



**Association pour le développement de l'éducation en Afrique**

**Biennale de l'éducation en Afrique  
(Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006)**

**Programmes d'alphabétisation efficaces**

**Session parallèle A-2  
Programmes efficaces et  
prometteurs**

---

**Exemples choisis d'interaction positive entre l'éducation  
formelle et non formelle en Afrique**

---

*Par Anne Ruhweza Katahoire (PhD)*

**Document de travail  
en cours d'élaboration**

**NE PAS DIFFUSER**

**DOC A-2.5**

Ce document a été préparé par l'ADEA pour sa biennale (Libreville, Gabon, 27-31 mars 2006). Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux de(s) l'auteur(s) et ne doivent pas être attribués à l'ADEA, à ses membres, aux organisations qui lui sont affiliées ou à toute personne agissant au nom de l'ADEA.

Le document est un document de travail en cours d'élaboration. Il a été préparé pour servir de base aux discussions de la biennale de l'ADEA et ne doit en aucun cas être diffusé dans son état actuel et à d'autres fins.

© Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA-2006)

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

7-9 rue Eugène Delacroix

75116 Paris, France

Tel.: +33(0)1 45 03 77 57

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

adea@iiep.unesco.org

Site internet : [www.ADEAnet.org](http://www.ADEAnet.org)

## Sommaire

<b>SOMMAIRE</b> .....	3
<b>ACRONYMES ET ABRÉVIATIONS</b> .....	5
<b>1. ABSTRACT</b> .....	6
<b>2. RESUME EXECUTIF</b> .....	7
<b>3. INTRODUCTION</b> .....	10
<b>4. LES DEFIS DE L'AVENIR</b> .....	10
<b>4.1 L'EPU, UN DEFIS TOUJOURS D'ACTUALITE</b> .....	10
4.1.1 <i>L'accès et la rétention restent problématiques</i> .....	10
4.1.2 <i>La préoccupation de la qualité</i> .....	11
4.1.3 <i>Faibles taux d'alphabétisation</i> .....	11
<b>4.2 REPENSER LE SYSTEME D'EDUCATION ET D'APPRENTISSAGE</b> .....	12
<b>5. UNE APPROCHE SYSTEMIQUE : LIENS ENTRE EDUCATION FORMELLE ET NON-FORMELLE</b> .....	13
<b>5.1 POURQUOI UNE APPROCHE SYSTEMIQUE ?</b> .....	13
5.1.1 <i>Une réalité en mutation</i> .....	13
5.1.2 <i>Revisiter les liens entre éducation formelle, informelle et non formelle</i> .....	13
5.1.3 <i>Une conceptualisation holistique de l'éducation</i> .....	14
<b>5.2 INTEGRATION ET LIENS DANS UN SYSTEME HOLISTIQUE</b> .....	15
5.2.1 <i>Formes d'intégration</i> .....	15
5.2.2 <i>Formes de liens</i> .....	15
<b>6. EXEMPLES D'INTEGRATION ET DE LIENS</b> .....	16
<b>6.1 INTEGRATION SYSTEMIQUE ET LIENS</b> .....	16
6.1.1 <i>Ecoles communautaires</i> .....	16
6.1.2 <i>Cadres Nationaux de Qualification et Systèmes d'équivalences</i> .....	17
<b>6.2 INTEGRATION INSTITUTIONNELLE ET LIENS</b> .....	18
6.2.1 <i>Innovations curriculaires</i> .....	18
6.2.2 <i>Apprentissage libre à distance</i> .....	20
6.2.3 <i>Méthodes efficaces d'enseignement / d'apprentissage</i> .....	21
6.3.2 <i>Liens par l'utilisation combinée des approches suivies en classe et des technologies pédagogiques</i> .....	24
6.3.4 <i>Liens en matière d'évaluation des résultats d'apprentissage</i> .....	25
6.3.5 <i>Liens entre DPE, Education de base pour adultes et Alphabétisation des familles</i> .....	26
<b>7. INTERACTIONS POSITIVES : LEÇONS ET DEFIS</b> .....	27
<b>7.1 LEÇONS</b> .....	27
<b>7.2 LES DEFIS</b> .....	31
<b>8. RECOMMANDATIONS</b> .....	33
<b>9. BIBLIOGRAPHIE</b> .....	34
<b>ADERINOYE ETOJOKHETA, 2004, OPEN-DISTANCE EDUCATION AS A MECHANISM FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: REFLECTIONS ON THE NIGERIAN EXPERIENCE, IN INTERNATIONAL REVIEW OF RESEARCH IN OPEN AND DISTANCE LEARNING (AVRIL 2004)</b> .....	34

**LAOYE (2000) CITE PAR ADERINOYE ETOJOKHETA, 2004, *OPEN-DISTANCE  
EDUCATION AS A MECHANISM FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: REFLECTIONS ON  
THE NIGERIAN EXPERIENCE, IN INTERNATIONAL REVIEW OF RESEARCH IN OPEN  
AND DISTANCE LEARNING (AVRIL - 2004)* ..... 35**

**SIACIWENA, 2000 CITE PAR ADERINOYE ANDOJOKHETA, 2004, *OPEN-DISTANCE  
EDUCATION AS A MECHANISM FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: REFLECTIONS ON  
THE NIGERIAN EXPERIENCE, IN INTERNATIONAL REVIEW OF RESEARCH IN OPEN  
AND DISTANCE LEARNING (AVRIL 2004)*..... 36**

## Acronymes et abréviations

1. ABET – Adult Basic Education and Training
2. ADEA – Association Pour le Développement de l'Education en Afrique
3. ALD –Apprentissage libre à distance
4. APE – Associations parents enseignants
5. ASECA – A Secondary Education Curriculum for Adults
6. BOCODOL – Botswana College of Distance and Open Learning
7. CAEB – Conseil des Activités Éducatives du Bénin
8. CGE – Comité de gestion d'école
9. COPE – Complementary Opportunities Program of Education
10. CNQ – Cadres nationaux de qualifications
11. DPE – Développement de la petite enfance
12. EPT – Education pour tous
13. EPU – Enseignement primaire universel
14. FABE – Family Adult Basic Education
15. FLP – Family Literacy Project
16. GCSE – General Certificate in Secondary Education
17. INADES – Institut Africain pour le développement économique et social
18. KCPE – Kenya Certificate of Primary Education
19. MdE – Ministère de l'éducation
20. NALSIP – National Adult Literacy Strategic Plan
21. NLPN – National Literacy Program in Namibia
22. NTI– National Teachers' Institute
23. ODM –Objectifs de développement du millénaire
24. ONG – Organisations non gouvernementales
25. OSEO– Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière
26. PRL – Recognition of Prior Learning (Reconnaissance des acquis)
27. SAQA – South Africa Qualifications Authority
28. SC/USA – Save the Children, United States of America
29. SOLO – The Sudan Open Learning Organization
30. TIMSS – Trends in International Mathematical and Science Study
31. TSC – Teachers Service Commission
32. UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
33. UNICEF– Fonds des Nations Unies pour l'enfance
34. VIH/SIDA– Virus d'immunodéficience humaine/ Syndrome d'immunodéficience acquise

