordée pour exemplifier la complexité du processus. L'articulation de l'évaluation formative et sommative ainsi que l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs sont examinées notamment au regard du développement et de la mesure des compétences du socle. Le portfolio y est promu.

Le dernier chapitre, huit, conclue le document en synthétisant la première et deuxième partie.

PREMIERE PARTIE

3. Le niveau systémique : Apports du non-formel au SCC

Il ne s'agit pas ici de faire un plaidoyer du NF mais d'insister sur le rôle qu'il joue dans la captation et la stimulation de la demande d'éducation, en particulier celle des groupes défavorisés. En effet, au cours des dix années écoulées, les personnes vivant dans les groupes les plus marginalisés ont continué à être privées de chances d'éducation (UNESCO, 2013/2014). D'où les leçons qu'on peut en tirer pour dégager ses potentialités et la manière dont il peut contribuer pour développer une approche conceptuelle et méthodologique d'un SCC pour tous les Africains.

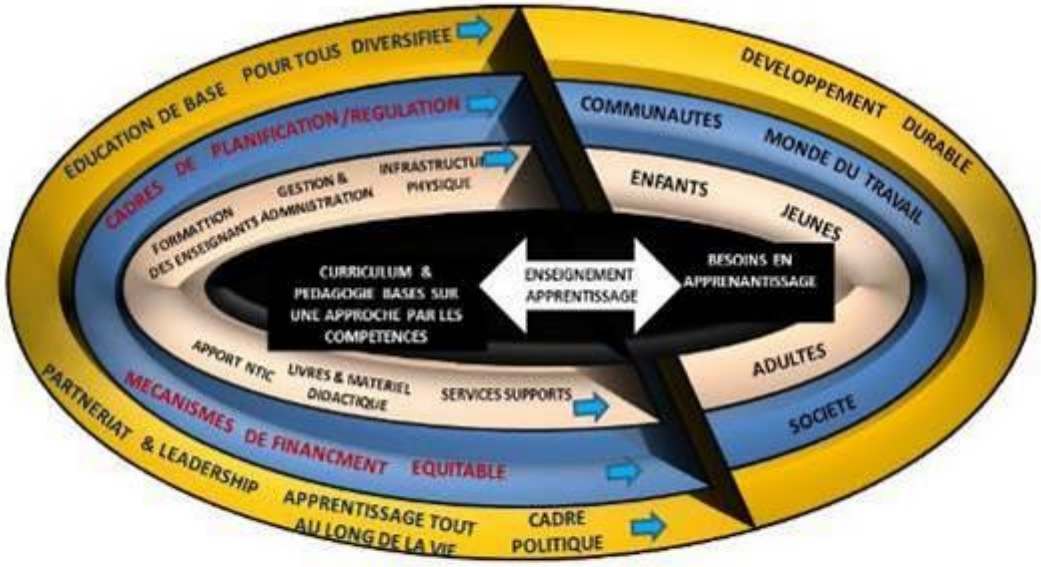


Schéma : Perspective globale de l'éducation de base et de la formation (formelle et non formelle). Adapté du 'BEAP Policy Paper, BREDA / IBE-UNESCO / GIZ, 2009.' (ADEA, 2013 :12)

D'une part, le NF est pourvoyeur d'une éducation de base pour les enfants, jeunes et adultes comme l'illustre les expériences PdT. A ce titre, le NF représente une alternative au formel. D'autre part, il complète l'offre formelle en proposant des compétences fonctionnelles additionnelles aux participants, comme l'illustre Reflect et Tylay.

Dans les deux cas de figure, le NF se positionne comme une véritable opportunité pour parvenir à un socle commun de compétences et, conséquemment, à une éducation pour tous.

3.1 Alternative au formel : le non-formel pourvoyeur des compétences de base

On pourrait se réjouir de lire dans le dernier rapport mondial de suivi de l'EPT que c'est en Afrique subsaharienne que l'on observe la progression la plus rapide du taux brut de scolarisation dans le premier cycle du secondaire puisqu'il y a plus que doublé depuis 1999, pour atteindre 49 % en 2011. Cela aurait été d'autant plus réjouissant car les enfants doivent compléter ce cycle pour acquérir les compétences de base. (UNESCO, 2013/4 :62)

Malgré les efforts louables, la scolarisation en Afrique subsaharienne se fait encore avec des moyens de bord très limités. Ici, des fillettes assises à même le sol reçoivent des cours à Tahoua au Niger

Mais, comme on le sait, d'autres statistiques accablantes viennent assombrir ce tableau. En effet, en Afrique subsaharienne, l'ensemble de la scolarité est organisé de façon à ne concerner que 2% de la population totale (Roegiers, 2012 :108). C'est dire que la majorité des jeunes africains inscrits à l'école est exclue au fur et à mesure.

Les efforts consentis restent insuffisants dans la région pour empêcher les enfants d'abandonner l'école. En effet, si le taux d'abandon scolaire avant la fin du cycle primaire dans le monde reste quasi inchangé entre 1999 et 2010, il accuse un recul de deux points en Afrique subsaharienne pour atteindre 56%. (UNESCO, 2013/4 :52)

A cela, il faut rajouter ceux qui n'ont pas du tout accès au formel. Car si en 2011, 57 millions d'enfants n'étaient toujours pas scolarisés, avec près de la moitié n'ayant aucune chance d'avoir un jour accès à l'école, la région la plus en retard est l'Afrique subsaharienne dont 22 % des enfants en âge de fréquenter l'école primaire n'y sont pas scolarisés. (Idem :52)

De même, et bien qu'inchangé, le nombre d'adolescents non-scolarisés s'élève à 22 millions, alors que le nombre d'adultes analphabètes a augmenté de 37% depuis 1990, pour atteindre 182 millions en 2011. (Idem, Résumé : 8-10)

D'un autre côté, la crise de l'apprentissage sévit de plus en plus. En effet, les disparités régionales, sexuelles et sociales y sont fortement marquées et c'est d'autant plus graves dans le cas des groupes défavorisés et vulnérables, notamment des paysans, éleveurs et petits vendeurs. Malgré les efforts consentis en termes de 'inputs', l'école exclut avant qu'on y entre et déscolarise au fur et à mesure de la scolarité.
L'espérance de vie scolaire pour parvenir au socle est donc très loin de l'objectif des neuf années requises pour entrer dans le monde du travail.

Face à ce constat, le NF est appelé à jouer un rôle d'alternative pour ceux qui ont abandonné l'école ainsi que pour les exclus du système.
C'est une contribution potentiellement importante puisqu'en termes d'effectifs les exclus du système formel sont, dans de nombreux pays africains, l'écrasante majorité.
Le non formel peut donc développer des compétences de base, pour faciliter l'insertion, notamment des jeunes, dans le marché du travail, améliorer les conditions de vie des individus, lutter contre la pauvreté et répondre au mieux aux besoins d'épanouissement personnel. La PdT offre un exemple concret d'une approche qui vise à offrir une éducation de base de qualité à ces populations.

1.1.1. Illustration > La PdT

La PdT est utilisée depuis une trentaine d'années dans divers pays et continents et dans différents programmes d'éducation de base, aussi bien pour les enfants, les jeunes que les adultes. (Voir l'annexe I présentant l'approche).

La PdT s'oppose aux programmes classiques d'alphabétisation en raison notamment de leur durée, considérée insuffisante et rudimentaire ne serait-ce qu'en matière d'apprentissage de compétences instrumentales. 'C'est pourquoi la PdT propose un processus éducatif conçu plutôt comme une *éducation de base*, d'une durée d'au moins trois ou quatre ans, avec un curriculum plus vaste, adapté aux besoins des apprenants jeunes ou adultes, ainsi que de la société où ils vivent (Faundez et al, 2012 :24).

Pour y parvenir, l'approche organise les contenus en 4 disciplines : langues et communication, mathématiques, sciences sociales et sciences de la vie et de la terre. Chacune a une finalité propre, comme suit :

Discipline	Finalité
Langues et communication	Développement des capacités langagières dans les langues engagées dans le processus d'enseignement.
Mathématiques	Développement du raisonnement logique et de la pensée mathématique.
Sciences sociales	Développement de méthodes de pensée et d'action ainsi que des notions propres à certains aspects de la réalité.
Sciences de la vie et de la terre	L'appropriation de connaissances et de méthodes permettant la compréhension des réalités dans leurs dimensions sociales, spatiales et temporelles.

Néanmoins, si cette organisation vise à dispenser des contenus disciplinaires, l'interdisciplinarité évite la fragmentation des connaissances. Et cela grâce aux séquences didactiques qui permettent de problématiser une situation afin d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs ressources 'disciplinaires'.

Par ailleurs, la PdT fait du développement des capacités psychiques supérieures que sont : le langage écrit et oral, l'attention et la mémoire volontaire, la pensée logique, conceptuelle et critique ainsi que l'autonomie intellectuel, un leitmotiv dans l'objectif de développer des compétences diverses (idem : 51). En parallèle, la maîtrise théorique et pratique vise à permettre de décliner le savoir, le savoir-faire et le savoir être, trilogie aboutissant à la formation intégrale des êtres humains (idem : 52).

Ces taux d'efficacité interne, notamment de réussite et fréquentation, sont encourageants. Ils traduisent l'intérêt des populations envers la PdT et son potentiel en tant qu'approche alternative viable. En les comparant avec les taux nationaux, il apparaît clairement que la PdT n'est pas seulement accessible à diverses populations

marginalisées mais arrive également à les retenir jusqu'à la fin du processus (idem :48). Ce qui pourrait s'expliquer par : '*(i) l'implication des communautés et des apprenants dans la construction du curriculum, dans la détermination du calendrier scolaire, dans le traitement en classe de certaines thématiques, (ii) l'engagement des Comités de Gestion des Etablissements Scolaires (COGES) au Burkina Faso dans le suivi, notamment concernant la présence des jeunes aux cours*.' (idem :37)

3.2 Complément au formel, le non-formel pourvoyeur de compétences fonctionnelles

On reproche au sous-système formel sa rigidité et son formalisme. Or ce formalisme s'organise autour de compétences disciplinaires «théoriques» visant une formation de l'esprit. Il s'oriente vers l'académisme et non pas vers les compétences pour la vie et pour le travail ou le développement (Kaboré et Guiella/Narh, 2014 :8).

En effet, les connaissances scolaires n'ont pas été choisies pour « préparer à la vie » mais pour préparer à la poursuite d'études supérieures au-delà de la scolarité obligatoire. (Perrenoud, 2006) Ce qui engendre des curricula surchargés et trop ambitieux (Pritchett, and Beatty, 2012). Cela est d'autant plus regrettable qu'en Afrique, la priorité actuelle est de développer des compétences, chez les jeunes notamment, qu'ils peuvent réinvestir de manière concrète dans la vie sociale et professionnelle.

Développer des compétences chez les adolescents/tes demeure une priorité

Par ailleurs, les taux d'abandon élevés traduisent l'incapacité de l'école à répondre aux besoins des populations. (cf. section précédente de ce chapitre). Inadaptée et inaccessible pour beaucoup, son offre est loin de satisfaire la demande.

Or, le NF tend à s'adapter notamment en horaires aux besoins des participants, ce qui le rend plus souple et plus flexible. (GTENF 2012 :29, UNESCO, 2006 :238). Par ailleurs, les compétences pour la vie et pour le travail sont souvent l'apanage du NF à l'image des programmes de la deuxième chance (Longden, 2013 :26).

De plus, de par sa flexibilité et l'accent mis sur des compétences fonctionnelles, le NF peut 'compléter' utilement l'éducation formelle pour offrir aux enfants, aux jeunes et aux adultes les compétences dont ils ont besoin et qu'ils jugent utiles pour permettre leur insertion socio-professionnelle, comme en témoigne les taux de fréquentation. Le NF offre ainsi une réponse potentielle aux défis posés aux sociétés africaines tels que la lutte contre la pauvreté, la mondialisation et les problèmes écologiques.

1.1.2. Les compétences pour la vie et pour le travail

Le débat sur la nature des deux catégories, à savoir compétences pour la vie et compétences pour le travail, est encore d'actualité. Certains n'y voient pas de distinction entre l'une et l'autre et considère que le travail est d'une telle importance dans nos sociétés qu'on ne peut distinguer les deux (NORRAG, 2003). Au-delà de ce débat, ce qui paraît pertinent ici est d'illustrer la contribution du NF en matière de compétences dans les deux sphères en s'inscrivant dans la continuité du travail de l'ADEA, notamment du sous-thème 1 sur le socle commun de compétences, et en distinguant les deux catégories de compétences.

En effet, les compétences pour la vie sont axées sur la prise de conscience comme élément de base à la prise des décisions affectant le comportement et les choix de vie. Il s'agit dans cette catégorie de compétences d'auto-développement et de soins personnels comme savoir s'adapter et s'autogérer. A leur tour, ces compétences se distinguent des compétences sociales ; celles-ci désignant plutôt la façon dont les personnes interagissent entre elles dans les différents domaines de la vie et regroupent notamment la citoyenneté et la paix (ADEA, 2012 :37).

Les compétences de base liées au travail désignent le développement des connaissances élémentaires sur le monde du travail, la découverte de ses propres talents, aptitudes et intérêts et le développement des dispositions élémentaires qui sont essentielles pour rechercher un emploi, créer son emploi et opérer de manière efficace sur le lieu de travail. Il existe une tendance à considérer le socle commun de compétences uniquement en rapport avec sa pertinence pour le marché du travail. Elle légitime de ce fait son importance dans l'éducation exclusivement en termes d'accès à l'emploi et à la contribution économique, comme c'est le cas en Australie par exemple. Cette tendance nie cependant la pertinence plus large de ces compétences pour la vie des individus, jeunes et plus âgés, et leur pertinence pour le développement durable.

De plus, elle peut conduire à une interprétation restrictive de certaines compétences en les limitant aux besoins de l'industrie (idem : 41).

Le tableau ci-dessous présente les compétences pour la vie et les compétences pour le travail les plus couramment citées :

Compétences pour la vie	**Compétences pour le travail**
La lecture et l'écriture, le calcul, l'esprit d'entreprise, la conscience du danger du sida et la connaissance de sa prévention, la sensibilité et l'attitude positive envers les inégalités entre les sexes, la sécurité alimentaire, la socialisation, faire face à l'invalidité, apprendre à apprendre, l'autonomie, l'hygiène, la nutrition, la santé, le planning familial, la pensée critique, auto-évaluation, La résolution des conflits, le civisme, la gestion de ses biens personnels, la sensibilité écologique, l'affirmation de soi.	Travailler en équipe, savoir communiquer, les techniques d'information et de communication, compétences techniques, gestion des ressources, santé au travail, conception, management, prise de décision, gestion du temps, gestion du stress, négociation, traitement de l'information, connaissance des langues étrangères.

Source : NORRAG 2003, cité dans Kaboré et Guiella/Narh, 2014 :12

1.1.3. Illustration: Reflect

Reflect, dans son essence même, vise la transformation sociale. En effet, elle lie intrinsèquement les deux processus : alphabétisation et renforcement des capacités/pouvoirs des individus, comme indiqué par son acronyme : *Regenerated Freiran Literacy through Empowering Community Techniques* ou *Alphabétisation Freirienne Régénérée à travers des Techniques de Renforcement des Capacités et des Pouvoirs de la Communauté*). Autrement dit, Reflect ne s'intéresse pas seulement à l'alphabétisation au sens traditionnel du terme, mais se veut, conformément à la pensée de Freire, un catalyseur du processus de développement basé sur les besoins exprimés par les individus (Archer et Cottingham, 1996 :19).

Les méthodes non formelles recourent souvent aux outils existants dans l'environnement immédiat. Ici, des apprenants du non formel du Tchad observant le développement des anophèles propagatrices du paludisme, sous l'œil attentif d'un instructeur local

Par conséquent, la méthode Reflect est promue dans des processus alphabétisants, habilitants ainsi que pour des dynamiques de transformations souhaitées dans les domaines agro-pastoraux, protection de l'environnement, santé/hygiène, nutrition, relations de genre, citoyenneté, gestion des conflits, droit des enfants, etc. Elle est même pratiquée par les communes dont la vocation est l'impulsion du développement local (Kam et al., 2010 :19).