## 1. ABSTRACT

1. Ce document repose sur l'étude d'une sélection de cas d'interactions positives entre l'éducation formelle et non formelle en Afrique, visant à identifier les formes d'intégration et de liens existants

entre les programmes d'éducation formelle et non formelle. Cette étude est constituée essentiellement de recherches documentaires et se fonde sur des analyses bibliographiques, assorties d'ouvrages de littérature grise, comme de la documentation sur les projets ou des évaluations et rapports à mi-parcours.

2. Ce papier débute par un bref instantané des progrès engrangés par les pays d'Afrique subsaharienne pour la mise en œuvre de l'éducation de base pour tous, sur la base du Rapport mondial de suivi sur l'Education pour tous (ETP) 2006 et s'attache ensuite à étudier les défis de l'avenir. Cette analyse suit une approche systémique qui considère qu'un système holistique d'éducation, avec des liens entre les systèmes formel et non formel, fournit la structure et le ferment idéal pour réaliser les objectifs sociaux, économiques et humains. Elle utilise les trois catégories d'intégration de Hopper, à savoir l'intégration systémique, institutionnelle et programmatique.

3. Les exemples d'intégration et de liens mis en avant dans cette étude comprennent des politiques d'éducation qui vont au-delà de l'ancienne dichotomie entre éducation formelle et non formelle, des écoles communautaires considérées comme une forme d'éducation formelle et la mise en place de Cadres nationaux de qualifications (*National Qualifications Frameworks* - NQFs) et de systèmes d'équivalences. Les exemples d'intégration institutionnelle cités dans cette étude se présentent soit sous forme d'innovations curriculaires, d'enseignement libre à distance, d'adoption de méthodologies d'enseignement/ d'apprentissage efficaces ou de gestion, vérification et contrôle des institutions. Les exemples d'intégration au niveau des programmes cités dans cette étude incluent des programmes alliant développement des capacités de production et alphabétisation et des cours d'alphabétisation pour les jeunes et les adultes, ainsi que des programmes utilisant à la fois les technologies pédagogiques et les cours traditionnels, ainsi que des liens à travers l'évaluation des résultats d'apprentissage et des programmes et projets faisant le lien entre le Développement de la petite enfance (DPE), l'Education de Base pour Adultes et les cours d'alphabétisation pour les familles.

4. Cette étude met en exergue plusieurs cas d'intégration positive et de liens existants entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle en Afrique subsaharienne. Il existe plus de liens au niveau des institutions et des programmes qu'au niveau du système. Les cas observés en Afrique de l'Ouest francophone font état d'une approche partant de la base de société, où c'est la pression des communautés qui a mené à la mise en place d'un système holistique. Dans d'autres cas, venant surtout de pays du sud du continent, l'approche inverse a été adoptée, avec le développement de politique et de cadres. Selon ce document, les deux approches ont beaucoup à nous enseigner. Elles sont toutes les deux viables et l'objectif ultime est le même : l'avènement d'un système éducatif holistique.

5. Ainsi, cette étude recommande que les gouvernements africains soient de plus en plus nombreux à adopter des politiques et des mécanismes pour promouvoir un système éducatif holistique. Dans le cadre général, il faudrait encourager plusieurs filières d'apprentissage, afin que l'école traditionnelle ne soit qu'une forme d'apprentissage parmi d'autres et ne soit plus considérée comme l'unique forme possible. Il faut mettre en place des infrastructures de soutien pour proposer des services administratifs et professionnels et qui soient accessibles à toutes les filières du système. Il faut également un système de financement qui assure un accès équitable aux subventions de l'état et un système d'assurance de la qualité pour que les différentes filières puissent se développer tout en respectant les mêmes critères d'accès et de qualité.

## 2. RESUME EXECUTIF

6. Dans le cadre des Objectifs de développement du millénaire (ODM) de Dakar, le développement de l'éducation de base universelle a été au centre de l'attention. Le Rapport mondial de suivi sur l'ETP 2006 explique que si les taux de scolarisation augmentent rapidement dans tous les pays d'Afrique

sub-saharienne et l'écart entre les deux genres est en recul, scolariser tous les enfants reste un défi exacerbé par la fécondité élevée. On considère qu'en 2010, un dixième de tous ces enfants seront orphelins, soit à cause des épidémies du VIH et du SIDA ou des autres maladies ou encore des conflits politiques et il faut donc intervenir immédiatement. Le rapport révèle aussi que même si des progrès notoires ont été faits pour améliorer l'accès à l'éducation de base, tous les enfants scolarisés ne vont pas jusqu'au bout de l'éducation de base. Les projections pour 2015 montrent que si rien ne change, 31 des 53 pays africains ne réaliseront pas les Objectifs de l'EPT et 25 états auront des taux d'achèvement inférieurs à 75 % en primaire. Le seul fait d'aller jusqu'au bout en primaire ou de terminer l'éducation de base ne suffit pas à faire de tous des citoyens instruits. Si l'on veut pleinement réaliser cet objectif, il ne faut pas oublier de prêter attention à la qualité de l'éducation.

7. L'alphabétisation est au cœur des objectifs de Dakar. Même si cela n'est pas mentionné de façon explicite dans les ODM, ceux-ci ne pourront être atteints dans des pays où règne l'analphabétisme. Les systèmes éducatifs ne pourront atteindre leur but en ne mettant l'accent que sur l'éducation formelle. L'alphabétisation est une question transversale qui touche tous les niveaux d'éducation formelle et non formelle. Savoir lire et écrire permet aux individus de mieux comprendre et utiliser tous les codes qui régissent les sociétés dans lesquelles ils vivent. C'est un moyen de responsabiliser les citoyens et de faire avancer le développement de la société (UNESCO 2005).

8. Les efforts d'alphabétisation ont toujours été associés à l'éducation non formelle et les programmes d'alphabétisation ont en conséquence souvent été réduits à de simples palliatifs et vus comme un remède aux manquements de l'éducation formelle qui n'arrive pas à alphabétiser tous les citoyens. Deuxièmement, l'alphabétisation est souvent réduite au simple apprentissage de la lecture et de l'écriture, ce qui ne tient aucun compte des autres dimensions comme la responsabilisation culturelle et la promotion de la santé par exemple. Troisièmement, l'avènement d'une population lettrée passe souvent au second plan face aux autres objectifs éducatifs comme l'amélioration de l'accès à l'éducation de base. Enfin, quatrièmement, les politiques nationales sur l'alphabétisation sont souvent trop floues et les questions linguistiques, fondamentales pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, sont trop souvent occultées. En mettant l'accent sur l'alphabétisation en Afrique pendant la Biennale, l'ADEA ne fait pas que souligner son rôle primordial dans le développement durable du continent, elle encourage à revoir la conception de l'alphabétisation en Afrique et ouvre la discussion sur son adéquation avec les besoins du continent. Cette perspective est au cœur de l'étude de cas présentée ici.

9. Il y a eu de nombreux programmes d'alphabétisation différents dans les pays africains. Leurs conceptions diffèrent dans la mesure où ils ciblent des groupes de population divers. Cependant, les taux d'analphabétisme restent très élevés en Afrique (Rapport mondial de suivi 2006). Il faut faire porter l'attention sur la nature et les modalités de ces programmes et se demander s'ils sont en accord avec le contexte dans lequel ils sont mis en place. Beaucoup de programmes d'alphabétisation sont axés sur les sujets ou les activités ; d'autres ne prennent pas en compte les connaissances initiales du public concerné. De plus, bien souvent, les questions linguistiques ne sont pas prises en considération lors de la mise au point et mise en œuvre des programmes. Il est primordial que le programme soit adapté au contexte pour qu'il soit efficace.

10. Il s'agit ici d'une étude de cas d'interactions positives entre éducation formelle et non formelle en Afrique sub-saharienne et des liens ou des moyens utilisés pour jeter des passerelles entre les deux sous-systèmes. Elle repose essentiellement sur une analyse bibliographique et a tenu compte des questions suivantes : quels sont les types d'intégration et de liens entre les programmes d'éducation formelle et non formelle ? Ces liens et passerelles s'appliquent-ils à tous les programmes ou se concentrent-ils sur les programmes à l'attention des jeunes qui ont quitté l'école ou n'y sont jamais allés ? L'existence même de ces liens améliore-t-elle l'efficacité de ces programmes ? Dans quelle mesure les questions linguistiques sont-elles prises en compte dans les liens entre les programmes et ont-elles un impact sur l'efficacité des programmes ? Les programmes d'alphabétisation tiennent-ils compte en général des connaissances initiales et cela a-t-il un impact sur leur efficacité ?

11. Dans l'analyse des cas d'intégrations et de liens, l'étude respecte les catégories d'intégration (intégration au niveau du système, des institutions ou des programmes) de Hopper. Les cas d'intégration systémique observés actuellement en Afrique sub-saharienne se trouvent au niveau des politiques et de l'offre où l'on reconnaît de plus en plus le besoin d'un système éducatif holistique dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Des pays comme le Botswana, la Namibie, l'Afrique du Sud et le Cap Vert disposent maintenant de politiques de l'éducation qui vont au-delà de l'ancienne dichotomie entre éducation formelle et non formelle. Les liens structurels proposés par certaines formes d'écoles communautaires considérées comme une forme d'éducation formelle au Mali, au Sénégal et au Burkina Faso sont autant d'exemples d'intégration systémique. De même que les Cadres nationaux de qualifications et les systèmes d'équivalences qui ont été mis en place dans des pays comme l'Afrique du Sud et la Namibie.

12. Les exemples d'intégration institutionnelle choisis dans ce document sont des liens qui se présentent sous forme d'innovations curriculaires. Les exemples du Mali, du Niger et du Burkina Faso montrent comment des liens entre les secteurs formel et non formel peuvent permettre de remodeler le curriculum des écoles formelles pour le rendre plus flexible, pertinent et respectueux des différentes cultures. Les exemples du Soudan et du Botswana nous enseignent comment l'Apprentissage libre à distance a permis de favoriser le développement professionnel du personnel des systèmes formel et non formel. Les exemples d'adoption de méthodes effectives d'enseignement / apprentissage nous viennent du Burkina Faso où une méthode effective d'alphabétisation pour les adultes et les jeunes est aujourd'hui utilisée dans le système formel et donne de formidables résultats. Les cas de liens au niveau de la gestion, du contrôle et du financement des institutions ont été trouvés au Kenya, au Mali et en Ouganda où les écoles communautaires sont un très bon exemple de partenariat entre les gouvernements, les communautés et les ONG locales et internationales.

13. Les exemples d'intégration au niveau des programmes cités dans cette étude sont des programmes combinant le développement de savoir faire de production et d'alphabétisation à l'attention des jeunes et des adultes. Les exemples soulignés sont le *Basic Education for Urban Poverty Areas* (BEUPA-Education de base dans zones urbaines pauvres) en Ouganda et l'Enseignement de base à partir des acquis de l'alphabétisation dans les langues nationales (EBAALAN) au Burkina Faso. Il y a des programmes qui utilisent à la fois les technologies pédagogiques et les cours traditionnels, comme le *University Village Association Rural Literacy Program* et le *Literacy Enhancement Assistance Program*, tous deux au Nigeria. Il y a aussi le programme de formation de l'Institut Africain pour le Développement Economique et Social (INADES) que l'on retrouve dans plusieurs pays africains. D'autres exemples sont cités, comme des programmes et des projets reliant le DPE, Adult Basic Education (*Education de base pour adultes*) et Family literacy (*Alphabétisation des familles*) en Ouganda et Afrique du Sud.