Et parce qu'elle vise le changement social, Reflect se préoccupe de la génération de revenus. Question qu'elle approche en : (i) considérant l'environnement du participant au niveau macro ; (ii) personnalisant et en élargissant le processus d'apprentissage pour y inclure des aptitudes pour la comptabilité et la tenue des comptes notamment (Archer et Newman, 2003 :79).

Pour y parvenir, la méthode recourt aux outils existants dans l'environnement immédiat du participant. Les facilitateurs peuvent utiliser un arbre pour montrer le type de connaissances requis pour produire un budget et ses avantages. Un diagramme de flux peut être utilisé pour montrer les étapes suivies dans le

développement d'un budget. De même, un diagramme de boules peut illustrer l'influence des différents acteurs dans la prise des décisions budgétaires (idem :81).

Par ailleurs, son expansion exponentielle témoigne de l'attrait de Reflect. Au Burkina Faso par exemple, en l'espace d'une décennie (1998-2008), alors que les opérateurs sont passés de 1 à 111, les participants sont passés de 30 à plus de 23000. C'est dire que les données quantitatives des effectifs, femmes et hommes confondus, dans les dynamiques Reflect de 1998 à 2008 témoignent de son succès (Kam et al., 2010 :21).

1.1.4. Illustration: Tylay

Le contexte d'émergence de la démarche Tylay et ses fondements s'articule à la valorisation des compétences fonctionnelles. En effet, confrontée au désarroi et à la précarité de populations rurales, la démarche Tylay, s'est alors attelée dès son démarrage à les outiller par le biais du bilan de compétences. Celui-ci sert 'à la fois à identifier les compétences des personnes (des travailleurs) et à mieux les faire valoir au sein des entreprises' (Kaboré et Guiella/Narh, 2014 :26). En somme, le but est de stimuler la résilience des populations concernées.

La mutualisation des expériences entre pairs et le croisement des regards critiques aident les participants à trouver des solutions endogènes aux problèmes rencontrés. *'Dans l'accompagnement de l'individu, la démarche Tylay met l'accent, non pas sur les problèmes qui peuvent voiler l'horizon, mais sur la prise de conscience des richesses qu'il a en lui et autour de lui. La démarche le motive à s'appuyer sur cet existant pour se projeter vers de nouveaux horizons'* (idem :28).

Concrètement, le deuxième module de la démarche Tylay se fixe comme objectif de faire parvenir le participant à : (i) diagnostiquer son activité professionnelle ; (ii) en questionner le sens et l'efficacité. Effectuée en collaboration avec les membres de la famille, cette analyse permet de dégager les forces et les faiblesses de l'organisation et des modes de production, les pratiques de vente et de gestion, le processus de prise de décision au sein de l'entité de production et les rôles et responsabilités des différentes parties prenantes. Dans un deuxième temps, le participant sera en mesure d'explorer les potentialités qui pourraient être valorisées et d'envisager des améliorations à sa performance, en fonction de l'offre et de la demande du marché (idem:39).

3.3 Du non-formel au formel : La question des passerelles

Le potentiel du NF pour se substituer et/ou compléter le formel se heurte à l'épineuse question du passage vers le formel. C'est une problématique primordiale car d'un côté

on ne peut plaider pour un SCC pour tous sans faciliter le passage d'une modalité vers une autre. D'un autre côté, l'un et l'autre se situe dans le même système, la vision qui les structure s'étend tout au long de la vie et la fécondité des interactions s'y trouve conditionnée (GTENF, 2012).

Or, le NF est parfois considéré en compétition avec le formel (Longden, 2013 ; Hoppers, 2007). Et la complexité est telle que plusieurs autres questions sont concernées, notamment la reconnaissance des acquis des apprentissages, l'évaluation des connaissances/compétences ainsi que les cadres nationaux de qualification. D'où la nécessité de promouvoir des complémentarités entre les programmes de différents publics tout en les distinguant, le point de convergence étant le profil de sortie (GTENF, 2012). Un outil comme la matrice du SCC a l'avantage et le privilège pour contribuer efficacement à cette entreprise.

L'évaluation est un levier potentiel pour agir sur le développement, l'acquisition et la mesure des compétences du socle commun. D'où l'intérêt d'adopter une **approche intégrée** articulant notamment l'évaluation **sommative** et **formative** ainsi que l'**auto-évaluation** et l'évaluation **par les pairs**, en tant que de besoin. L'usage du **portfolio** est conseillé, à condition qu'il soit explicité à toutes les parties prenantes, à commencer par les apprenants.

Dans l'état actuel des choses, les programmes PdT ont été conçus pour tenir compte des curricula officiels (Faundez et al., 2012 :21). Le passage au formel y est possible et effectif au Burkina, Guatemala et Colombie (idem :21) Au Burkina Faso,_Environ 39% des sortants font la passerelle dans le système formel (Kaboré et Guiella/Narh, 2014 :19).

Pourtant, le passage au formel n'est pas la seule issue au NF. Comme signalé par des praticiens Reflect, les motivations des apprenants varient et peuvent être liées à l'estime de soi, à l'amélioration de son propre statut au sein de sa communauté et à la recherche d'un emploi, dans un cadre de renforcement des capacités.

4. Au niveau de l''ingénierie' et de la pédagogie : Les apports du non-formel

Bien que l'approche par compétences dans le formel accorde une place de choix au processus en plus des contenus, souvent c'est la logique de livraison d'un cours qui reste prégnante. La plupart des démarches du NF, à l'image de Reflect et Tylay notamment et en s'inscrivant dans le champ de la 'formation d'adultes', applique des procédés visant une meilleure prise en charge du vécu, ainsi que des attentes et besoins de l'apprenant. Cette tendance rejoint l'approche globale de l'apprenant, prônée par les sciences cognitives, 'qui tienne compte des liens étroits entre bien-être

Malgré de considérables progrès, la méthode frontale, avec tableau noir et craie en main, est encore la norme en Afrique. Ici, une élève faisant un corrigé au tableau sous l'œil attentif d'une maitresse dans une classe Sénégalaise.

physique et intellectuel et ne néglige pas l'interaction entre aspects émotionnels et cognitifs' (OCDE, 2007 :3).

Ainsi, la démarche de mise en œuvre dans le NF optimise l'expérience de l'apprentissage. Elle est soutenue aussi bien en amont qu'en aval et offre les conditions pour une possible personnalisation. En parallèle, les interactions en groupe viennent solidifier les apprentissages. Tout au long du processus d'ingénierie, les communautés sont sollicitées pour y contribuer.

4.1 En amont

Contrairement au formel, le NF intervient en amont, avant même le démarrage du processus d'apprentissage. Cette phase permet de situer au mieux le contexte de l'apprenant et de cibler ses besoins afin de personnaliser les apprentissages.

Dans le cas de la PdT, on notera que la conception des expériences est basée sur le principe de la concertation et du dialogue avec les populations afin d'appréhender leurs besoins en matière d'éducation.

Dans le cas de Reflect, cette étape constitue un prérequis nécessaire pour plusieurs raisons, notamment pour :

- confirmer l'existence de la demande ;
- s'assurer de la mobilisation et de l'adhésion sociale ;
- motiver l'assiduité des apprenants ;

Le but ultime étant l'appropriation et le réinvestissement des acquis en vue du changement social prônée par ses concepteurs (Kam et al., 2010 :14).

Cette phase est normalisée par le biais '*d'une étude socio-économique et interactive du milieu qui vise à dégager le contexte et les préoccupations des communautés*' (idem :15). 'Elle peut également prendre forme d'une recherche locale liée au taux d'alphabétisation et au degré d'intérêt exprimé dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Au cours de cette recherche, les usages oraux et écrits des différentes langues utilisées peuvent tout aussi être étudiés' (Archer et Cottingham, 1996 : 40).

Les résultats du diagnostic ainsi réalisé servent de base pour l'élaboration de plan d'études (Kam et al., 2010 :15). Dans la logique du processus d'ingénierie, cette phase est intimement liée aux autres étapes ; d'où le besoin que la dynamique suscitée se poursuive tout au long pour éviter le découragement et la démobilisation (idem :14).

Dans le cas de Tylay la démarche est différente dans la mesure où c'est le participant qui identifie lui-même ses propres besoins. En effet, le bilan de compétences étant un point d'étapes, il offre l'occasion au participant de faire la synthèse des expériences marquantes de sa vie ; ce qui sollicite ses capacités métacognitives et le rend d'autant plus disponible pour apprendre à apprendre.

4.2 En cours

Cette phase s'articule au déroulement même de l'action d'alphabétisation / enseignement. L'apprenant, que ce soit pour la PdT, la Reflect ou Tylay, est placé au cœur du processus éducatif de façon à se conformer au changement de paradigme

prôné en éducation. Il est invité à prendre part activement dans ce processus pour maximiser l'appropriation. Dans cette configuration, l'animateur/enseignant ne dispense pas de cours mais il doit plutôt provoquer les apprentissages.

Pour la PdT, la place centrale de l'apprenant se traduit par la focalisation sur les capacités psychiques supérieures. En effet, l'apprenant y est 'un *acteur langagier* à part entière. Aussi peu correct que puisse être son énoncé, il s'agit de fait d'un acte langagier au même titre que ceux réalisés par des locuteurs/scripteurs experts (Faundez et al., 2010: 27,28).

La Reflect, en situant l'apprenant au cœur du processus, assigne à l'animateur le rôle de facilitateur. Ce qui signifie le rôle spécifique de ce dernier dans le processus '*qui n'est pas d'imposer son savoir en se comportant comme un détenteur ou une détentrice du savoir absolu ; mais plutôt comme un acteur ou une actrice qui stimule le dialogue et les réflexions, fait du savoir de l'apprenant/te un outil pédagogique et de l'apprenant/te un sujet construisant lui/elle-même son nouveau savoir et ses actions de développement*' (Kam et al., 2010 :14.

Différentes approches d'alphabétisation sont utilisées au sein des cercles *Reflect*. Tout le travail produit découle de "l'expérience de la langue" des participants/es : La priorité est donnée à ce qu'on appelle traditionnellement "*l'écriture générée par l'apprenti/e*" ; le processus est vraiment centré sur "*le travail de l'apprenti/e*" ; des éléments des méthodes utilisant des "*mots-clés*" et des "*mots générateurs d'idées*" y apparaissent ; même des méthodes aussi archaïques que "*lis et prononce*" / "*regarde et dis ce que tu vois*" peuvent y trouver une petite place (Archer et Cottingham, 1996 :26).

Pour cette méthode tout l'intérêt est de rendre le participant un acteur qui agit d'une façon volontariste sur son environnement. Car, par expérience, 'il est beaucoup plus difficile de mobiliser des individus autour de quelque chose qu'on leur a suggéré que de voir des individus se mobiliser autour d'une action qu'ils ont eux-mêmes envisagée' (idem :36).

'Dans la démarche Tylay, le participant est acteur et auteur puisque c'est lui-même qui identifie ses besoins en amont. '*C'est pourquoi on met plus entre les mains du participant des outils et des techniques pour travailler sur lui-même et sur ses activités que des connaissances. Il s'entraîne à l'analyse (évènements, faits) à travers la technique de l'expérience sous la loupe, la grille d'analyse des activités, l'analyse du marché etc. Il apprend à évaluer ses compétences selon les quatre degrés de maîtrise d'une compétence*' (Kaboré et Guiella/Narh, 2014 :35).

Par ailleurs, le participant est considéré dans sa globalité. En effet '*Tylay ne se contente pas de placer l'homme au centre de sa démarche, elle prend en compte tout l'homme, et l'homme dans toute son insertion sociale…Dans un processus de déconstruction et de reconstruction, le participant reconstruit une unicité revalorisée par les richesses des différentes facettes de sa vie*' (Guilla/Narh et al., 2012 :26).

4.3 En aval

Dans la continuité du processus 'ingénierique', cette phase constitue souvent une étape incontournable dans le NF. Elle vise notamment à assurer le continuum éducatif et à contribuer à l'environnement lettré de l'apprenant dans le but d'asseoir et de consolider les apprentissages (UNESCO, 2006 ; GTENF, 2006). L'apprenant reste le principal acteur dans la mesure où il élabore ses idées d'actions chez la Reflect et sa vision à long terme chez Tylay.

REFLECT : LES IDEES D'ACTION

Ce sont les activités de changement social que les apprenants/tes se projettent de mener après avoir au préalable réfléchi entre autres sur la méthodes, les moyens, les effets et impacts, et les obstacles, en un mot, sur la faisabilité. Elles font suite aux habilités et compétences développées par le processus d'apprentissage. Elles ne sont pas à confondre avec les exercices pratiques dans les centres.

Les idées d'action sont identifiées par les apprenants/tes eux/ elles-mêmes et analysées avec l'appui du facilitateur ou de la facilitatrice en relation avec les objectifs de transformations sociales visées par les apprentissages. Elles sont souvent individuelles, souvent collectives. Elles peuvent concernées des domaines aussi divers que les thèmes d'étude. Leur mise en œuvre effective impulse de véritables dynamiques de changement social dans le milieu.

Ces idées d'action contribuent à l'articulation entre le processus éducatif intra-muros et le cadre de vie extra-muros. De plus, leur opérationnalisation conjuguée avec le suivi de renforcement paraît un continuum éducatif évident ; car cette conjonction de facteurs contribue au maintien et à l'amélioration des savoirs (Kam et al., 2010 :17).

Dans le cas de Tylay, cette étape fait intégralement partie de la formation dans la mesure où elle est formalisée par le module 3. Au cours de celui-ci, le participant définit sa vision sur le long terme et l'articule à un projet de développement personnel (Guiella/Narh et al , 2012 :19). Suite à quoi, il décide des chemins pour y parvenir ainsi que des plans de développement et d'actions. 'Le projet de développement personnel part de l'explication d'une vision sur 10 ans et aboutit à un plan de développement à long terme et un plan opérationnel à court terme' (Kaboré et Guiella/Narh, 2014 :29).

Cette phase a donc le mérite d'inciter notamment à l'émergence du sens de l'anticipation et de l'initiative, comme on le verra dans le chapitre suivant.

4.4 Personnalisation des apprentissages et environnement

Le NF puise dans l'ingénierie pédagogique pour personnaliser au mieux les apprentissages et dans l'ingénierie de formation pour mettre à contribution l'environnement de l'apprenant.

En se basant tout d'abord sur les connaissances endogènes, le NF tente de personnaliser le processus éducatif afin de mieux s'adapter au public.

Le travail de groupe est privilégié avec ces apprenants faisant une observation de terrain au nord du Tchad

La PdT va plus loin encore en confrontant les connaissances endogènes aux connaissances exogènes ; le but étant de construire l'esprit d'analyse et de critique à des fins d'*enrichissement de la compréhension des situations vécues* (Fandez et al., 2012 :47).

Dans un souci de personnalisation, les stratégies de la Reflect consistent à : (i) proscrire l'utilisation des abécédaires en prescrivant plutôt la construction de son propre support tout au long du processus d'apprentissage ; (ii) adapter la progression pédagogique par niveau afin de s'assurer de l'appropriation.

Chez Tylay, ce principe se concrétise tout au long des trois modules de formation : le bilan personnel, le bilan des activités, et le projet de développement personnel. La personne seule est experte de son histoire ; elle seule est légitimée pour narrer son histoire aux autres. Et c'est de cette histoire et nulle autre que le participant retrouvera, redécouvrira, extraira les forces (compétences) qui ont fait de lui ce qu'il est aujourd'hui (Guiella/Narh et al., 2012 :25).

4.4.1. Rôle du groupe

Néanmoins, personnaliser les apprentissages ne signifie pas rejeter le groupe. Bien au contraire puisque la dynamique de groupe est considérée comme une modalité pédagogique en soi pour asseoir les apprentissages. (Commission of the European Communities, 2008 : 21-22).

Pour la PdT, le groupe est sollicité par un travail d'analyse et de réflexion notamment pour (i) *objectiver* les connaissances empiriques/endogènes (ii) les *confronter* avec d'autres formes de connaissances (Faundez et al, 2012 : 31). *Ce travail vise à agir sur les processus psychiques des apprenants, pour transformer leurs connaissances, leurs capacités et leur rapport aux connaissances et au milieu…La forme collaborative est utilisée pour percevoir les limites et les conditions de validité des représentations/connaissances que les apprenants et leur communauté ont de l'objet en étud*e' (idem :32).