14. Même si la majorité des liens sont des programmes qui s'adressent à des jeunes non scolarisés ou ayant abandonné l'école, d'autres exemples portent sur des programmes pour adultes, surtout lorsqu'il s'agit de liens par les technologies pédagogiques et les méthodes d'enseignement / d'apprentissage et dans la gestion et l'offre d'éducation. Les études d'évaluations portant sur les programmes présentant plusieurs formes de liens ont montré qu'ils sont plus efficaces en terme de résultats d'apprentissage et de gestion institutionnelle et de l'offre, surtout lorsque les liens ont été établis avec les communautés locales. Le choix et l'utilisation des langues locales est également un facteur qui accroît l'efficacité du programme, surtout dans le cas des écoles bilingues et des écoles communautaires en Afrique de l'Ouest francophone. La conception du curriculum et les méthodes d'enseignement / d'apprentissage des programmes d'éducation de base des écoles bilingues et des écoles communautaires tiennent compte des connaissances acquises. En Afrique du Sud, l'un de principes du CNQ est la reconnaissance des acquis à tous les niveaux.

15. En conclusion, cette étude considère que même s'il y a des exemples de liens et d'intégration positifs entre éducation formelle et non formelle, la plupart d'entre eux se situent au niveau des



programmes et des institutions et ne sont pas encore totalement intégrés au niveau du système. Seule une approche holistique et ouverte de l'éducation et de l'apprentissage pourra permettre de relever les défis auxquels les pays d'Afrique sub-saharienne font face pour que l'éducation de base et la formation tout au long de la vie deviennent une réalité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes.

16. Ainsi, l'étude formule les recommandations suivantes :

1. Il faut qu'un plus grand nombre de gouvernements africains se dote de politiques et de mécanismes pour promouvoir un système éducatif holistique,
2. Au sein de ce cadre large, il faut encourager la diversité de l'offre d'enseignement, diversité dans laquelle l'école traditionnelle ne sera plus le seul mode d'apprentissage mais un parmi d'autres,
3. Il faut créer une infrastructure de soutien pour proposer des services professionnels et administratifs à toutes les filières d'enseignement et de formation du système,
4. Il conviendra également de concevoir un système de financement pour assurer un accès équitable aux subventions de l'état et un système d'assurance de la qualité pour que les différentes filières puissent se développer tout en respectant les mêmes critères d'accès et de qualité.

### 3. INTRODUCTION

17. Cette étude d'une sélection de cas d'interactions positives entre l'éducation formelle et non formelle en Afrique a été entreprise pour identifier les formes d'intégration et de liens existants entre les programmes d'éducation formelle et non formelle : quel est leur point focal ? Améliorent-elles l'efficacité des programmes ? Dans quelle mesure les liens entre différents programmes intègrent-ils les questions linguistiques ? Quels sont leurs effets sur l'efficacité des programmes ? Dans le cas de programmes d'éducation de base, prennent-ils en compte les connaissances préalables et cela contribue-t-il à l'efficacité des programmes ?

18. Cette étude est constituée essentiellement de recherches documentaires et se fonde sur des analyses bibliographiques, assorties d'ouvrages de littérature grise, comme de la documentation sur les projets ou des évaluations et rapports à mi-parcours. Elle comporte huit chapitres, le dernier présentant les conclusions et recommandations. Le premier chapitre dresse un bilan succinct des

progrès de l'éducation de base pour tous dans les pays d'Afrique sub-saharienne, sur la base du Rapport mondial de suivi sur l'ETP 2006, avant de présenter les défis de l'avenir.

19. Le deuxième chapitre fait un examen théorique d'une approche systémique et du principe qui sous-tend son adoption ; le troisième chapitre expose et étudie les cas d'intégration et de liens provenant des pays d'Afrique sub-saharienne ; le quatrième chapitre en tire les enseignements et pose les défis des cas étudiés et le cinquième chapitre présente les recommandations de l'étude.

## 4. LES DEFIS DE L'AVENIR

20. L'introduction du Rapport mondial de suivi sur l'ETP 2006 note que : « *lorsque 164 gouvernements ont adopté les six objectifs de l'Education pour tous (EPT) en 2000, ils ont épousé une vision holistique de l'éducation englobant l'apprentissage dès les premières années de la vie jusqu'à l'âge adulte. En pratique, la réalisation d'un enseignement primaire de qualité pour tous (EPU) et de la parité entre les sexes, deux des Objectifs de développement du millénaire, a monopolisé l'attention.* » (Education pour tous, l'Alphabétisation, un enjeu vital, résumé, 2006).

21. Il est aujourd'hui reconnu par tous que les systèmes scolaires seuls ne peuvent faire face aux réalités politiques, économiques et sociales et sont également incapables de subvenir aux besoins de base des enfants, des jeunes et des adultes pour leur permettre d'affronter cette réalité. La littérature engendrée par les efforts consentis depuis une quinzaine d'années pour promouvoir l'Education pour tous met en exergue des défaillances graves dans la réalisation des objectifs fixés à la Conférence de Jomtien en 1990. Il y a là un problème à la fois quantitatif (accès insuffisant à différents niveaux du système scolaire) et qualitatif (enseignement et environnement d'apprentissage de piètre qualité, résultats d'apprentissage médiocres et insatisfaction généralisée parmi les élèves, les enseignants, les familles et la société).

### 4.1 L'EPU, un défi toujours d'actualité

#### 4.1.1 L'accès et la rétention restent problématiques

22. Le Rapport mondial de suivi sur l'ETP 2006 explique que si les taux de scolarisation augmentent rapidement dans tous les pays d'Afrique sub-saharienne et l'écart entre les deux genres est en recul, scolariser tous les enfants reste un défi exacerbé par la fécondité élevée. On considère qu'en 2010, un dixième de tous ces enfants seront orphelins, soit à cause des épidémies du VIH et du SIDA ou des autres maladies ou encore des conflits politiques et il faut donc intervenir immédiatement.

23. En 2002, malgré l'augmentation des taux de scolarisation, environ 100 millions d'enfants, dont 55 % de filles, en âge d'aller à l'école à l'école primaire n'étaient toujours pas inscrits dans les écoles. L'Afrique sub-saharienne représente, avec une autre région du monde, 70 % de ce total mondial. Dix des dix-neuf pays dans lesquels il y a plus d'un million d'enfants non scolarisés en primaire sont en Afrique sub-saharienne. Ce sont, entre autres, le Burkina Faso, le Mali et le Niger. De plus, tous les enfants inscrits en primaire ne restent pas scolarisés jusqu'à la dernière année de primaire : c'est un problème particulièrement préoccupant en Afrique sub-saharienne.

#### 4.1.2 La préoccupation de la qualité

24. Selon le Rapport sur l'EPT 2006, un grand nombre d'enseignants non formés a été recruté en Afrique sub-saharienne depuis quelques années afin de répondre à l'augmentation des taux de scolarisation dans les écoles primaires. Dans le même temps, les ratios maître / élèves dépassent généralement 1/40 et dans des pays comme le Tchad, le Congo ou le Mozambique, ils montent même

jusqu'à 1/70. Dans d'autres pays, comme le Burkina Faso, le Mali et le Niger, il faudrait augmenter de 20 % le nombre d'enseignants pour arriver à des ratios de 1/40. Au Cameroun, le nombre d'enseignants requis a été évalué à 20000. Ces chiffres ont des conséquences sur la masse salariale et les formations.

25. Le rapport note aussi qu'en Afrique sub-saharienne, une grande proportion d'enseignants du primaire n'a pas les qualifications idoines. Dans un pays comme le Niger, la proportion d'enseignants qualifiés a fortement baissé avec l'engagement d'enseignants bénévoles pour répondre à l'augmentation dans le primaire. Plusieurs autres pays (Mozambique et Rwanda, par exemple) ont réduit le nombre d'années d'études requises pour devenir enseignant. D'autres encore ont mis en place des programmes de formation initiale accélérée.

26. Des données publiées récemment sur les résultats d'apprentissage suggèrent que depuis quelques années, les niveaux moyens de performance ont baissé dans les pays d'Afrique sub-saharienne. L'étude de 2003 *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* a montré que la plupart des élèves ayant participé à l'étude n'obtenait même pas la note minimale de référence en mathématiques (Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006).

#### **4.1.3 Faibles taux d'alphabétisation**

27. Bien que les taux d'alphabétisation des adultes se soient améliorés dans la plupart de régions, ils restent faibles en Afrique sub-saharienne. Les taux d'alphabétisation du Burkina Faso, du Niger et du Mali sont inférieurs à 20 % et sont parmi les plus faibles du monde. Même pour des pays qui ont fait d'énormes progrès, comme le Burundi, la République démocratique du Congo et le Nigeria qui ont des taux d'alphabétisation qui se situent entre 50 % et 65 %, il sera difficile d'atteindre les objectifs d'alphabétisation de l'EPT pour 2015 (Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006).

28. Les femmes représentent toujours la majorité des analphabètes adultes du monde et l'Afrique sub-saharienne est l'une des régions du monde présentant le plus grand écart entre les deux genres. Dans sept pays d'Afrique sub-saharienne dont les taux d'alphabétisation globaux sont particulièrement faibles, l'écart entre les ménages les plus aisés et les plus pauvres se chiffre à plus de 40 points de pourcentage et cet écart est encore plus grand entre les hommes et les femmes.

29. Le rapport souligne également que les taux d'alphabétisation en Afrique sub-saharienne sont plus faibles dans les zones rurales que dans les zones urbaines et qu'il y a des écarts phénoménaux dans les pays où le taux d'alphabétisation global est assez bas. En Ethiopie par exemple, le taux d'alphabétisation est de 24 % dans les zones rurales alors qu'il atteint 83 % (dans la région rurale de l'Afar, le taux global d'alphabétisation des adultes était de 25 % en 1999 alors que dans les zones pastorales, il était de 8 % seulement). Ces écarts touchent d'autres populations pastorales ou nomades sur l'ensemble du continent africain. Pour des raisons complexes d'ordre social, culturel et politique, certains peuples africains sont toujours exclus de la société : bien souvent, cela se traduit par un accès limité aux programmes d'éducation formelle et d'alphabétisation. Cela concerne les réfugiés, les déplacés à l'intérieur de leur propre pays et les handicapés. Le Rapport mondial de suivi de 2006 estime que 90 % des enfants handicapés africains n'ont jamais été scolarisés.

30. L'alphabétisation est la pierre angulaire de l'apprentissage et même si la scolarisation est le chemin le plus sûr vers la lecture, l'écriture et le calcul, se concentrer uniquement sur l'éducation formelle des enfants occulterait certaines réalités. Tout d'abord, trop d'élèves quittent l'école sans avoir acquis les connaissances minimales en lecture et écriture. De plus, un cinquième de la population adulte mondiale n'a pas les outils d'apprentissage de base pour prendre des décisions éclairées et participer pleinement au développement de la société dans laquelle ils vivent. Enfin, la grande majorité des analphabètes sont des femmes et cela augmente leur vulnérabilité (Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006).

## **4.2 Repenser le système d'éducation et d'apprentissage**

31. Il est clair que les systèmes éducatifs africains sont actuellement incapables de répondre aux besoins de tous les élèves. Réduction des ressources financières et du nombre d'enseignants (dont une grande partie sont sous-qualifiés ou sans qualification), matériel d'apprentissage insuffisant ou de mauvaise qualité, tels sont les maux qui mettent les systèmes éducatifs à rude épreuve. Dans ce contexte, il est aujourd'hui généralement accepté que l'accès réel à l'éducation de base pour tous ne pourra être assuré que par une plus grande diversification de l'offre et que les « besoins d'apprentissages multiples et divers » des enfants, des jeunes et des adultes ne pourront être satisfaits qu'à l'aide d'une diversification des modes d'enseignement et de participation.

32. Le défi principal est de mettre au point une approche globale de cette réforme de l'éducation. Pour ce faire, il faut un engagement politique et social, une vision stratégique, une approche holistique et il est nécessaire de se concentrer sur l'apprentissage. Il faut reconnaître le besoin d'avoir des canaux d'éducation et d'apprentissage divers afin de s'adresser à tous les élèves potentiels, quelle que soit leur situation, tout en assurant qualité et équité au sein d'un système éducatif fort, unifié et pourtant diversifié.