Pour la Reflect, le groupe, désigné comme cercle, est fondamental au cours du processus notamment pour construire les supports didactiques en l'absence d'abécédaires. En effet, 'Chacun des cercles développe ses propres matériaux didactiques à travers la conception de cartes, tableaux, calendriers et de diagrammes qui représentent la réalité locale, systématisent les connaissances des participants/es et encouragent une analyse détaillée des questions ayant trait à la vie locale.'(Archer et Cottingham, 1996 :5). Ce qui favorise davantage l'appropriation et stimule le lancement d'une action locale et la création de synergie entre le programme d'alphabétisation et d'autres formes d'activités de développement au niveau local (idem : 5).

La dynamique de groupe joue un rôle prépondérant dans la conduite de l'approche Tylay

Chez Tylay, cette pédagogie centrée sur l'apprenant doit s'articuler à une pédagogie de groupe. D'où la nécessité des échanges d'expériences, des confrontations, des stimulations au sein de groupes d'apprenants, sans viser la compétition ou la concurrence, ni risquer l'exclusion. Le groupe en formation doit être dans un contexte de complicité, de solidarité où sont partagés les mêmes buts. Dans le même temps, le groupe doit favoriser l'émergence d'un sujet acteur, capable de modifier son environnement en acceptant les conflits comme inévitables (Kaboré et Guiella/Narh, 2014 :48-49).

4.4.2. Rôle des communautés

L'appui sur les communautés constitue également un pilier déterminant de réussite dans le NF. Elles sont sollicitées en amont et associées à la conception et mise en place de l'ingénierie.

En effet, les expériences PdT 'ont toutes été conçues sur la base d'une concertation et de dialogue avec les populations concernées pour connaître leurs attentes, besoins et aspirations face à l'éducation (Faundez et al, 2012 :8).

De même pour Reflect, les communautés sont sollicitées avant le démarrage de l'action. Elles sont associées dès la phase initiale de collecte et d'analyse des données

par le biais de la méthode active de recherche et de planification participative, MARP (Kam et al., 2010 :15).

Dans le cas de Tylay, le nom même de cette approche exprime l'indissociabilité du collectif et de l'individuel. *'L'individu, à travers la valorisation de ses potentialités propres, développe son autonomie pour se rendre utile à lui-même…développe sa responsabilité sociale pour porter la prospérité de sa communauté par la valorisation de ses trois types de compétences, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir- penser vers un « vouloir agir », « pouvoir agir » et « savoir agir »'* (Guiella/Narh et al., 2012 :9)

La diversité linguistique et culturelle est à la fois un facteur d'enrichissement et un challenge à relever pour un socle commun fédérateur. Ici des journaux en langues nationales africaines au Burkina Faso.

5. Le niveau technique : Les apports du non-formel au SCC

Il ne s'agit pas ici d'expliciter comment le NF peut-il contribuer au développement d'une approche conceptuelle et méthodologique d'un SCC.

Malgré l'appel à un changement de paradigme, l'école reste déconnectée du milieu de l'apprenant. Une fois sorti du système, à la fin ou prématurément, ce dernier est incapable de mettre en pratique ce qu'il est supposé avoir acquis. En raison notamment de l'accent mis davantage sur les intrants que sur les processus d'enseignement-apprentissage, l'école reste impertinente, inadaptée et sclérosée. On est dans une réelle crise de l'apprentissage (UNESCO, 2013/4 :191).

Or, le NF contribue techniquement au SCC en mettant un accent particulier sur les compétences cognitives visant notamment l'autonomie et la confiance en soi de l'apprenant.

5.1 Pertinence et flexibilité

Les expériences étudiées s'efforcent de répondre aux trois critères de la pertinence définis plus haut : sujétion, conformité et adéquation. (cf. chapitre 2)

5.1.1. Contextualisation des apprentissages

Comme indiqué précédemment, le point de vue de l'adéquation implique une association complémentaire entre la connaissance disponible dans la société et celle qui lui est proposée. Ainsi, est adéquate l'éducation qui constitue une réponse aux besoins de la société en matière de savoir, de savoir-faire et de savoir-être (Halaoui, 2003).

Une éducation pertinente est celle qui se conforme à la langue comprise par les bénéficiaires. Ici des apprentissages, en haut, en Ajami (langue africaine peulh utilisant l'alphabet arabe) et en bas en Moorè (une autre langue africaine utilisant, cette fois, les caractères romains)

Or, grâce à l'ingénierie consistant en amont à l'étude préalable de l'environnement de l'apprenant, le NF dégage ce qui est véritablement pertinent au regard du participant. (cf. Chapitre 4) Les besoins des apprenants sont ainsi pris en charge. A titre d'exemple, les programmes NF pour les jeunes et adultes au Burkina Faso mettent l'accent sur les connaissances et compétences considérées comme pertinentes dans leur vie quotidienne. Elles englobent des domaines aussi variés que l'environnement, les droits et responsabilités, la participation à la vie communautaire et des compétences pour la vie (GTENF, 2012, Balima 2006, cité dans Hoppers, 2007 :14). C'est également le cas des programmes d'apprentissage accéléré de la deuxième chance incluant ce qui est pertinent pour les apprenants en se basant sur les connaissances endogènes (Longden, 2013 :27). En revanche, il semblerait que ces domaines ne sont pas toujours introduits dans le curriculum scolaire (Hoppers, 2007 :14) ; bien qu'il y ait de plus en plus tendance à considérer 'la pédagogie de la pertinence', déterminante dans le processus d'apprentissage (Muskin, 2014).

Dans le cas de la PdT, le processus d'enseignement-apprentissage va plus loin en prônant l'interculturalité pour confronter les connaissances endogènes du milieu et exogènes scientifiques/systématisées afin de construire de nouvelles connaissances. (Faundez et al., 2012 :13). Le but ultime est de donner sens aux apprentissages. *Privilégier l'entrée par l'étude de problématiques réelles/vécus par les apprenants afin que les savoirs enseignés aient du sens pour eux constitue l'option méthodologique de la PdT* (idem :17).

Contrairement à des curricula souvent surchargés et trop ambitieux du formel, le NF offre de la flexibilité et une plus grande adaptabilité (Pritchett and Beatty, 2012).

5.1.2. Lier la pratique aux connaissances existantes

Dans le même souci de pertinence, le NF lie l'aspect pratique des enseignements aux connaissances existantes des participants. En évoluant du familier vers le moins familier, la progression pédagogique permet à son tour de développer et de renforcer les compétences pour la vie et pour le travail.

Pour la PdT, '*la véritable appropriation des nouvelles connaissances suppose que les apprenants sont en mesure de les mettre en pratique, dans l'immédiat, par des actions concrètes et/ou à moyen ou long terme, dans le processus d'appropriation d'autres connaissances ou dans la résolution des problèmes quotidiens*' (Faundez et al, 2012 :32).

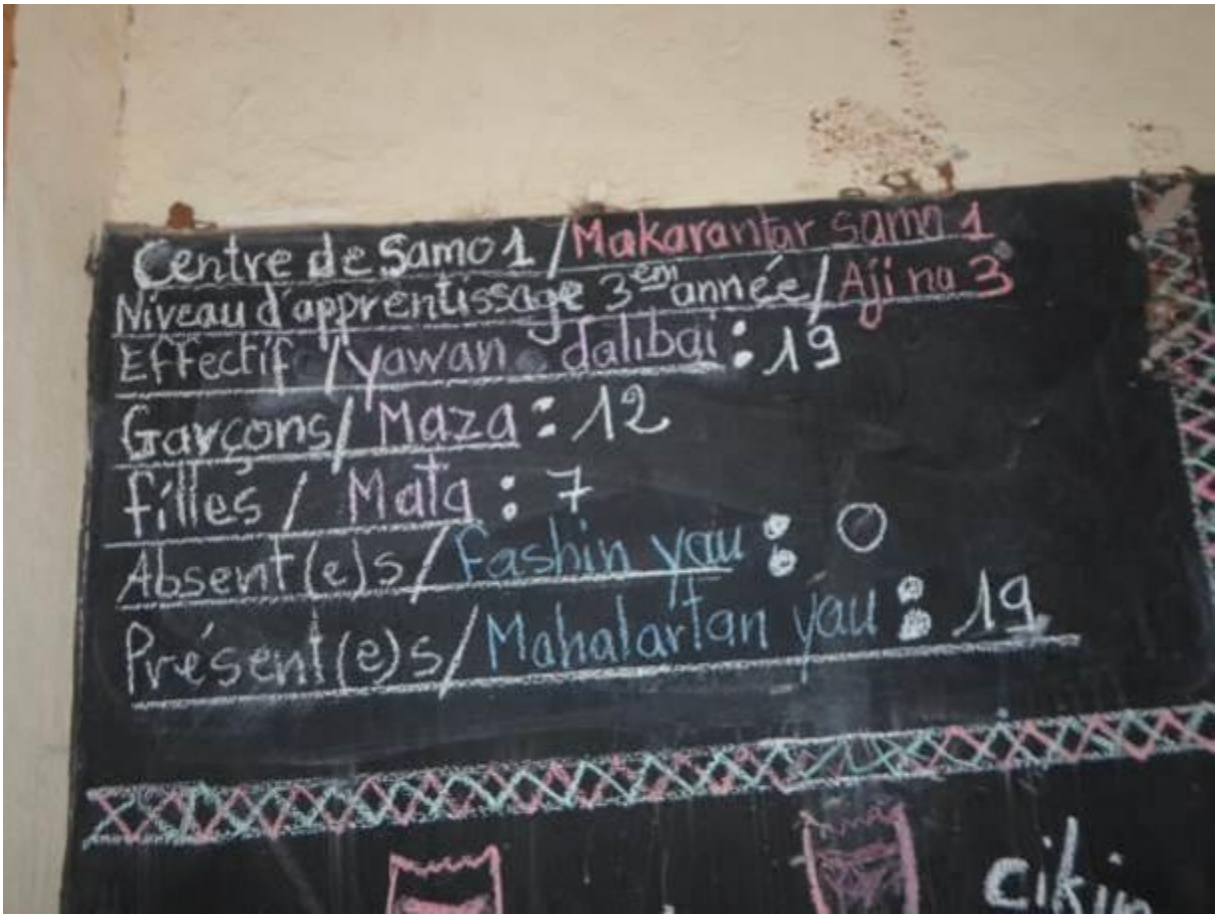
Dans le même temps, les *engagements* des apprenants de la mise en pratique des apprentissages sont des indicateurs pour apprécier les réinvestissements des connaissances apprises dans la vie de tous les jours (idem : 33).

Quant à Reflect, elle met l'accent lors de l'introduction des formules mathématiques abstraites sur le lien avec '*quelque chose de concret venant de l'expérience de vie des*

participants. Les stratégies de solutions aux problèmes que les populations ont développées à partir de l'expérience doivent être appliquées à des contextes différents ou nouveaux. En leur faisant voir que les mêmes techniques sont applicables dans une variété de situations – de l'agriculture, à la cuisine, à la compréhension des taux d'intérêt, leur connaissance mathématique sera renforcée et généralisée' (Archer et Newman, 2003 :67).

5.1.3. La langue et les ressources appropriées

Il est admis qu'une éducation pertinente est celle qui se conforme à la langue comprise des bénéficiaires (Halaoui, 2003 :8). C'est donc un lieu commun d'attester que les compétences linguistiques sont déterminantes dans le processus d'acquisition des savoirs ; (ADEA, 2012) ou que l'enseignement bilingue produit de meilleurs résultats.



Le bilinguisme pour une meilleure assimilation des apprentissages

Preuve a déjà été faite que la qualité d'un apprentissage, sa durabilité et son assimilation par l'apprenant dépendent tout d'abord de la langue avec laquelle il a été véhiculé. Plus elle lui est familière, plus l'acquisition sera facilitée. (Alidou et al, 2006 par exemple).

D'un autre côté, '*l'approche bilingue, combinant un enseignement continu dans la langue maternelle de l'enfant et l'introduction d'une seconde langue, peut améliorer les performances dans cette seconde langue comme dans d'autres matières. Pour aplanir durablement les disparités d'apprentissage, ces programmes bilingues doivent se poursuivre sur plusieurs années.*'(UNESCO, 2013/4 :49)

Nos trois expériences appliquent ces principes à la lettre. En effet, la PdT prône le bilinguisme équilibré entre la première langue et la seconde où l'une et l'autre sont enseignées comme matière tout en étant medium d'enseignement. (cf. Annexe 1) Dans le cas de Reflect, 80% de ses cercles travaillent dans la langue maternelle des apprenants (ActionAid, 2001 :61). Tylay opérant avec une population rurale utilise évidemment leur langue maternelle.

Dans les trois cas, les supports didactiques sont adaptés en fonction de la langue utilisée. Ainsi, c'est le mode d'apprentissage qui s'adapte aux apprenants et à leurs contraintes et non le contraire.

5.2 Les compétences cognitives et la structuration de la démarche apprenant

Les compétences cognitives désignent toutes les facultés mentales qui sont utilisées dans l'acquisition et le traitement du savoir. Elles incluent la capacité à se concentrer, à poser des questions, à raisonner, à comprendre et à analyser l'information et les expériences. Ces dernières sont aussi désignées par le terme de « capacités de réflexion » et sont souvent divisées entre les capacités de réflexion de niveau inférieur (mémorisation et compréhension) et les capacités de réflexion de niveau supérieur (analyser, appliquer les connaissances de manière créative et évaluer l'information). Elles sont au cœur de l'apprentissage et de l'action raisonnée.

Or, la critique souvent formulée à l'encontre de l'enseignement formel en Afrique est qu'il n'offre pas assez d'espace aux apprenants pour développer leurs capacités notamment de pensée critique. (ADEA, 2012 :31)

5.2.1. Les capacités psychiques supérieures

La PdT accorde une place primordiale à la cognition en prônant le développement des capacités psychiques supérieures et en faisant un leitmotiv. Les contenus qui y sont promus visent à développer le langage écrit et oral, l'attention et la mémoire volontaire, la pensée logique, conceptuelle et critique ainsi que l'autonomie intellectuelle.

Un socle commun qui intègre le non-formel doit être inventif. Ici de jeunes adolescents en travaux de groupe, lors d'un « cours du soir » dans une classe typique de rattrapage de la zone sahélo saharienne

S'inscrivant dans la lignée socio-constructiviste vygotskienne, la PdT considère que c'est le passage d'activités psychiques non conscientes d'elles-mêmes à des activités conscientes et volontaires qui serait le critère de l'émergence de fonctions psychiques supérieures (Faundez et al., 2012 :60). Son point culminant est son plaidoyer pour le développement simultané des compétences en même temps que les capacités psychiques supérieures :

'*L'analyse des différentes expériences a montré que ces capacités sont développées au cours du processus éducatif. L'approche PdT considère en effet que ces capacités ne peuvent être «laissées à plus tard» et qu'elles ne se développeront pas par « miracle», une fois que les apprenants auront mémorisé suffisamment de connaissances théoriques déconnectées du contexte'* (idem : 63). Par ailleurs, la confrontation des connaissances endogènes et des connaissances scientifiques, tout comme l'interaction en classe, favorisent le développement du jugement critique.

En parallèle, l'approche articule les capacités psychiques supérieures aux 4 disciplines d'une façon transversale. Néanmoins, pour éviter la fragmentation disciplinaire, la PdT plaide pour l'interdisciplinarité. Celle-ci est mise en place à l'occasion de la résolution de problèmes 'complexes' ou de situations problématisées. Or, c'est

justement l'une des faiblesses pédagogiques de l'école qui n'arrive pas 'à amener un élève à problématiser: se poser des questions, émettre des hypothèses, identifier ce qu'il faut pour y répondre, confronter son point de vue avec des points de vue d'expert, etc. On est dans une éducation de la restitution et non de la résolution de problèmes' (Roegiers, 2012 :111).