## **5. UNE APPROCHE SYSTEMIQUE : LIENS ENTRE EDUCATION FORMELLE ET NON-FORMELLE**

### **5.1 Pourquoi une approche systémique ?**

33. Le besoin d'une approche systémique qui intègre éducation formelle et non formelle et établit des liens entre les deux sous-systèmes a été à l'ordre du jour de plusieurs réunions sur l'éducation qui se sont tenues en Afrique sub-saharienne depuis les sept dernières années. Ces réunions ont appelé de leurs vœux l'établissement d'un système éducatif holistique qui reconnaisse la diversification de l'offre et le fait que les « besoins d'apprentissages multiples et divers » des enfants, des jeunes et des adultes ne pourront être satisfaits qu'à l'aide d'une diversification des modes d'enseignement et de participation.

#### **5.1.1 Une réalité en mutation**

34. Certaines mutations ont rendu obsolète la distinction entre éducation formelle et non formelle (ADEA/ GT ENF 2000). Il s'agit notamment de l'expansion rapide des média de masse (radio, télévision et presse écrite) et l'introduction des Technologies de l'information et de la communication (TIC) modernes qui ont ouvert de nouvelles possibilités d'auto-apprentissage. Dans le même temps, les conséquences des changements politiques, économiques et sociaux induits par la mondialisation se font sentir sur l'éducation, les connaissances, les enseignants, les étudiants, les familles et les communautés. Ces changements ont contribué à l'émergence d'une demande pour de nouvelles formes d'alphabétisation.

35. Dans le cadre de la formation tout au long de la vie, l'éducation formelle, l'éducation non formelle (ENF) et l'éducation informelle sont étroitement imbriquées dans les cursus d'apprentissage des individus, des groupes et de sociétés. De plus, beaucoup de caractéristiques qui faisaient la spécificité et le caractère innovant de l'ENF, telles que la flexibilité, les liens entre communauté et école, l'ouverture et la réactivité face aux besoins et aux aptitudes des élèves et aux contenus et cultures différents ont été adoptées par la rhétorique éducative de part le monde et introduites dans les systèmes scolaires (Torres – 2001). Ainsi, l'expansion et l'amélioration des structures et mécanismes d'éducation existants pour faire face aux réalités politiques, économiques et sociales et aux besoins de notre siècle n'est pas une solution. Il faut au contraire revoir notre conception de l'éducation formelle et non formelle et des liens entre ces deux secteurs à la lumière des tendances mondiales émergentes.

### **5.1.2 Revisiter les liens entre éducation formelle, informelle et non formelle**

36. Selon le *International Standard Classification of Education (ISCED)*, l'éducation formelle se compose de l'éducation scolaire et universitaire standard et l'éducation non formelle (ENF) comprend l'éducation prodiguée en dehors de l'école, l'enseignement continu, la formation sur le terrain, etc. L'éducation informelle est constituée de l'apprentissage familial ou social. Une quatrième catégorie d'éducation a été ajoutée, l'apprentissage expérimental, pour désigner l'apprentissage par la pratique, l'auto apprentissage etc. (UNESCO 1999:17-18 cité dans Torres 2001:2). Avec le temps, l'éducation formelle et non formelle se sont rapprochées sur de nombreux points, jusqu'à avoir des caractéristiques similaires. On a appelé à la « dé-formalisation de l'éducation formelle » et à la « formalisation de l'éducation non formelle », ce qui revient à standardiser l'ENF et en faire un sujet politique courant, la structurer, lui donner continuité et stabilité et mettre un terme au statut marginal et ad hoc qui lui est accolé au plan national comme international (ADEA/GTENF 2000).

37. Le Symposium pre-biennal de l'ADEA et l'Exposition sur les Dynamiques de l'éducation non formelle, qui ont eu lieu à Johannesburg en Afrique du Sud en 1999 ont appelé à considérer les offres d'éducation formelle et non formelle non seulement comme des offres complémentaires, mais comme deux parties intégrantes d'un système d'éducation holistique à même d'assurer à tous les citoyens une éducation de base et une formation tout au long de la vie. Cet appel a ensuite été relayé lors de la Biennale de l'ADEA de 2001 (Arusha, Tanzanie). Torres (2001) souligne le besoin de revoir notre conception de l'éducation formelle, non formelle et informelle et des liens entre ces secteurs.

38. Torres suggère qu'il n'existe pas seulement des solutions alternatives à l'éducation formelle mais qu'il existe plusieurs options à l'intérieur même du secteur formel. De même, selon Torres, la solution à une mauvaise éducation formelle n'est pas une bonne éducation non formelle mais une bonne éducation formelle. Elle poursuit en disant que le rôle de l'éducation non formelle n'est pas de compléter l'éducation formelle mais plutôt que dans la vie d'un individu (et dans une politique holistique de l'éducation), éducation formelle, éducation informelle et éducation non formelle se complètent mutuellement. L'ENF est un mode d'éducation et d'apprentissage nécessaire et bénéfique à tous. Ce n'est ni un remède, ni un palliatif ; elle a une valeur intrinsèque et est nécessaire et utile à la fois pour l'éducation de base et l'éducation continue (Torres 2001).

### 5.1.3 Une conceptualisation holistique de l'éducation

39. Le système d'éducation formelle n'a pas réussi à garantir l'égalité des chances et l'accès de tous à l'apprentissage et l'étendre et/ou l'améliorer risque de ne pas suffire à répondre à la réalité et aux besoins politiques, économiques et sociaux de l'Afrique d'aujourd'hui. De plus, il y a une grande diversité des besoins d'apprentissage des enfants, des jeunes et des adultes. En vertu de tout cela, il devient nécessaire d'avoir une vision holistique des systèmes d'apprentissage et d'éducation. Pour ce faire, il faut un engagement politique et social, une vision stratégique, une approche holistique et il faut mettre l'accent sur l'apprentissage. Il faut aussi reconnaître le besoin d'avoir des canaux éducatifs et d'apprentissage divers afin de s'adapter à tous les élèves potentiels, quelle que soit leur situation, tout en assurant qualité et équité et en construisant un système éducatif fort, unifié et pourtant diversifié.

40. Les questions les plus importantes portent donc sur la nature des connaissances et compétences indispensables, sur les critères à respecter pour créer, où que l'on soit, un environnement d'apprentissage de qualité et sur l'équilibre qu'il faut trouver entre l'intérêt de l'état à garder un système éducatif pertinent et équitable et la demande des communautés et des individus pour une éducation qui prenne en compte leurs besoins et leurs contraintes. Du point de vue pédagogique, le système doit suivre une approche axée sur les résultats d'apprentissage, définis comme des profils de connaissances et de compétences de base permettant d'adapter l'enseignement, le contenu et les stratégies au contexte local. Les profils de base permettent d'évaluer les performances fondamentales grâce à des instruments standardisés menant à une certification commune (ADEA 2000).