5.2.2. L'esprit d'analyse et de critique

Reflect et Tylay accordent tout autant d'importance à la structuration de la démarche mentale des apprenants. En effet, la première, par la démarche qui consiste à diagnostiquer les évènements, les faits, les phénomènes de la société, trouver des solutions par des échanges à travers la médiation du facilitateur met en œuvre un véritable processus d'acquisition du raisonnement. Le participant apprend, grâce au travail d'explicitation, à valider ou non ses schèmes et paradigmes personnels.
De même, la pensée logique et abstraite est développée à travers la capacité des apprenants à résoudre des situations problèmes adaptées à leur niveau et au contexte (Kaboré et Guiella/Narh, 2014 :35).

De son côté, la démarche Tylay *aide le participant à comprendre sa vie pour l'éclairer sur le monde qui l'entoure. Le participant développe sa capacité de compréhension durant tout le processus de la formation* (idem : 35). En déconstruisant et re-construisant, il analyse ses expériences marquantes pour aboutir à une nouvelle synthèse de sa vie.

5.2.3. L'autonomisation des participants

L'autonomie du participant dans le NF est réalisée notamment grâce aux activités qui renforcent la confiance en soi. Contrairement aux écoles, il y a une plus grande sensibilité à forger l'estime du participant dans ce qu'il entreprend, facteur avéré indissociable de l'apprentissage à lire et écrire (Chiuye and Nampota 2007 Cité par Longden, 2013 :23).

Dans le cas de la PdT, l'évaluation critique de productions textuelles et la confrontation avec d'autres formes de connaissances créent les conditions nécessaires pour l'émergence de la critique conduisant à l'autonomie du sujet apprenant.

De même, Reflect accorde de l'importance à la disposition psychique de l'apprenant en adoptant la démarche déconstructiviste. En effet, dans le cas du calcul numérique par exemple, elle commence par désapprendre les sentiments négatifs que les participants ont des mathématiques afin d'être en mesure d'améliorer leur confiance en eux-mêmes puis de développer leurs compétences numériques par la suite (Archer et Newman, 2003 :69).

A travers le parcours Tylay, l'individu '*prend conscience de ses savoirs et savoir-faire, développe des connaissances et de la confiance en soi nécessaires pour construire son propre devenir, agir de manière consciente et responsable, façonner son environnement, et devenir un levier pour le progrès de sa communauté*' (Kaboré et Guiella/Narh, 2014 :27).

Par ailleurs, le participant est encouragé à développer le sens de l'anticipation. En effet, grâce à l'engagement chez la PdT, le projet personnel chez Reflect et de la vision à long terme chez Tylay, il acquiert une meilleure compréhension de son environnement et des possibilités stratégiques d'action. Le sentiment de subir est altéré en laissant la place à la volonté d'agir.

En travaillant sur les compétences pour la vie et pour le travail avec Reflect, il arrive que des participants développent le sens de l'anticipation. Par exemple, en travaillant sur les compétences numériques en Ouganda, un calendrier des prix locaux a inspiré des cercles Reflect à faire des actions telles que l'amélioration du stockage de la récolte et la vente coopérative pour sécuriser de meilleurs prix (Archer et Newman, 2003 :78).

La première partie ayant mis en exergue l'apport du NF dans le cadre d'une vision holistique et dans une perspective tout au long de la vie, il sera question dans la deuxième partie d'utiliser cet apport pour proposer une matrice d'un SCC pour le formel, le NF et l'informel. Les défis liés notamment à la mise en place, en particulier l'évaluation, seront abordés en dernier.

DEUXIEME PARTIE

6. Pistes de travail pour l'aboutissement d'un SCC : Matrice du Socle Commun de Compétences pour l'Education formelle et non-formelle dans le cadre de la vision holistique

Ce chapitre propose une matrice du SCC s'articulant aux compétences, connaissances, aptitudes et attitudes que doit posséder chaque africain pour répondre à ses attentes et ceux de la société. Elle ambitionne de cerner la dialectique de son individualité/singularité d'un côté et de sa citoyenneté de l'autre. Ainsi, cet outil fournit, horizontalement et verticalement, un cadre unique pour les systèmes éducatifs africains incluant aussi bien le formel que le NF pour tous les groupes d'âge : enfants, jeunes et adultes. L'idée sous-jacente est de mettre en cohérence les pratiques dans un cadre cohérent, transparent et standard tout en se voulant souple et flexible. Après une explication et une justification de cet outil, les sources et le contenu seront présentés suite à quoi des pistes de travail pour le GTENF seront esquissées. Les challenges sont abordés à la fin pour souligner la complexité du processus.

Les acteurs de l'éducation en séance de travail. Quel avenir pour nos systèmes éducatifs ?

6.1 Sources de la matrice SCC

La matrice proposée dans ce document s'inspire de plusieurs sources notamment :

- des travaux de l'ADEA aboutissant à 'une esquisse d'un socle commun pour une citoyenneté africaine responsable et active en développement durable' (ADEA, 2011 :2013 ; ADEA, 2012) ;
- des principes adoptés par les pays européens pour fixer un cadre commun de compétences clés au sein de l'Union (cf. JO UE, 2006). A son tour, ce processus s'est alimenté des projets OCDE, en particulier du DESECO (OCDE, 2003) ;
- des expériences conduites dans le secteur NF contribuant à un socle commun pour tous dont celles qui ont été traités dans les chapitres précédents de ce document. Les propositions de la PdT en matière de connaissance ont été largement utilisées dans la matrice (Faundez et al., 2012) ;
- des travaux internationaux notamment sur les problématiques de lutte contre la pauvreté (Duflo, 2010), et sur l'apport des neurosciences pour les apprentissages (OCDE, 2007) ;
- de la documentation relative au secteur de l'Education, aussi bien dans le formel, comme la mise en place de la Pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2011), qu'au NF comme l'alphabétisation (Abadzi, 2013), la formation d'adultes (Parmentier, 2007) ainsi que des travaux transversaux comme les Rapports mondiaux de suivi sur l'EPT.

6.2Justificatifs de la matrice

La triennale de l'ADEA a été l'occasion d'exprimer le besoin d'enclencher un processus d'élaboration d'un socle commun de compétences et de connaissances, à l'instar des pays de l'Union Européenne (ADEA, 2011 :53). La matrice constitue un outil répondant à ce besoin. D'un autre côté, la portée internationale de cet outil pourrait avoir une valeur ajoutée car nous vivons dans un monde de plus en plus 'connecté et interconnecté' dans lequel 'il ne semble plus convenable ni suffisant que le curriculum tienne uniquement compte des besoins et des priorités nationales' (Amadio et al, 2014). On peut espérer que cela suscite des discussions tout comme le cas du cadre de l'OCDE qui a influencé les débats sur les compétences aussi bien dans les pays eux-mêmes qu'au niveau européen (Gordon et al., 2009 :12).

Au-delà de cette sollicitation, l'avantage de cette matrice est qu'elle pourra également être harmonisée avec le travail en cours pour stabiliser un cadre de certification au niveau régional/africain par l'ADEA et l'UNESCO. En effet, cette matrice se destine à un rôle structurant.

Par ailleurs, force est de constater que les cadres de SCC existant se focalisent souvent sur le formel. En effet, les contextes occidentaux expliquent que les socles soient conçus pour l'école puisque tous les enfants et les jeunes y sont automatiquement scolarisés. Le droit à la scolarité est pleinement exercé et le rôle obligatoire des parents/tuteurs est d'y veiller, au risque d'en pâtir en cas de manquement.

Le contexte africain est différent, caractérisé notamment par le NF. Ce dernier vient en complément, voire en alternative, à l'école comme illustré plus haut (cf. Chapitre 3). La matrice qui est proposée ici en tient pleinement compte. D'où l'intérêt de cet outil qui fournit, horizontalement et verticalement, un cadre unique pour les systèmes éducatifs africains incluant aussi bien le formel que le NF pour tous les groupes d'âge : enfants, jeunes et adultes.

Cette 'contextualisation' se perçoit également par les accommodations apportées à cette matrice. C'est le cas par exemple pour les compétences en communication, où on parlera ici plutôt de compétence en langues d'enseignement-apprentissage, sous-entendant la langue nationale en plus de la deuxième langue enseignée (français ou anglais en général).

Par ailleurs, la matrice s'inscrit dans le cadre de la vision holistique, prônée notamment par l'ADEA depuis la biennale 2008 puis par le GTENF (GTENF, 2012). C'est pourquoi la rubrique/colonne 'discipline' a été sciemment évitée afin de véritablement sortir du formalisme académique du formel et d'intégrer du coup le NF, ainsi que tout autre modalité informelle d'apprentissage.

Cette matrice vise ainsi à harmoniser les pratiques dans un cadre cohérent, transparent et standard tout en se voulant souple et flexible. En effet, pour parer à la rigidité, les volumes horaires ont également été évités. En somme, le but recherché est de 'normaliser' tout en évitant la lourdeur, qui pourrait poser problème à l'adaptation régionale/nationale/locale ultérieure.

6.3 Explication de la matrice

Cet outil présente les orientations générales en termes de profil de compétences de base. Elles ne sont pas traduites en termes pédagogiques car le but ici n'est pas l'opérationnalisation au niveau des pratiques de la classe. Elles ne traitent pas non plus des stratégies d'apprentissages réellement utilisées, mais qui sont néanmoins au cœur du processus d'apprentissage. (ADEA, 2012 : 38).

Par ailleurs, la structuration proposée de la matrice obéit à une logique transcendant les découpages disciplinaires. La première colonne 'Capacités' présente un ensemble de 'grandes compétences' ou des 'Axes' regroupant la même famille de compétences. Pour rappel, la définition adoptée de la 'compétence' est un savoir combinatoire s'articulant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être. (cf . Chapitre 2) ces trois ensembles seront désignés dans la matrice : connaissances, aptitudes et attitudes respectivement.

La rubrique 'Connaissances' renvoie aux savoirs à maîtriser. Elle reprend en grande partie les propositions de la PdT (Faundez et al., 2012 :53). Les 'Aptitudes' renvoient globalement à ce que l'apprenant doit être capable d'effectuer/exécuter à la fin du processus d'enseignement-apprentissage obligatoire. Mais une ambigüité subsiste avec le terme 'Capacités' que le GTENF pourra aborder en tant que piste de travail. 'L'Attitude' renvoie à la disposition d'esprit. Elle est souvent acceptée comme synonyme de savoir être. 'Les deux mots appartiennent à des typologies différentes mais parallèles : d'une part 'Connaissances-Habilités-Attitudes-Compétences' et d'autre part « Savoirs – Savoir-faire – Savoir-être – Savoir-agir » (Roegiers, 2011 :147).

Les compétences se recoupent. A titre d'exemple les compétences scientifiques sont imbriquées avec les compétences pour la vie. Car par exemple, la connaissance de son corps d'un point de vue scientifique permet de se prémunir contre les problèmes courants d'hygiène.

Par ailleurs, le socle doit être lu d'une façon homogène comme un ensemble cohérent s'articulant simultanément aux connaissances, aptitudes et attitudes, qui en sont le noyau. Or, comme on le sait, il y a souvent focalisation sur les compétences au détriment des autres composantes (OCDE, 2003 :58).

Enfin mais pas au moins, la matrice jointe est complétée avec le contenu ci-dessous, sachant que ce qui est entre parenthèses dans le contenu ne figure pas dans la matrice.

6.4Le contenu de la matrice

La communication est à la base de toute relation sociale (Halaoui, 2003 ; Archer et Newman, 2003). Elle permet d'apprendre à apprendre, compétence à la base de l'apprentissage tout au long de la vie et intervenant d'une façon transversale.

1. *La communication :*

C'est le pilier du socle ; l'entrée par laquelle il est primordial d'intervenir pour bâtir et installer les ressources. En effet, les compétences de base en lecture sont déterminantes pour la réussite des apprentissages. Pour les enfants notamment, savoir lire d'une façon correcte et rapide (entre 45 et 60 mots par minute) permet de développer des automatismes en lecture et conditionnerait la compréhension (Abadzi, 2013).

Pour acquérir cette compétence, il est recommandé de connaître : le fonctionnement du système d'écriture dans les langues d'enseignement-apprentissage, le fonctionnement des unités linguistiques dans les genres textuels et dans les énoncés, les genres textuels divers en rapport aux situations de communication orales et écrites.

Quant aux aptitudes, l'apprenant doit être en mesure de lire avec aisance en toute autonomie ; produire oralement/par écrit différents genres textuels (lettres personnelles, de sollicitation, d'excuse; inscriptions sur panneaux et pancartes ; comptes rendus ; récits historiques; contes; plaidoiries; pétitions; dialogues; exposés; débats; recettes; textes explicatifs; textes instructionnels ; projets productifs; prise de notes ; reçus ; descriptions etc.) ; exprimer son point de vue avec aisance en public sur différentes thématiques à des fins diverses et comportant divers enjeux (argumentation, explication, narration..) ; traduire de petits textes de sa langue vers la deuxième langue d'enseignement-apprentissage ; rechercher des informations dans des supports variés (annuaires, encyclopédie, guides, tables de matières des ouvrages, etc.)., notamment en utilisant les TIC, et pouvoir traiter ces informations.

En parallèle, l'apprenant est censé intérioriser une ouverture d'esprit vers le dialogue tout en se montrant motivé.

2. *Compétences mathématiques et scientifiques*

Cet ensemble vise à développer les niveaux taxonomiques que Bloom a théorisés. Il s'agit de connaître, comprendre, appliquer, maîtriser, synthétiser évaluer et prendre des décisions rationnelles (ADEA, 2011). Elles s'articulent aux compétences mathématiques et scientifiques.

2.a. Mathématiques

Les connaissances comportent les opérations mathématiques de base incluant addition, soustraction, multiplication et division ; système et outils de mesures, (masse, capacité, temps) ; système d'orientation spatiale (concepts géométriques de

base, figures et formes, orientation) ; notions de statistiques (cadres, graphiques, moyenne), pourcentage, intérêt.

En plus de la maîtrise des niveaux taxonomiques, l'apprenant doit être capable d'effectuer des calculs rapides ; d'analyser des situations problèmes ; d'appliquer des démarches de résolution de problèmes, de réflexion critique, de culture, de raisonnement scientifique et d'innovation.

D'un point de vue à dominante pratique, il est suggéré : l'élaboration d'un budget familial ; l'élaboration d'une liste systématique d'achats ; l'application des mesures dans la réalisation des recettes, dans le travail agricole, la maçonnerie, etc. ; la réalisation des opérations mathématiques dans des activités commerciales et la comptabilité familiale ; le maniement correct de l'argent et de bonnes aptitudes dans les situations d'échange : vente, achat de marchandises, remise de monnaie ; l'utilisation de la calculatrice et de téléphones portables ; …la compréhension d'informations ayant des éléments statiques (Faundez et al., 2012).

2.b. Scientifiques

Les savoirs relatifs à cette compétence comportent : les connaissances de base de son environnement immédiat et de la nature (des ressources naturelles, la dégradation de l'environnement et des sols, la pollution, les plantes médicinales) ; l'agriculture (techniques appropriées de production agricole) et l'élevage (caractéristiques et importance de l'élevage du milieu, techniques appropriées de production animale, etc.) ; l'alimentation/nutrition, hygiène, santé, les maladies ; le recyclage des ordures ; le fonctionnement du corps humain ; la sexualité et la reproduction ; les cycles de l'eau ; les théories et principes de base de la démarche scientifique.

Ces connaissances visent à conduire l'apprenant à développer des aptitudes lui permettant de savoir manier des outils/machines de son milieu immédiat ; identifier les éléments de la démarche scientifique et appliquer les principes scientifiques.

En complément, la PdT propose en plus d'identifier des causes et symptômes de maladies courantes dans son environnement, trouver des mesures pour leur traitement ; produire des messages et des textes explicatifs cohérents sur les symptômes, les causes et modes de transmission de ces maladies ; produire des descriptions de l'environnement immédiat et expliquer rationnellement le phénomène de dégradation de l'environnement et des sols ; utiliser rationnellement des ressources hydriques ; utiliser des techniques appropriées de production agricole et animale.