41. Dans un tel cadre, il serait possible de promouvoir une offre diversifiée de modes d'apprentissage, au sein de laquelle le système traditionnel se serait qu'une option parmi d'autres. Hoppers (1999) induit que cela nécessiterait une infrastructure de soutien et des services administratifs et professionnels accessibles à toutes les filières du système, un système de financement pour assurer un accès équitable aux subventions de l'état et un système d'assurance de la qualité pour que les différentes filières puissent se développer tout en respectant les mêmes critères d'accès et de qualité.

## 5.2 INTEGRATION ET LIENS DANS UN SYSTEME HOLISTIQUE

42. Les nouveaux liens établis entre l'éducation formelle et non formelle sont décrits comme « cadre systémique large » pour les différents fournisseurs de services d'éducation. La terminologie utilisée pour exprimer cette idée reprend le terme « **interface** » qui implique une interaction étroite entre deux ou plusieurs systèmes, puis le terme « **intégration** » qui suggère l'imbrication de différents éléments au sein d'un même système et « **liens** », qui décrivent les différents types d'intégration. Selon Hoppers (1999), l'intégration peut se traduire par une tentative de rapprocher éducation formelle et non formelle dans un effort commun en vue de la promotion de l'égalité et l'engagement des individus. Il indique que selon le niveau auquel on se situe, la notion d'intégration pourra être interprétée différemment.

### 5.2.1 Formes d'intégration

43. Hoppers (1999) identifie trois formes d'intégration : au niveau du système, des institutions et des programmes. Selon lui, l'*intégration systémique* favorise les liens structurels entre les sous-systèmes, par exemple par la certification et les équivalences de résultats d'apprentissage et en organisant des passerelles et des possibilités d'ascension pour pouvoir, par exemple, réintégrer l'école traditionnelle. L'*intégration institutionnelle* recouvre les éléments conventionnels et non conventionnels à l'intérieur de la même organisation, par exemple l'introduction de méthodes d'apprentissage libre dans les écoles traditionnelles, de méthodes d'enseignement à distance dans des programmes non formels ou en aménageant des filières accélérées utilisant le multimédia. L'*intégration*

*programmatische* viserait à rassembler plusieurs éléments dans un même cours ou programme d'apprentissage, comme l'expérience professionnelle ou les projets communautaires dans un programme d'éducation formelle ou partager des laboratoires entre des classes formelles et non formelles. On trouve des exemples de mise en pratique de ces différentes formes d'intégration en Afrique sub-saharienne.

### **5.2.2 Formes de liens**

44. Les liens sont la manifestation des différentes formes d'intégration dans un système holistique. Les liens entre les différents sous-systèmes peuvent avoir différentes formes : ils peuvent créer des similitudes ou des complémentarités pour améliorer l'expérience d'apprentissage. Ces dernières sont particulièrement importantes en ce qui concerne les méthodologies, technologies et localisation de l'apprentissage. Il y a aussi une relation entre les différents types de liens selon le niveau d'intégration. Les liens créés au niveau du système ou des programmes vont renforcer les efforts d'intégration systémique essentielle, qui vont à leur tour stimuler la collaboration aux niveaux inférieurs. De plus, les liens entre les sous-systèmes, programmes ou éléments peuvent présenter des différences en terme de distance.

45. Il existe des liens au niveau de la structure et du contenu des curricula, des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des technologies pédagogiques, de l'organisation de l'apprentissage, des résultats de l'apprentissage, du développement des compétences et connaissances vitales, des styles d'apprentissage, de l'épistémologie, de l'utilisation de l'espace et des ressources dans l'enseignement, et au niveau de la gestion, de la fourniture, l'appropriation, le contrôle des institutions et programmes et des mécanismes de financement et de subventions (Hoppers 1999).

## 6. EXEMPLES D'INTEGRATION ET DE LIENS

### 6.1 Intégration systémique et liens

46. Les cas d'intégration systémique observés actuellement en Afrique sub-saharienne se trouvent au niveau des politiques où l'on reconnaît de plus en plus le besoin d'un système éducatif holistique dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Des pays comme le Botswana, la Namibie, l'Afrique du Sud et le Cap Vert disposent maintenant de politiques de l'éducation qui vont au-delà de l'ancienne dichotomie entre éducation formelle et non formelle. L'intégration systémique se présente sous forme de liens structurels proposés par certaines formes d'écoles communautaires mais aussi à travers les Cadres nationaux de qualifications et les systèmes d'équivalences de certains pays africains. Les liens se retrouvent sous forme de mécanismes qui permettent aux apprenants de passer facilement d'un système à l'autre.

#### 6.1.1 Ecoles communautaires

47. Dans certains pays africains, les écoles communautaires sont vues comme une option de scolarisation à l'intérieur du système éducatif formel et non pas comme une solution alternative à l'éducation formelle. Plusieurs gouvernements africains utilisent ces écoles comme un outil de décentralisation du système éducatif formel et acceptent les diplômés des écoles communautaires dans les écoles du système formel. Les écoles communautaires se distinguent parce qu'elles permettent d'adapter les contenus aux particularités locales. Certaines utilisent plusieurs langues nationales, des curricula pertinents ou les tâches productives. D'autres mettent tout en œuvre pour augmenter le nombre d'enfants ayant accès à une meilleure éducation. Elles utilisent des stratégies d'ENF et n'appliquent pas toujours strictement le même curriculum, les mêmes tests ou systèmes que le système formel.

48. Au Mali, au Burkina Faso et au Sénégal, les écoles communautaires sont devenues une composante essentielle de la réforme du système éducatif national. Elles sont apparues dans ces pays pour pallier les faiblesses du système formel et, qu'on les considère comme un système parallèle ou complémentaire du système éducatif formel, elles essaient de s'adresser aux populations qui ont toujours été exclues de celui-ci. En fait, les écoles communautaires sont un système à la fois parallèle et complémentaire puisqu'elles sont utilisées pour augmenter les taux d'accès et améliorer la pertinence du curriculum. L'intérêt des écoles communautaires pour les gouvernements est le suivant : elles contribuent à la décentralisation du système éducatif formel en encourageant l'engagement local (implication des parents, par exemple). Les formes de scolarisation alternatives ou communautaires représentent pour la première fois une proportion importante du système national dans un certain nombre de pays comme le Mali, le Sénégal et le Burkina Faso (Easton, Capacci & Kane 2000:2).