L'acquisition de ces compétences sous-entend une attitude positive à l'égard des mathématiques et des sciences, de la curiosité intellectuelle ainsi que la sensibilité aux questions éthiques et morales.

3. *Compétences pour la vie et le développement personnel*

Comme noté plus haut, les connaissances qui composent cette catégorie se recoupent notamment avec les connaissances 'scientifiques'. Elles comprennent des questions particulièrement pertinentes dans le contexte africain en santé dont le VIH-SIDA et le paludisme ; en environnement comme la sécheresse, désertification, pénurie d'eau ; en nutrition dont la crise alimentaire, qualité de l'alimentation ; en protection sociale dont la lutte contre la pauvreté ; en sécurité dont les conflits armés et les dévastations qui en découlent (ADEA, 2011).

Les aptitudes devant être développées consistent à s'adapter ; s'autogérer ; prendre des décisions ; évaluer le contexte et identifier les enjeux d'une situation.

Quant aux attitudes, elles regroupent notamment la pensée positive ; autonomie ; sens de l'anticipation et prise d'initiative.

4. *Compétences pour le travail*

Comme indiqué plus haut (chapitre 3), on ne peut qu'insister sur la place primordiale de ces compétences tant elles déterminent l'évolution et la place de l'individu dans la société.

Celles-ci sont orientées vers le développement économique et social d'une façon générale. Les connaissances qui lui sont liées comprennent le fonctionnement du monde du travail, de ses exigences et opportunités ; des notions élémentaires en économie ; des connaissances de base en entrepreneuriat et auto-emploi ; le fonctionnement de la micro-économie ; les sources et usages des crédits.

Par ailleurs, cette catégorie de compétences peut également englobée des compétences spécifiques selon l'activité exercée, l'offre du marché du travail disponible et le contexte local selon le besoin. Elles peuvent alors être adaptées en conséquence.

Les aptitudes que doivent développées les apprenants sont : explorer son propre potentiel ; repérer les opportunités de travail ; trouver l'information ; collaborer et gérer des enjeux ; planifier et gérer une action/projet ; prendre des décisions.

Les attitudes relatives à cette catégorie de compétences concernent la prise d'initiative ; la sensibilité aux valeurs éthiques ; la persévérance ; la résilience et la détermination.

5. *Compétences sociales et citoyennes*

Les compétences sociales et citoyennes, tout comme les compétences 'panafricanistes' et multiculturelles, visent à renforcer le sentiment identitaire de l'apprenant et à lui donner les moyens de contribuer favorablement au développement de son pays et de son continent.

Les connaissances relatives à cette compétence comportent la vie en communauté (droits et devoirs du citoyen) ; violence intrafamiliale, dimension genre, maltraitance et droit des enfants ; l'histoire du village, de la région et du pays ; l'histoire des grands royaumes africains et leurs figures emblématiques ; la géographie physique du milieu (le relief, cours d'eau, végétation); les entités administratives du pays ; les moyens de localisation et d'orientation ; la division politique du pays, région, municipalité ; les lois du pays (dans les domaines liés à la vie sociale et citoyenne).

Les aptitudes comprennent le savoir vivre ensemble sans discrimination ; coopérer avec les autres ; prévenir et gérer les conflits et les situations de post-conflits; respecter la différence ; composer avec le changement ; promouvoir les processus démocratiques et de paix ; exercer ses droits et ses devoirs ; œuvrer au meilleur devenir de la société.

En parallèle, l'apprenant doit développer une attitude de coopération avec les autres ainsi que de la confiance en soi, un sens moral et le respect des autres.

6. *Compétences panafricanistes et multiculturelles*

Les connaissances qui y sont articulées comprennent l'histoire et les symboles de la lutte africaine dont l'esclavagisme et la colonisation ; les civilisations et cultures du continent ; la diversité ethnique et linguistique en Afrique ; les valeurs universelles et les Droits de l'Homme.

Les aptitudes associées sont : comprendre l'unité africaine dans la diversité des contextes régionaux/nationaux sur le continent ; identifier les préjugés ; repérer les caractéristiques de l'identité africaine ; distinguer la dimension multiculturelle.

Les attitudes qui sous-tendent cette compétence sont : le respect mutuel, le pacifisme ainsi que la solidarité entre les différents groupes culturels en vue de faciliter la compréhension, la paix et l'intégration africaine et de permettre la participation au mouvement de la renaissance africaine.

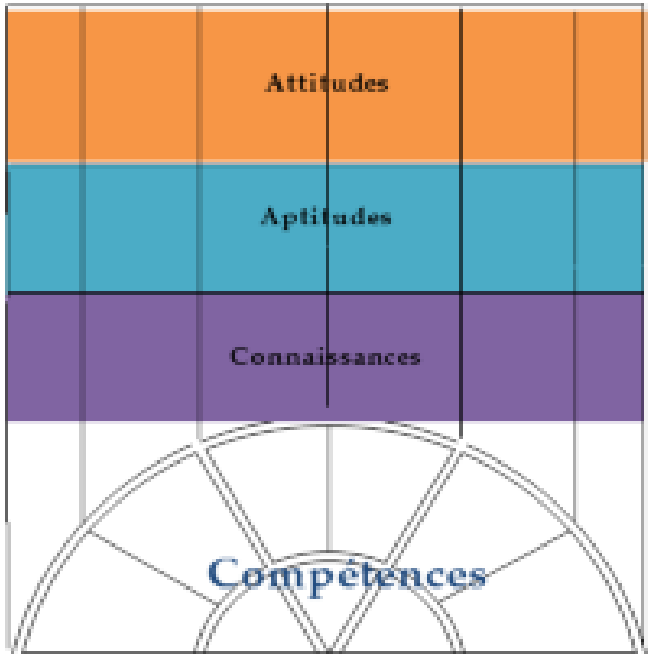
Une annonce combinant le français avec une langue africaine durant une exposition au Burkina Faso

Compétences	**Connaissances**	**Aptitudes**	**Attitudes**
1. Communication	-Fonctionnement du système d'écriture dans les langues d'enseignement-apprentissage ; -Fonctionnement des unités linguistiques dans les genres textuels et dans les énoncés ; -Genres textuels divers en rapport aux situations de communication orales et écrites ; -Informatique de base.	-Lire de façon autonome un texte court ; -Produire oralement/par écrit différents genres textuels (lettre, pancarte, compte-rendu, recette…) ; -Exprimer son point de vue avec aisance en public sur différentes thématiques à des fins diverses et comportant divers enjeux (argumentation, explication, narration..) ; -Traduire de petits textes de sa langue vers la deuxième langue ; -Rechercher des informations dans des supports variés, dont les TIC, et les classer ; -Utiliser les supports technologiques.	-Ouverture d'esprit vers le dialogue ; -Motivation pour communiquer.

2. Mathématiques et Scientifiques	-Système de numération selon les langues d'enseignement ; -Opérations mathématiques de base ; -Système et outils de mesures ; -Système d'orientation spatiale ; -Notions de statistiques, pourcentage, intérêt ; -Notions de comptabilité. -Connaissances de base de l'environnement et de la nature ; -Agriculture et élevage ; -Alimentation/nutrition, hygiène, santé, les maladies ; -Recyclage des ordures ; -Le fonctionnement du corps humain ; -Sexualité et Reproduction ; -Les cycles de l'eau' ; -Théories et principes de base de la démarche scientifique.	-Effectuer des calculs rapides ; -Analyser des situations problèmes ; -Appliquer des démarches de résolution de problèmes, de réflexion critique, de culture, de raisonnement scientifique et d'innovation ; -Manier des outils/machines de son milieu immédiat ; -Identifier les éléments de la démarche scientifique ; -Appliquer les principes scientifiques.	-Attitude positive à l'égard des mathématiques et des sciences ; -Curiosité intellectuelle ; -Sensibilité aux questions éthiques et morales.

Compétences	Connaissances	Aptitudes	Attitudes
3. Pour la vie et le développement personnel	-Santé : VIH-SIDA, paludisme, Ebola ; -Environnement : sécheresse, désertification, pénurie d'eau, inondations ; -Nutrition : crise alimentaire, qualité de l'alimentation ; -Protection sociale : lutte contre la pauvreté ; -Sécurité : conflits armés et dévastations.	-S'adapter ; -S'auto-gérer ; -Prendre des décisions ; -Evaluer le contexte et identifier les enjeux d'une situation ; -Observer une hygiène de vie.	-Pensée positive ; -Autonomie ; -Sens de l'anticipation ; -Prise d'initiative.
4. Pour le travail	-Fonctionnement du monde du travail, de ses exigences et opportunités ; -Notions élémentaires en économie ; -Connaissances de base en entrepreneuriat et auto-emploi ; -Fonctionnement de la micro-économie ; -Sources et usages des crédits ; -En fonction de l'offre du marché du travail et du contexte local.	-Explorer son propre potentiel ; -Repérer les opportunités de travail ; -Trouver l'information ; -Collaborer et gérer des enjeux ; -Planifier et gérer une action/projet ; -Prendre des décisions ; -S'adapter au poste de travail.	-Prise d'initiative ; -Sensibilité aux valeurs éthiques ; -Persévérance ; -Résilience ; -Détermination ; -Créativité.

Compétences	Connaissances	Aptitudes	Attitudes
5. Sociales et citoyennes	-La vie en communauté ; -Violence intrafamiliale, dimension genre, maltraitance et droit des enfants ; -L'histoire du village, de la région et du pays ; -L'histoire des grands royaumes africains et leurs figures emblématiques ; -La géographie physique du milieu ; -Les entités administratives ; -Les moyens de localisation et d'orientation ; -La division politique du pays ; -Des lois du pays.	-Savoir vivre ensemble sans discrimination ; -Coopérer avec les autres ; -Prévenir et gérer les conflits ; -Respecter la différence ; -Composer avec le changement ; -Promouvoir les processus démocratiques et de paix ; -Exercer ses droits et ses devoirs ; -Œuvrer au meilleur devenir de la société.	-Coopération ; -Confiance en soi ; -Sens moral ; -Respect des autres. ; -Respect des règles démocratiques ; -Respect des droits de l'homme.
6. Panafricanistes et multiculturelles	-Histoire de l'esclavage et de la colonisation ; -Histoire et symboles de la lutte africaine ; -Civilisations et culture du continent ; -Diversité ethnique et linguistique en Afrique.	-Comprendre l'unité africaine dans la diversité des contextes régionaux/nationaux sur le continent ; -identifier les préjugés ; --Repérer les caractéristiques de l'identité africaine ; -Accepter autrui ; -Comprendre la dimension multiculturelle ; -Comprendre son passé et se projeter dans l'avenir.	-Respect mutuel ; -Solidarité ; -Pacifisme ; -Tolérance.
7. Compétence en TIC	(A compléter ultérieurement)	(A compléter ultérieurement)	(A compléter ultérieurement)



Noyau du SCC

7. Les défis

Elaborer un outil standard qui puisse structurer et répondre aux enjeux, acteurs et publics du système éducatif est forcément un processus complexe. Car il ne s'agit pas seulement d'un ensemble de compétences à promouvoir (quoi) mais également des stratégies de mise en œuvre, de l'intégration des compétences non couvertes, voire de la visibilité des compétences déjà couvertes dans les programmes actuels (comment).

Toutefois, comme indiqué plus haut, le SCC intervient au niveau de l'approche et non pas au niveau de la mise en œuvre et encore moins de la pratique de classe. La distinction des niveaux situe donc l'opérationnalisation plus loin dans le processus. Il y aura alors lieu de considérer plus concrètement des questions tels que : la formation des enseignants/formateurs, l'évaluation, les manuels et ressources scolaires, les stratégies d'apprentissage et les pratiques pédagogiques enseignantes. Ce qui pourrait être un travail à documenter à part entière.

Mais cela ne devrait pas empêcher d'anticiper la réflexion sur ces questions, bien au contraire. Il est fortement recommandé d'entamer certaines étapes, comme la collaboration avec les spécialistes et éditeurs des manuels scolaires, pendant le développement de la politique curriculaire. (European Commission, 2012a :41)

Notons à ce stade que l'élaboration d'un SCC ne s'auto-suffise en aucun cas. Car si l'interaction apprenant-enseignant/formateur est au cœur du processus d'apprentissage (ADEA, 2012) le changement des pratiques pédagogiques actuelles est une des réponses pour en améliorer la qualité (Duflo, 2010 :40). Là encore, et comme indiqué plus haut, les pédagogies actives et expérientielles sont à encourager tout comme l'organisation pédagogique et scolaire.

Dans l'impossibilité de traiter des différents aspects organisationnels et pédagogiques dans ce document, le choix du GTENF est de se focaliser sur l'évaluation du SCC et de fournir des éléments de réponses aux 'challenges' qu'elles posent. Ce choix est d'autant plus judicieux car il a été identifié comme obstacle majeur de mise en œuvre dans les pays européens (European Commission 2008 : 17).

7.1 L'Evaluation : Approche et Principes

Cette forme d'évaluation (*Assessment* en anglais) se distingue de l'évaluation de projets (*Evaluation* en anglais). La langue française ne distinguant pas entre les deux, précisons qu'il s'agit bien ici de la première, à savoir l'évaluation des apprentissages.

L'évaluation des apprentissages est centrale notamment parce qu'elle :

- conditionne l'orientation générale du système ;
- permet à l'apprenant de faire valoir ses acquis ;
- contribue à adapter et calibrer l'enseignement aux besoins des apprenants (European Commission, 2012a :8).

C'est donc un levier potentiellement remarquable pour agir sur le processus d'enseignement-apprentissage.

Compte tenu notamment de la part de *subjectivité* intervenant dans tout acte d'évaluation (Gérard 2002, cité dans Gérard 2007), les principes ci-dessous ont été identifiés pour guider le processus évaluatif :

L'évaluation doit être juste : ses méthodes devraient être liées aux buts et objectifs fixés à l'avance et ses finalités et conséquences devraient être claires pour tous les intéressés. L'évaluation doit prendre en compte les acquis préalables des apprenants et leurs compétences - telles que les compétences linguistiques - pour évaluer les progrès réalisés correctement.

L'évaluation doit être fiable et valide afin que les évaluateurs travaillant indépendamment les uns des autres et utilisant les mêmes méthodes, aboutissent aux mêmes jugements. Plus les résultats d'apprentissages attendus sont décrits, plus la validité et la fiabilité de l'évaluation augmentent.

L'évaluation doit être centrée sur l'apprenant: elle doit donner des informations pertinentes et prospectives aux apprenants, parents, enseignants et écoles sur la façon d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, en y étant partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage. (European Commission, 2012a: 8-9).

Par ailleurs, les différents travaux internationaux recommandent une approche intégrée articulant l'évaluation sommative et formative ainsi que l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, en tant que de besoin, au processus d'enseignement-apprentissage (UNESCO, 2013/4 ; European Commission, 2012 ; OECD, 2010). C'est d'autant plus valable dans le cas du développement et de l'évaluation du SCC étant donné la nature holistique du socle et l'interdépendance des compétences.

7.2Les finalités de l'Evaluation

L'évaluation formative, ou l'évaluation *pour* l'apprentissage, favorise le développement et la consolidation du SCC. En effet, les sciences cognitives ont démontré l'avantage de l'évaluation formative. (OCDE, 2007). De par son orientation pédagogique, cette forme d'évaluation permet de diagnostiquer les failles dans le processus d'apprentissage et d'y remédier.

Les travaux de P. Black et D. William (2001) méritent d'être mentionnés car ils ont prouvé son importance pour le processus d'enseignement-apprentissage. Ils ont alors spécifié les facteurs clés qui la caractérisent, à savoir :

• fournir un feedback efficace aux élèves ;

• la participation active des élèves à leur propre apprentissage ;

• ajuster l'enseignement en tenant compte des résultats de l'évaluation ;

• reconnaître l'influence profonde de l'évaluation sur la motivation et l'estime de soi des élèves, dont l'un comme l'autre impactent l'apprentissage ;

• la nécessité pour les élèves d'être en mesure de s'auto-évaluer et de comprendre comment s'améliorer. (Black and William, 2001).

A l'autre extrémité du spectre se situe *l'évaluation sommative* qui consiste en l'évaluation *des* apprentissages (European Commission, 2012b). Elle est soit interne ou externe, souvent dans un but de certification. Elle peut être administrée à un grand nombre d'apprenants simultanément par le biais de tests et/ou de questionnaires, pour mesurer la performance des étudiants par exemple. C'est le cas du programme médiatisé de l'évaluation internationale des étudiants de l'OCDE, PISA.

Si l'évaluation sommative permet d'avoir une 'photographie' du système éducatif à un instant T et de contribuer à son pilotage, cela en fait une de ses limites. En effet, elle ne réussit pas à mesurer précisément les compétences transversales,[1] et n'évalue qu'indirectement les attitudes et le contexte de l'apprenant. En somme, elle fournit une 'image' limitée de la performance de l'apprenant. (European Commission, 2012b :17).

Or le recours à *l'évaluation de la performance* (performance-based assessment) est susceptible de compléter cette image. Il s'agit de 'l'évaluation 'authentique' utilisant des situations du monde réel telles que : des résolutions de problèmes collaboratives, des expériences, des travaux de groupe, des interviews, des pièces de théâtre, des présentations, des projets et des jeux de rôle. Elle peut recourir à l'utilisation de l'écoute et de l'observation ou de portfolios et des agendas' (Voir le glossaire référencé dans : European Commission 2012b :31).

Dans l'impossibilité d'approfondir tous ses éléments, un outil sera traité ici, à savoir le *portfolio*.

7.3 Le portfolio

C'est 'un assemblage finalisé des travaux de l'élève qui démontrent ses efforts, ses progrès et ses acquisitions dans un ou plusieurs domaines' (cité dans : Gérard, 2007 : 13).

Utilisé notamment au Royaume Uni, Australie, Autriche, Belgique, Portugal, Suisse Roumanie et Turquiie, le portfolio permet à la fois de mesurer et de développer non seulement les compétences mais également le processus d'acquisition. Ce qui sert de 'baseline' pour apprécier le progrès de ce dernier sans avoir recours à le comparer à d'autres apprenants. Dans le même temps, le feedback reçu par son biais impacte considérablement la motivation de l'apprenant et la conscience de son propre apprentissage (European Commission, 2012a :8). Le portfolio peut être évalué non seulement par l'enseignant/formateur mais également par l'apprenant lui-même, pour des finalités formatives et/ou sommatives. Indirectement, il peut servir de supports pour enrichir la formation continue des enseignants/formateurs (European Commission 2012a : 32-33)

[1] Voir par exemple : Meijer, J., Elshout-Mohr, M., & Wolters, B. H. A. M. v. H. (2001). An Instrument for the Assessment of Cross-Curricular Skills. *Educational Research and Evaluation, 7:1, 79-107, 7*(1), 79-107. Cité dans : European Commission, 2012b : 17.

Néanmoins, selon Herman et al (1992 ; cité dans European Commission, 2012b) pour assurer la validité et la fiabilité du portfolio, des éléments doivent être explicités dont :

- Un objectif d'évaluation clairement énoncée ;
- Des lignes directrices pour la sélection des entrées du portfolio ;
- Des critères pour l'évaluation du contenu de ce portfolio.

Puisque le portfolio est propice à être autoévalué, il participe à l'émergence et à la construction progressive de l'auto-évaluation. Or les avantages de celle-ci sont inestimables pour renforcer la motivation de l'apprenant, sa confiance, son estime de soi et 'apprendre à apprendre'. D'où l'intérêt de le préparer à l'exercer (European Commission, 2012a).

Le portfolio peut tout aussi être évalué par les pairs et contribuer ainsi au développement des compétences sociales de l'apprenant grâce à l'apprentissage mutuel et le travail en groupe. (European Commission 2012a).

Le cas de Reflect mérite d'être mentionné ici car son recours au carnet personnel du participant comme outil auto-construit de suivi/pilotage des apprentissages s'inscrit dans cette tendance (Archer et Cottingham, 1996 : 73). C'est un outil fortement recommandable.

En complément, l'accompagnement de l'apprenant en amont du processus d'évaluation, et comme explicité plus haut dans les approches du NF, est tout aussi important. En effet, l'implication de l'apprenant détermine l'aboutissement de son évaluation. Dans la cas de la PdT, l'apprenant est mis à contribution dans la construction de l'outil d'évaluation, par le biais de l'établissement des critères d'évaluation et de l'échelle de pointage pour analyser l'évolution du travail qu'il aura effectué (Faundez et al., 2012 :33)

7.4 Points de repère

En matière d'évaluation, il y a donc lieu de 'promouvoir une approche intégrée de l'apprenant et des outils innovants en classe conçus pour offrir un diagnostic immédiat aux élèves et aux enseignants' (UNESCO, 2013/4 :289). Parce qu'elle étudie les styles et les stratégies d'apprentissage, la psychologie des apprentissages contribuerait à affiner les méthodes évaluatives adéquates et pertinentes.

Par ailleurs, des travaux sur la mise en place du SCC en France mettent en garde contre l'atomisation des connaissances au risque de l'éclatement du socle. Ils insistent

sur le travail collaboratif entre enseignants/formateurs et sur les conditions de son implantation. 'Quels sont les facteurs, quels sont les dispositifs de travail, quels sont les outils qui permettent (ou ne permettent pas) le travail collectif des enseignants d'une équipe pédagogique pour l'acquisition des compétences du socle par tous les élèves d'une classe ?' (Prieur et al., 2010 :34).

En effet, dans plusieurs pays européens, il a été constaté que l'emphase a été mis sur les connaissances disciplinaires au détriment des aptitudes/attitudes et sans tenir suffisamment compte des compétences transversales, telles qu'apprendre à apprendre ou l'esprit d'entreprendre (European Commission, 2012a :3).

Ce document traitant surtout de l'approche et non pas de la pratique 'curriculaire', des questions relatives aux pratiques d'évaluation et de rémédiation (Roegiers, 2011 :28) n'ont pas été abordées. Néanmoins, on notera que dans le cadre de l'évaluation des compétences par situations complexes par exemple[2], il est conseillé de recourir à la construction de famille de situations et de veiller à 'tester les situations afin de s'assurer que tout fonctionne bien, de confronter la situation à la réalité des élèves, et de recueillir l'information nécessaire pour réguler l'épreuve' (Gérard, F-M. 2007 :5).

Pourvoir les groupes défavorisés en compétences de base et de vie est essentiel dans le contexte africain actuel. Ici de jeunes nomades en session de formation dans les locaux d'une école de brousse

[2] Sur les questions liées à l'évaluation des compétences, voir par exemple : Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles : De Boeck ; Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation*, Bruxelles: De Boeck ; Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.

8. Conclusion

Ce document propose une ébauche de matrice du SCC pour l'Education formelle, non-formelle et informelle. Le principe est d'initier une démarche méthodologique, en intégrant les apports du NF, qui puissent aboutir à l'élaboration d'un SCC viable et généralisable à l'ensemble des pays africains. Il ne s'agissait pas de dresser une liste de compétences et de connaissances que le SCC devrait contenir, mais de mettre en lumière les apports du NF dans une vision holistique pour répondre aux besoins de publics divers et souvent marginalisés.

Aussi, la première partie met en lumière la contribution substantielle de trois approches non-formelles : la pédagogie du texte (PdT), Reflect et Tylay. Elle indique que l'apport du NF à l'élaboration d'un socle de compétences et de connaissances pour tous se situe sur trois niveaux :

- Système, en étant une alternative et/ou complémentaire au formel.

- Ingénierie et pédagogie, concernant la démarche conceptuelle en sollicitant l'apprenant, le groupe et la communauté tout en s'articulant aux trois phases :
  a. En amont ;
  b. En cours ;
  c. En aval.

- Technique, en se focalisant sur :
  a. La pertinence et la contextualisation des apprentissages ;
  b. L'édification de l'esprit critique, de l'autonome et de la confiance en soi ;
  c. La structuration de la démarche de l'apprenant.

En effet, se positionnant comme alternative ou en complément du formel, le NF dispose de potentialités pour contribuer efficacement à l'édification du SCC. Néanmoins, les passerelles font encore défaut, tout au moins au niveau de l'opérationnalisation, pour que les apprenants du NF ne soient pas désavantagés.

Se basant sur les besoins identifiés et s'articulant aux trois phases : en amont, en cours et en aval, le processus d'apprentissage se trouve d'autant plus renforcé. En mettant l'apprenant véritablement au centre de ce processus, avec l'appui de son groupe et de sa communauté, on aboutit davantage à une personnalisation des apprentissages.

Le NF apporte, de par sa pertinence et sa contextualisation, une vision renouvelée et innovante de l'acte d'apprentissage. Adoptant l'immédiateté tout en s'adaptant à la langue de l'apprenant, le NF consacre le changement de paradigmes prôné en

éducation. Parallèlement, en ciblant des capacités cognitives à transformer (désignées 'capacités psychiques supérieures' dans le cas de la PdT conformément à la pensée vygotskienne) ainsi que l'autonomie et la confiance en soi, le NF apporte du pragmatisme dans la conception plus englobante de l'acte pédagogique et d'un SCC.

En s'appuyant sur ces données, la deuxième partie introduit la matrice du SCC. Celle-ci s'articule aux compétences, connaissances, aptitudes et attitudes que doit posséder chaque africain pour répondre à ses attentes et ceux de la société. Elle ambitionne donc de cerner la dialectique de son individualité/singularité d'un côté et de sa citoyenneté de l'autre.

Cet outil fournit, horizontalement et verticalement, un cadre pour les systèmes éducatifs africains incluant aussi bien le formel, le NF que l'informel pour tous les groupes d'âges : enfants, jeunes et adultes. L'idée sous-jacente est de mettre en cohérence les pratiques dans un cadre cohérent, transparent et standard tout en se voulant souple et flexible.

Toutefois, les défis organisationnels, pédagogiques et techniques sont nombreux et complexifient davantage la phase de mise en œuvre. Et bien que ce document ne couvre pas cette phase, l'évaluation a été abordée dans le chapitre sept pour exemplifier la complexité du processus.

Une approche intégrée a été recommandée pour évaluer le SCC. Elle articule notamment l'évaluation sommative et formative ainsi que l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, en tant que de besoin. L'usage du portfolio a été exploré pour fournir des pistes d'outils pertinents et efficaces pour permettre aussi bien le développement que la mesure des compétences du socle.

Ce qui constitue la base pour alimenter la réflexion du GTENF sur l'élaboration d'une approche conceptuelle et méthodologique du SCC et lui fournit des pistes de travail. La stabilisation de la matrice en est la première étape, la priorité étant dans nos contextes africains, l'acquisition des compétences de base. (Duflo, 2010 ; UNESCO, 2013/4).

9. Pistes de travail

(Accompagnant le draft présenté à l'atelier de validation du GTENF, Ouagadougou du 8-10 décembre 2014)

Pour stabiliser la matrice proposée, des pistes de travail sont esquissées ci-dessous :

- S'entendre sur le choix des noms de rubriques en raison de quelques ambiguïtés. C'est le cas entre les mots 'Aptitude' et 'Capacité' par exemple. Ce

dernier est parfois préféré car '« aptitude » désigne d'abord une disposition naturelle' (HCE, 2006 :3). D'un autre côté, 'l'aptitude peut être cognitive (fondée sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratique (fondée sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments)'. (JO UE, 2008 :5). En cas de changement, la première colonne étant désignée par 'Capacités', on pourrait la renommer 'Grande compétences' ou 'Axes'.

- S'entendre sur la structuration de la colonne, en particulier le maintien ou suppression de la première colonne intitulée : 'Capacités'. En effet, celle-ci a été introduite à titre indicatif et pourrait être supprimée pour garder une version intelligible de la matrice et éviter toute confusion.

- S'entendre sur le choix des descripteurs. Bien qu'on ne soit pas au niveau de l'opérationnalisation, mais une indication sur le niveau de performances attendu pourrait aider à faciliter la compréhension et l'appropriation.

- Discuter la compétence 'numérique' et l'emphase qu'on pourrait lui attribuer. Dans cette matrice 'l'utilisation des TIC' est incluse comme aptitude avec les compétences en communication. Mais ne serait-il pas judicieux de faire autrement ? On pourrait par exemple recouper les 'compétences panafricanistes' avec les compétences sociales et rajouter 'la compétence numérique' ?

- Discuter de la place à accorder à la capacité 'Apprendre à apprendre'. L'alternative est de l'inclure en tant que compétence ; ce qui permettrait de la faire ressortir comme compétence transversale car elle se situe véritablement au cœur de l'apprentissage tout au long de la vie (Commission of the European Communities, 2008 : 13 ; ADEA, 2011).

- S'entendre sur le groupement des compétences. Par exemple le cas de la 'numératie' qui a été incluse ici avec les compétences cognitives parce qu'elle fait appel à la conceptualisation. Serait-il plus astucieux de l'inclure avec les compétences en communication, le calcul étant également interprété comme une façon de communiquer avec les autres (Archer et Cottingham, 2006) ?

- Travailler sur le découpage en niveaux/paliers. Par exemple, quand une personne rejoint une alternative du NF ou le formel cela permet de situer d'une façon objective, standardisée et transparente son niveau de connaissances/compétences. Mais bien entendu, cela se recoupe avec l'épineuse problématique de l'évaluation et peut donc être relégué à la phase opérationnalisation au niveau national.

- Le GTENF pourrait aborder le 'chantier' de l'évaluation, notamment le travail sur les critères, items, outils, situations etc…qui permettent d'évaluer un apprenant afin de valider ou d'invalider l'acquisition d'une ou plusieurs compétences. Ce qui permet de proposer des orientations pertinentes sur le travail de remédiation également.
- Discuter l'intégration des capacités psychiques supérieures dans la matrice. Ce qui confèrerait au socle une dimension supplémentaire/complémentaire d'intelligibilité et mettrait davantage l'accent sur la cognition par opposition à la simple mémorisation/restitution. C'est une des caractéristiques fondamentales des compétences clés du 21ème siècle car permettant l'adaptation et la résolution de situations-problèmes inédites (Voogt and Pareja Roblin, 2012 :3).
- Effectuer des choix pour synthétiser la matrice, notamment en sélectionnant parmi le contenu proposé de la matrice ce qui est plus pertinent. Par exemple, quelles compétences pour la vie sélectionner dans nos contextes ?

10. Références bibliographiques

Abadzi, H. 2013. Literacy for All in 100 Days ? A research-based strategy for fast progress in Low-income countries. Global Partnership for Education, Working Paper Series on Learning N°.7. http://documents.worldbank.org/curated/en/2013/05/18042078/literacy-all-100-days-research-based-strategy-fast-progress-low-income-countries, consulté le : 03/09/2014.

Action Aid, 2001. Final Documentation and Evaluation Material from The Comparative Action Research and Scale up of Reflect. World Bank Report.

ADEA, 2011. Des connaissances, compétences et qualifications critiques pour un développement accéléré et durable de l'Afrique. Synthèse générale, Ndoye, M et R. Walther. Document de travail de l'ADEA.

ADEA, 2012. Un socle commun de compétences pour un Apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique. Document de synthèse - Sous-thème 1, Hoppers W et A. Yekhlef. Document de travail de l'ADEA.

ADEA, 2013. Un socle commun de compétences pour un Apprentissage tout au long de la vie et le développement durable en Afrique. Document de synthèse - Sous-thème 1, Hoppers W. et A. Yekhlef. Document de travail de l'ADEA. (Version mise à jour).

Alidou, H., A. Boly, B. Brock-Utne, Y. S. Diallo, K. Heugh, H. E. Wolff, 2006. Optimizing Learning and Education in Africa – The Language Factor; A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa. Document de travail, Biennale 2006 de l'ADEA, Libreville, Gabon, 27-31 mars.

Altinok N., J. Bourdon, 2012. Renforcer la mesure pour piloter la qualité de l'éducation: Analyse comparative des évaluations sur les acquis des élèves au sein des pays en développement. A savoir, 16. Document de travail pour l'AFD.

Archer, D. et S. Cottingham, 1996. Manuel de conception Reflect. Actionaid. http://www.reflect-action.org/sites/default/files/u5/Manuel%20de%20Conception%20de%20Reflect.pdf, consulté le : 08/07/2014.

Archer, D. et K. Newman, 2003. Communication et pouvoir. Reflect Ressources pratiques. CIRAC. http://www.reflect-action.org/sites/default/files/u5/Comm%20%20Power%20-%20French.pdf, consulté le : 26/08/2014.

Amadio, M, Opertti, R, et J. C. Tedesco (2014). Le curriculum au XXIe siècle : défis, tensions et questions ouvertes. Recherche et prospective en éducation, UNESCO, Paris

[Réflexions Thématiques, N° 9].
http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002294/229458F.pdf, consulté le : 25/09/2014.

Black, P, Wiliam D, 2001. Inside the Black Box Raising Standards Through Classroom Assessment King's College London School of Education.
http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf, consulté le : 22/11/2014.

Chiuye, G.M. and Nampota, D.C. 2007. Complementary Basic Education in Malawi. Term Three Evaluation. University of Malawi, CERT. Cité par : Longden, K. 2013. Accelerated learning programmes: what can we learn from them about curriculum reform? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*.
http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225950e.pdf, consulté le : 26/08/2014.

Centre international d'études pédagogiques, CIEP, 2011. Triennale ADEA 2012 : Sélection bibliographique réalisée dans le cadre des travaux préparatoires.
http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/bibliographie/bibliographie-triennale-adea-2012.pdf, consulté le : 10/07/2014.

Commission of the European Communities, 2008. Commission staff working document accompanying the Communication from the Commission to the European Parliament, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools. Brussels, 3.7.2008 SEC(2008) 2177. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008SC2177&from=EN, consulté le 25/11/2014.

Duflo, E. 2010. *Le développement humain. Lutter contre la pauvreté* (I). Seuil.

European Commission, 2012a. Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Commission staff working document.
http://csdle.lex.unict.it/Archive/LW/Data%20reports%20and%20studies/Reports%20and%20%20communication%20from%20EU%20Commission/20121128-012143_SWD-371_2012_enpdf.pdf, consulté le : 20/09/2014.

European Commission, 2012b. Education and Training 2020 Work programme. Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences' Literature review, Glossary and examples.
http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf, consulté le : 20/09/2014.

European Commission, 2008. Education and Training 2010 Work Programme. Cluster Key Competences – Curriculum Reform Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007. 14.03.2008. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/peer07_en.pdf Consulté le : 22/11/2014.

Faundez, A. ; E. Mugrabi et F. Lagier, 2012. Le socle commun de compétences pour un apprentissage tout au long de la vie. Quelles capacités, connaissances et compétences faut-il acquérir et comment ? Contribution sous l'angle de la Pédagogie du Texte. Document de travail de l'ADEA.

Gérard, F-M. 2007. La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain, Actes du Colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs », Montréal : ORÉ, 26 et 27 avril 2007.

Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., et al. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education. Warsaw.

GTENF, 2011. Leçons apprises de sa mise à l'essai dans quelques pays africains du cadre d'orientation stratégique de l'éducation non formelle dans le cadre de la vision holistique, intégrée et diversifiée de l'éducation tout le long de la vie. Synthèse réalisée par Amadou Wade Diagne pour le compte du Groupe de Travail sur L'Education Non Formelle (GTENF). Document de travail.

GTENF, 2006. Rapport : Politiques et programmes d'alphabétisation efficaces. Biennale 2006 de l'ADEA. http://www.adeanet.org/portalv2/adea/biennial-2006/fr_papier-A-2006.html, consulté le : 26/08/2014.

Groupe de travail pour la coopération internationale en matière de développement des compétences - NORRAG, 2003. Des compétences pour la vie et pour le travail. Document N°8.

Guiella/Narh G., T. Touré, G. A. Kaboré, M-T Sautebin, 2012. Approches de formation originales pour l'autonomie des communautés rurales et le développement durable. Document de travail ADEA.

Halaoui N., 2003. La pertinence de l'éducation : L'adaptation des curricula et l'utilisation des langues africaines. Biennale de l'ADEA 2003, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003. http://www.adeanet.org/portalv2/adea/biennial2003/papers/5A_Nazam_FRE_final.pdf consulté le : 25/08/2014.

Haut Conseil de l'Education (HCE) 2006. Recommandations pour le socle commun. http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/19/26.pdf, consulté le : 30/09/2014.

Journal Officiel de l'Union européenne (JO UE) Parlement européen – Conseil, 2008. Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. (2008/C 111/01).

Hoppers, W. 2007. Meetings the Learning Needs of all Young People and Adults: an Exploration of Successful Policies and Strategies in Non-formal Education. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008. Education for All. Will we make it? UNESCO, Paris. http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155535e.pdf, consulté le : 08/07/2014.

Hoppers, W. 2006. Non-formal education and basic education reform: a conceptual review. Paris : IIEP.

Journal officiel de l'Union européenne (JO UE), 30.12.2006. Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. (2006/962/CE). http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FR, consulté le : 30/09/2014.

Kam, O. F., M. Some, S. Zabsonre/Tassembedo, E. Ouedraogo/Zongo, 2010. Capitalisation des expériences de mise en œuvre de la Reflect. Pamoja Burkina, APENF Burkina.

Kaboré, A. et G. Guiella/Narh , 2014. Développement d'une approche conceptuelle et méthodologique sur un socle commun de compétences qui intègre l'Education non formelle. Etudes de cas. Document de travail, GTENF.

Longden, K. 2013. Accelerated learning programmes: what can we learn from them about curriculum reform? Background paper for *EFA Global Monitoring Report 2013/4*. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002259/225950e.pdf, consulté le : 26/08/2014.

Muskin, J. 2014. Interview du réseau Education de la DDC du 20/05/2014. file:///C:/Users/Amina/Downloads/sharewebResource_fr_12936%20(2).pdf, consulté le : 03/10/2014.

Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background Report for the Flemish Community of Belgium. http://www.oecd.org/education/school/46974684.pdf, consulté le : 20/11/2014.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2007. Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage. http://books.google.co.uk/books?id=25Ly-p2jDeoC&pg=PA34&dq=comprendre+le+cerveau+naissance+d%27une+science+de+l%27apprentissage+chapitre+4&hl=en&sa=X&ei=VVkcVNLWK_Of7AbV3ID4Dg&ved=0CCIQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false. Consulté le : 20/08/2014.

Parmentier, C. 2007. *L'essentiel de la formation : préparer, animer, évaluer*. Paris : Eyrolles Editions d'Organisation.

Perrenoud, Philippe.*Quand l'école prétend préparer à la vie. Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF, 2011, 221 p.

Pritchett, L. and A. Beatty, 2012. "The Negative Consequences of Overambitious Curricula in Developing Countries." CGD Working Paper 293. Washington, D.C.: Center for Global Development. http://www.cgdev.org/files/1426129_file_Pritchett_Beatty_Overambitious_FINAL.pdf, consulté le : 20/08/2014.

Prieur M., G. Aldon, A. Pastor et M. Watrelot 2010. Mise en œuvre du socle commun :

Suivi des équipes éducatives de deux collèges. http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs/mosco/rapport-intermediaire-mosco-2009-2010, consulté le : 20/08/2014.

Roegiers, X., 2011. *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire. La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Belgique : De Boeck.

Roegiers, X. 2012. « En quoi l'école de base peut-elle préparer à l'EFTP », dans : Actes des Assises sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP). Ouagadougou-Burkina Faso : Confemen - OIF.

Rychen , D. S. and L. H. Salganik (ed.), 2003. *Key competencies for a successful life and a well functioning society.* Hogrefe and Huber Publishers.

UIL. 2012. Study on Key Issues and Policy Considerations in Promoting Lifelong Learning in Selected African Countries, de Shirley Walters, Jin Yang, et Peter Roslander.

UNESCO, 2013/4. *Rapport Mondial de suivi sur l'Education Pour Tous. Enseigner et apprendre : Atteindre la qualité pour tous.* Paris: UNESCO. http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf, consulté le : 08/07/2014.

UNESCO. 2012. *Jeunes et compétences : l'Education au travail*. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218015f.pdf, Consulté le : 08/07/2014.

UNESCO, 2006. *Rapport Mondial de suivi sur l'Education Pour Tous. L'alphabétisation, un enjeu vital.* Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2006-literacy/, consulté le : 08/07/2014.

Voogt, J. & N. Pareja Roblin, 2012: A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies, Journal of Curriculum Studies, 44:3, 299-321. http://www.riic.unam.mx/01/02_Biblio/doc/A%20comparative%20analysis%20of%20international%20framworks%20for%2021%20century%20competences.pdf, consulté le : 20/08/2014

11. Annexes

11.1 Présentation succincte de la PdT

(Faundez et al. 2012, Annexe II)

La Pédagogie du Texte repose notamment sur les principes clés suivants :

- *Quatre domaines disciplinaires* : Les programmes d'enseignement-apprentissage reposent sur les langues, mathématiques, sciences naturelles et sciences sociales. La langue occupe une place centrale car de sa maîtrise dépend l'appropriation des connaissances dans toutes les autres disciplines, y compris les mathématiques. Ces quatre disciplines permettent l'enseignement-apprentissage de contenus touchant toutes les dimensions de la vie des apprenants (santé, environnement, gestion, problématiques sociales et culturelles, agriculture, etc.). Cette conception est donc beaucoup plus large que la vision traditionnellement réductrice de l'alphabétisation qui se centre sur l'acquisition d'outils rudimentaires en lecture, écriture et calcul. La PdT vise donc à la fois l'appropriation de ces connaissances instrumentales et d'autres connaissances théoriques et pratiques liées aux différentes disciplines, qu'il s'agisse d'apprenants enfants, jeunes ou adultes.

- *Interdisciplinarité* : La PdT prône un enseignement-apprentissage qui ne fragmente pas les connaissances mais qui, au contraire, les relie entre elles afin de permettre une compréhension globale de la réalité et d'agir sur cette dernière. Le travail est organisé par le biais de séquences didactiques qui permettent d'étudier une même problématique sous des angles différents et de s'approprier de nouvelles connaissances dans plusieurs disciplines.

- *Lien entre théorie et pratique* : L'appropriation des connaissances doit être à la fois théorique et pratique. Cela signifie d'une part que les contenus enseignés ont systématiquement un lien avec l'environnement des apprenants et que, d'autre part, les connaissances enseignées/apprises doivent être mises en pratique dans la vie des apprenants. C'est pourquoi les séquences didactiques comportent des résolutions à mettre en œuvre (par ex. construction d'une pépinière, amélioration de l'hygiène corporelle ou du village, prévention des maladies, etc.). La PdT donne de la valeur à la fois à la cognition et à l'action. Il s'agit tout autant d'éviter les apprentissages décontextualisés et vides de sens pour les apprenants que de dépasser une vision purement instrumentale de l'éducation qui ne vise que l'acquisition de savoir-faire mécaniques fondés sur la répétition et non sur l'autonomie intellectuelle des apprenants.

- *Confrontation entre savoirs endogènes et exogènes*: Partir des connaissances des apprenants ne signifie ni de confiner ces derniers à ce qu'ils savent déjà, ni de se satisfaire d'ajouter des connaissances issues du sens commun. Le processus éducatif doit au contraire permettre un enrichissement par l'appropriation de nouvelles connaissances fondées sur la science ou systématisées empiriquement. Ceci nécessite d'expliciter les connaissances préexistantes des apprenants, de les confronter avec de nouvelles connaissances (scientifiques ou systématisées) et d'opérer un choix conscient de validation des connaissances utiles et fondées.

- *Bilinguisme équilibré*: Le multilinguisme caractérise la plupart des contextes en Afrique et en Amérique latine, où la PdT est utilisée. La PdT prône à cet égard, un bilinguisme assurant un équilibre entre la langue première (L1) et la langue seconde (L2) qui doivent toutes être, dès le départ, des *langues enseignées* (comme matière) et des *langues d'enseignement* des autres matières (médium d'enseignement). Ceci rompt avec la conception dominante du bilinguisme qui vise à utiliser la langue première (par ex. langue africaine) pour parvenir plus rapidement à maîtriser la langue seconde (par ex. le français). L'utilisation de la L1 reste donc un prétexte à l'acquisition plus efficace de la L2.

- *L'interculturalité* : La langue étant indissociable de la culture, un enseignement bilingue requiert également un enseignement interculturel. C'est pourquoi la PdT prône la mise en relation et la confrontation de contenus venant des deux cultures (par ex. culture Maya et Ladino-occidentale au Guatemala). L'objectif n'est pas de déterminer la supériorité de l'une des cultures par rapport à l'autre mais d'effectuer un processus conscient de confrontation et de développer la capacité à prendre du recul et à être tolérant par rapport aux constructions culturelles.

- *Le développement de capacités psychiques supérieures* : La PdT se fonde notamment sur les théories psychologiques de Vigotski qui accorde une importance centrale aux capacités psychiques supérieures : l'attention volontaire, la mémoire volontaire, la volonté, le langage oral, le langage écrit, la pensée mathématique, logique et conceptuelle ainsi que le jugement critique. Les principes décrits ci-dessus (par ex. confrontation entre savoirs endogènes et exogènes) participent tous au développement de ces capacités qui permettent notamment l'autonomie de l'apprenant et sa capacité à assurer son auto-apprentissage de façon indépendante (réalisant ainsi la finalité de l'éducation de base et la possibilité d'un apprentissage tout au long de la vie). D'autres processus y concourent également, notamment ceux qui visent à rendre l'individu conscient de son propre apprentissage (par exemple par le biais de son auto-évaluation).

- *Importance centrale du texte* : Comme son nom l'indique, la PdT accorde une place fondamentale au texte pour différentes raisons liées aux principes énumérés ci-dessus. Il permet premièrement de développer les capacités langagières qui sont fondamentales à l'appropriation de toute autre connaissance. Ces connaissances

langagières ne se limitent pas au micro-univers du texte (grammaire, orthographe, etc.) comme dans la grande majorité des approches ou des méthodes, mais concernent bien plus largement le macro-univers, à savoir la textualité et, donc, l'étude de différents genres textuels oraux et écrits (descriptifs, argumentatifs, injonctifs, etc.) permettant à l'apprenant de comprendre et produire divers actes de langage qui structurent et expriment une pensée conceptuelle. Les textes constituent par ailleurs les unités didactiques qui permettent de réaliser par exemple la confrontation entre savoirs endogènes et exogènes ou le bilinguisme équilibré. Dans le premier cas, les apprenants construisent un texte (oral et/ou écrit) à partir de leurs propres connaissances puis, suite à l'enseignement de nouvelles connaissances par l'animateur, ils construisent un deuxième texte qui reflète l'opération de synthèse et de choix opéré sur la base de la confrontation entre savoirs préexistants et nouveaux.

Ces différents principes constituent le cœur du noyau pédagogique de l'approche. D'autres principes sont également fondamentaux et concourent pleinement à réaliser la qualité de l'éducation de base selon la PdT, notamment la diversité des formes d'évaluation à pratiquer avec les apprenants et animateurs (auto et hétéro évaluation), la nécessité pour chaque expérience éducative de disposer de textes de référence (curricula, plans d'étude, etc.) ou le renforcement cohérent des capacités de tous les acteurs de la chaîne éducative (animateurs, formateurs, formateurs de formateurs).

11.2 Présentation succincte de Reflect

(Archer, D. et K. Newman, 2003)

QU'EST CE QUE REFLECT ?

Reflect est une approche à l'apprentissage et au changement social. Le but de l'approche est de créer un espace ou les gens se sentent à l'aise pour se réunir et discuter des questions importantes dans leur vie. C'est d'améliorer la participation significative des populations dans les décisions affectant leur vie, à travers le renforcement de leur habileté à communiquer.

COMMENT A-T-IL EVOLUE ?

Reflect a été développé à travers des programmes pilotes en Ouganda, au Bangladesh et à El-Salvador entre 1993 et 1995. Au début, l'approche a fusionné la philosophie politique de l'éducateur brésilien Paulo Freire avec les méthodologies pratiques de la Méthode Adaptée de Recherche Participative (MARP). D'autres influences importantes ont été l'approche idéologique en alphabétisation et l'analyse du genre.

Les débuts

A **El Salvador**, les éléments de base ont été fusionnés par une ONG politisée, dirigée par des anciens guérilleros. Au **Bangladesh**, l'approche a été adaptée au travail avec des groupements féminins dans une région islamique conservatrice. Dans une région lointaine, multi-linguiste de l'**Ouganda**, le programme pilote a facilité l'écriture, pour la première fois, de deux langues locales.

L'évaluation de ces expériences a été publiée par le Département pour le Développement International du Royaume Uni (DfID), démontrant l'efficacité de l'approche dans l'alphabétisation et liant l'apprentissage au développement local élargi. En 1996, les résultats ont été rassemblés dans le Manuel Mère Reflect intitulé "Une approche nouvelle à l'alphabétisation des adultes et au changement social".

Propagation et diversité

Reflect s'est propagé et a rapidement évolué à travers des publications et des formations. Les programmes sont devenus diversifiés à cause de l'adaptation de l'approche aux divers contextes de différentes organisations. Certaines se sont intéressées à la communication plutôt qu'à l'alphabétisation. D'autres sont devenues plus explicites sur les analyses de pouvoir et les processus de transformation politique. L'enquête mondiale de Reflect, menée en l'an 2000, a montré son utilisation par plus de 350 organisations basées dans 60 pays. Elle est utilisée par des ONG locales, nationales et internationales, des mouvements sociaux, des organisations populaires, des administrations régionales et locales. Elle est utilisée sur une petite échelle (dans les communautés isolées) et sur une grande échelle (avec des milliers de communautés). Les objectifs et les thèmes sont extrêmement variés allant du travail sur la paix et la réconciliation au Burundi à la planification au niveau villageois en

Inde et à la responsabilisation de l'administration locale à El Salvador ; du travail sur les droits à la terre en Afrique du Sud au renforcement de gestion scolaire au Mali; de la mobilisation autour des ressources forestières au Népal à l'organisation des travailleurs des plantations de thé au Bangladesh ; de l'éducation bilingue et inter culturelle au Pérou au travail autour de l'identité culturelle dans le Pays Basque.

Partage de l'apprentissage

Les moyens essentiels par lesquels Reflect se propage sont les liens entre les praticiens - à travers les réseaux locaux, nationaux, régionaux et internationaux – en regroupant les personnes des différentes institutions pour s'édifier les unes les autres et partager les expériences. Rien ne peut remplacer ce contact humain direct. Par le réseautage, nous pouvons commencer à appliquer l'approche sur nous-même. Nous pouvons l'apprendre en le faisant.

QUELS SONT LES ÉLÉMENTS DE BASE ?

Comme ci-dessus mentionné, Reflect est basée sur une série de principes et d'éléments de base, puisée à la fois auprès des fondations théoriques de Freire et de la MARP et à partir de l'évolution de l'approche à travers des expériences et applications pratiques.

Pouvoir et voix

Reflect vise à renforcer les capacités de communication des populations par n'importe quels moyens de communication qui leur sont les plus convenables et appropriés. Une partie du processus peut porter sur l'apprentissage des nouvelles techniques de communication, mais le but est de les utiliser dans un sens significatif. L'apprentissage se fait par l'usage pratique.

Un processus politique

Reflect est fondé sur la reconnaissance que la réalisation du changement social et d'une plus grande justice sociale est, au fond, un processus politique. Reflect n'est pas neutre. Il ne promet pas une vision neutre du développement basé uniquement sur l'amélioration immédiate des conditions matérielles des populations ou la réponse à court terme aux besoins de base. Il cherche à aider les populations à lutter contre l'injustice, pour la revendication de leurs droits, et pour changer leur position dans la société et comme tel, il nous exige de nous aligner explicitement avec les plus pauvres et les plus marginalisés. Reflect concerne le travail plutôt avec que pour les populations.

Un espace démocratique

Reflect implique la création d'un espace démocratique ou la voix de chacun a une valeur égale.

Il faut construire cet espace de manière active étant entendu qu'il n'existe pas de manière naturelle. En tant que tel, il est contre-culturel, remettant en question la

culture locale où les rapports de pouvoir et la stratification ont créé l'inégalité. Cela n'est jamais facile et jamais parfait, mais il doit être une préoccupation constante.

Un processus intensif et extensif

Reflect est rarement un processus court ou ponctuel. L'enquête mondiale a indiqué qu'un groupe typique se réunit pendant une période de deux ans mais certains groupes peuvent continuer indéfiniment. D'habitude, les participants se réunissent de trois à six fois par semaine et rarement moins d'une fois. Une séance typique dure au minimum deux heures.

Cette intensité de contact continuel constitue l'un des éléments fondamentaux d'un processus qui aspire à réaliser de sérieux changements sociaux ou politiques.

Enraciné dans la connaissance existante

Reflect commence par le respect et la valorisation des expériences et le savoir-faire des populations. Il ne s'agit pas d'importer des informations ou de transférer la connaissance.

Cependant, cela ne veut pas dire qu'il faut accepter sans remettre en question les opinions et les préjudices locaux, surtout là où ils s'opposent au principe de la création d'un espace démocratique. En plus, il y aura toujours des occasions permettant aux participants d'accéder aux nouvelles sources d'idées et d'informations. L'essentiel est de laisser le contrôle de ce processus aux mains des populations, de les amener à faire confiance en leur point de départ particulier afin qu'elles puissent être critiques et sélectives.

Lier la réflexion et l'action

Reflect implique un cycle permanent de réflexion et d'action. Ce n'est pas la réflexion ou l'apprentissage pour le plaisir, mais plutôt de la réflexion pour des objectifs de changement. Il ne s'agit pas d'action isolée de la réflexion étant donné que l'activisme pur s'égare rapidement. C'est la fusion de ces éléments dont l'un des deux peut servir à donner le départ.

Utilisation des outils participatifs

Reflect fait recours à une grande panoplie d'outils participatifs pour faciliter la création d'un environnement ouvert et démocratique dans lequel tout le monde peut contribuer. Les outils visuels sont d'une importance particulière (les cartes, les calendriers, les diagrammes, les matrices et autres formes de graphiques élaborés par les praticiens de la MARP) et peuvent donner au processus une structure. Beaucoup d'autres processus et méthodes participatives sont aussi utilisés (théâtre, jeu de rôle, chant, danse, vidéo ou photographie).

Etre conscient du pouvoir

Les outils participatifs peuvent être déformés, manipulés ou utilisés à des fins d'exploitation s'ils ne sont pas liés à une prise de conscience des rapports de pouvoir. Reflect est un processus politique dans lequel les multiples dimensions de pouvoir et de stratification sont au centre de la réflexion, et les actions s'orientent vers le changement des rapports de pouvoir inégaux quelle que soit leur base. Il faut faire une analyse structurelle afin que les thèmes ne soient pas traités de façon superficielle. C'est à travers une telle analyse qu'on peut déterminer les actions stratégiques effectives.

Cohérence et auto-organisation

Il faut se servir de Reflect de façon systématique. Les mêmes principes et processus s'appliquant aux autres s'appliquent également à nous-mêmes au sein de nos institutions et même dans nos vies personnelles. Le but du processus doit toujours s'étendre sur l'auto-organisation afin que les groupes se gèrent eux-mêmes là où c'est possible plutôt que d'être aidés par ou de dépendre des étrangers.

11.3 Présentation succinte Tylay

(Guiella/Narh et al., 2012 : 17-20)

Contexte d'émergence de la démarche Tylay

Un appel venu du terrain

L'Agence CORADE, structure de conseil et formation à peine naissante en 2005, a été confrontée lors d'études de terrain, au désarroi des populations rurales de la province du Boulkiemdé frappée par une sécheresse particulièrement sévère. Dans cette province qui a connu une dégradation accélérée de ses ressources naturelles, de nombreuses familles s'étaient vu amputées de bras valides qui ont migré vers des régions du Burkina encore propices à l'agriculture ou dans les pays voisins. La récurrence des déficits alimentaires au fil des années avait plongé des familles entières dans une précarité quasi structurelle. Il émanait des populations un sentiment de fatalité qui inhibait les facultés de créativité face aux difficultés.

L'offre de formation en milieu rural, essentiellement axée sur le transfert de paquets techniques, n'offrait pas de réponse appropriée pour renforcer les capacités de résilience des populations dans un contexte où la transmission empirique de savoir et savoir-faire de père en fils ne peut plus accompagner seule l'adaptation aux rapides changements techniques, économiques, démographiques et environnementaux.

De là est né le projet de mettre à la disposition des exploitations familiales en situation de détresse un outil qui les aide à reprendre confiance, mobiliser leurs ressources pour sortir de la précarité. Le concept Tilae qui signifie « Coûte que coûte » se voulait être un cri de refus du fatalisme et un appel à la combativité pour inverser la trajectoire qu'imposent les contraintes multiformes du milieu.

Une source inspiratrice : le bilan de compétences

L'approche Tylay repose sur le **bilan de compétences**, méthodologie développée par l'Institut ***Effe***, Suisse), outil central de toutes les initiatives développées depuis une quinzaine d'années dans les politiques de formation qui gravitent autour du concept de « apprendre tout au long de la vie ».

Développés en Europe, ces « bilans ou cartes personnelles de compétences » servent à la fois à identifier les compétences des personnes (des travailleurs) et à mieux les faire valoir au sein des entreprises. Le bilan comme interface entre l'individu et son environnement, entre ses compétences et l'économie. Tylay est une adaptation spécifique au milieu rural burkinabè et une articulation de plusieurs méthodologies, conçues avec les acteurs concernés.

C'est une démarche d'auto-analyse et de confrontation aux autres, qui est éminemment formative en soi. Elle recèle un double potentiel d'apprentissage personnel et d'apprentissage mutuel.

Une réponse pédagogique fondée sur des valeurs et une vision de la société Pour réagir à cet appel du terrain, CORADE s'engage dans l'ébauche d'une réponse pédagogique fondée sur des valeurs et une vision de la société.

- Tilae (coûte que coûte), ou la pédagogie de l'autonomie : il s'agit de considérer que chaque personne est singulière et dispose en elle-même du potentiel nécessaire pour se construire de l'intérieur et trouver des réponses aux défis de sa vie; Dans un contexte où l'aide avait cultivé l'attentisme au sein des populations rurales, il s'agissait de stimuler la capacité à compter d'abord sur soi-même par la valorisation des ressources intrinsèques (savoir-faire, savoir-être, savoir penser), souvent méconnues et négligées.

- Tylay (Teel Taab N'yiki, Lagam Taab N'yidg) ou la pédagogie du devenir ensemble: le concept exprime l'indissociabilité du collectif de l'individuel « Il n'y a pas d'histoires collectives sans histoires individuelles ni d'histoires individuelles sans histoire collective ». Il s'agit dès lors de concilier le « je » et le « nous » en établissant un pont entre l'autonomie de l'individu et sa responsabilité sociale vis-à-vis de sa communauté. L'individu à travers la valorisation de ses potentialités propres, développe son autonomie pour se rendre utile à lui même, et à l'image des pierres qui soutiennent le grenier, il développe sa responsabilité sociale pour porter la prospérité de sa communauté par la valorisation de es trois types de compétences, le savoir-faire, le savoir-être et le savoir- penser vers un « vouloir agir », « pouvoir agir » et « savoir agir ».

Objectifs de la démarche Tylay

La démarche Tylay vise à outiller les acteurs du monde rural à mieux valoriser leur potentiel et être créatifs dans la prise en main des défis du développement. Concernant spécifiquement le domaine agricole, la démarche devrait contribuer à i) booster l'innovation, la prise d'initiatives des producteurs en vue de l'amélioration des performances socioéconomiques et écologiques de l'exploitation agricole familiale et de leur insertion dans le tissu économique ii) stimuler l'initiative économique des femmes et améliorer l'équité homme-femme dans la gestion de l'exploitation familiale agricole, iii) stimuler l'emploi durable des jeunes ruraux et le renforcement des capacités des élus des collectivités à impulser le développement local.

Approche pédagogique

La démarche se positionne dans un schéma d'actions responsabilisantes qui met l'acteur dans un processus de réflexion, d'expérimentation et d'interaction. A travers ce parcours, l'individu prend conscience de ses savoirs et savoir-faire, développe des connaissances et de la confiance en soi nécessaires pour construire son propre devenir, agir de manière consciente et responsable, façonner son environnement, et devenir un levier pour le progrès de sa communauté.

Pour paraphraser le professeur Ky Zerbo, «on ne développe pas, mais on se développe», à l'image d'une plante qui reçoit eau et engrais de l'extérieur mais qui ne grandit que de l'intérieur, en élaborant elle-même sa sève. Tylay ambitionne donner

les clés qui permettent à la personne de s'appuyer sur ses ressources intérieures pour émerger. La personne, ayant pris confiance en elle-même, est capable de se mettre débout, définir ses besoins et priorités déterminer ses besoins, attirer, gérer les ressources et diriger les processus qui affectent sa vie et celle de sa communauté.

Dans l'accompagnement de l'individu, l'approche Tylay met l'accent, non pas sur les problèmes qui peuvent voiler l'horizon, mais sur la prise de conscience des richesses qu'il a en lui et autour de lui. L'approche le motive à s'appuyer sur cet existant pour se projeter le plus loin possible, vers de nouveaux horizons. Les obstacles sont alors identifiés, et les stratégies pour leur résolution définis.

Elle met en avant la valorisation du potentiel personnel et des ressources propres des acteurs dans la réalisation des changements qu'ils ont eux-mêmes identifiés comme enjeux pour leur devenir et celui de leur communauté ; Elle amène l'individu à valoriser l'apport de l'entourage et des services (techniques, technologiques, financiers) offerts dans son environnement. Comme deux faces d'une même pièce, l'autonomie de l'individu et sa responsabilité vis-à-vis de l'environnement et de la société sont mis en lien tout au long du processus de formation.

L'approche Tylay valorise les acquis de l'expérience en encourageant les acteurs à se départir du « complexe du diplôme » pour se reconnaître et se faire reconnaître comme expert dans leur domaine de compétences. Elle valorise la mutualisation des expériences entre pairs pour trouver des solutions endogènes aux problèmes que les paysans rencontrent en favorisant les regards croisés critiques et le partage d'expériences et de compétences entre producteurs.

Dispositif pédagogique

Les formations se déroulent dans des groupes de 12 à 15 personnes dans les villages. Elles sont conduites en langue du terroir par deux facilitateurs endogènes au milieu. Le processus s'articule en trois modules :

- Le bilan personnel qui permet à l'individu de répondre à 2 questions fondamentales, « Qui suis-je ? » et « De quoi suis-je capable ? »

- Le bilan des activités qui permet i) d'impliquer les familles dans l'analyse des performances sociales, économiques et écologiques de l'exploitation agricole et avec l'appui de deux de ses pairs ; ii) la photographie des activités qui permet au participant de poser un regard critique sur l'ensemble des activités. Cette étape permet de repondre aux questions « Quel sens je donne à ce que je fais ? » et « En quoi ce que je fais est-il efficace ? Quelles potentialités pourrais-je davantage valoriser ? »

- Le projet de développement personnel qui est en lien avec les questionnements «Que voudrais-je atteindre, pour moi, mes activités, ma famille et ma communauté ? » et «Comment y arriver ? ».

Ce cheminement personnel qui se fait dans une dynamique de groupe, met à chaque étape, l'individu en lien avec son contexte historique et social. A l'étape « Diagnostic de l'exploitation », l'espace « salle de classe » se déplace vers « l'espace familial » pour permettre à la dynamique vécue jusque-là au plan individuel, de s'ancrer et de

stimuler une dynamique plus à l'échelle de la famille, voire la communauté A. La phase de projection, l'individu s'appuie sur les forces et potentialités qui ont émergé des bilans personnels et des activités, tel un athlète du saut en longueur qui a pris de l'élan, pour se projeter le plus loin possible en gardant ce lien ombilical avec sa communauté.

Tylay est mise en œuvre dans le cadre d'un dispositif de formation et de conseils intégré dans les organisations paysannes et les collectivités rurales à travers la formation de facilitateurs endogènes chargés d'assurer la démultiplication de la démarche auprès des producteurs à la base. Ce choix assure l'autonomie des institutions partenaires dans la diffusion de la démarche.