49. Il existe plusieurs exemples d'écoles communautaires, surtout en Afrique francophone, dont le programme expérimental *enseignement de base à partir des acquis de l'alphabétisation dans les langues nationales au profit d'enfants non scolarisés* (EBAALAN) au Burkina Faso. C'est un exemple de liens établis entre le système formel et le système éducatif parallèle pour les jeunes non scolarisés.

50. Le programme expérimental *EBAALAN au Burkina Faso*, est un programme d'éducation de base au profit d'enfants non scolarisés qui utilise les connaissances acquises dans les langues nationales et est sponsorisé par une organisation non gouvernementale, l'œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) et par l'Université de Ouagadougou. Ce programme applique, en les adaptant, les méthodes



d'alphabétisation intensive en langue Mooré développés par les programmes d'alphabétisation fonctionnelle à destination des adultes pour donner aux enfants de 9 à 14 ans non scolarisés une éducation de base. En l'espace d'un an, les élèves apprennent à lire et écrire en Mooré et l'année suivante, ils commencent l'alphabétisation en français. Ainsi, les jeunes qui suivent ce programme apprennent en deux ans ce qui est enseigné durant les quatre années de primaire.

51. Le programme part du principe que l'utilisation du Mooré comme langue d'enseignement pendant la première moitié du cours permet aux élèves d'apprendre le curriculum traditionnel du primaire, y compris les mathématiques, les sciences et l'histoire, en plus du français et à une cadence accélérée. Le programme est conçu sur l'hypothèse que le curriculum des quatre premières années de primaire du système traditionnel peut être traité en deux ans seulement, ce qui permet aux élèves de rattraper leur retard en terme d'âge. Après ces deux premières années pendant lesquelles les élèves acquièrent des compétences de base en français (deuxième langue) en même temps que la lecture et l'écriture en Mooré, toutes les matières sont enseignées en français en utilisant les mêmes outils que les écoles primaires locales. Au bout de quatre ans, les élèves sont en mesure de se présenter à l'examen qui certifiera qu'ils ont terminé le programme de primaire. Pour que l'éducation de base soit plus adaptée à la vie des communautés locales, des activités agricoles et culturelles sont intégrées au programme.

52. Les modes de scolarisation parallèles de ce type nourrissent les stratégies nationales de décentralisation et la réforme de l'éducation dans les pays où ils existent, parce qu'ils sont à la fois considérés comme des systèmes éducatifs parallèles mais sont aussi capables d'adopter certaines des caractéristiques du système éducatif formel.

### **6.1.2 Cadres Nationaux de Qualification et Systèmes d'équivalences**

53. La mise en place de Cadres nationaux de qualifications et de systèmes d'équivalences communs est une autre forme de liens. L'Afrique du Sud et la Namibie sont deux exemples de pays qui ont développé des Cadres nationaux de qualifications (CNQ) et institué des autorités chargées du développement et de la mise en œuvre de ces CNQ. Ces Cadres nationaux de qualifications reposent sur le concept idéal de la formation tout au long de la vie et permettent de progresser en passant d'un système éducatif à l'autre, d'une formation à l'autre ou encore d'une carrière à une autre. Ils permettent donc aux élèves d'acquérir des qualifications reconnues, nationales ou non, dans le système éducatif traditionnel ou dans une situation d'éducation non formelle, que ce soit en apprentissage à plein temps, libre ou à distance. Les expériences professionnelles et personnelles sont également valorisées et permettent d'enregistrer des crédits supplémentaires qui sont enregistrés dans le CNQ.

54. En Afrique du Sud, la reconnaissance des connaissances acquises (*recognition of prior learning-RPL*) est l'un des principes qui sous-tendent les objectifs du CNQ. Dans la publication *SAQA Criteria and Guidelines for Assessment of NQF registered Unit standards and Qualifications* (Octobre 2001), la RCA est décrite ainsi : « évaluer pour confirmer les connaissances acquises de différentes manières ». Dans la législation, la réglementation, les critères et les orientations, la RCA est mise en avant comme l'une des stratégies cruciales du système d'éducation et de formation émergent, pour assurer un accès équitable à l'éducation et à la formation et remédier aux manquements d'anciennes pratiques éducatives injustes. En Namibie, la plupart des programmes sponsorisés par le gouvernement visent à délivrer des équivalences de qualifications : par exemple, le certificat délivré à la fin du cours d'alphabétisation par le *National Literacy Program in Namibia (NLPN-programme national d'alphabétisation de Namibie)* équivaut au niveau du cours élémentaire (Classe 4). Ainsi, les élèves peuvent ensuite participer à au cycle de cours moyens pour obtenir l'équivalent du certificat d'enseignement primaire.

55. L'Afrique du Sud est également en train de finaliser un système parallèle pour reconnaître l'éducation et la formation reçues en dehors du système formel. C'est un système à deux niveaux avec

beaucoup de variantes possibles. L'alphabétisation est incluse dans les connaissances de base ou les formations en compétences de base et est considérée comme le point de départ d'un programme d'éducation et de formation de base pour les adultes (*Adult Basic Education and Training*) qui équivaut aux dix premières années d'enseignement formel auxquelles les élèves ont maintenant droit. Dans ces classes, on encourage les élèves à se présenter aux examens nationaux correspondants aux niveaux, normes et résultats mentionnés dans le Cadre national de qualifications (CNQ). Les élèves qui terminent leur scolarité (Classe 12) reçoivent soit un *Senior Certificate* qui leur permet de s'inscrire en troisième cycle, ou un *Senior Certificate with Matriculation Exemption* (sans diplôme de fin d'études secondaires) qui leur permet de s'inscrire dans des programmes diplômants.

## 6.2 Intégration institutionnelle et liens

56. Les liens institutionnels se présentent sous forme d'innovation curriculaires, d'apprentissage libre ou à distance, de méthodologies d'enseignement et d'apprentissage efficaces et de gestion, fourniture, appropriation, contrôle et financement d'institutions.

### 6.2.1 Innovations curriculaires

57. Dans l'optique de rendre les curricula plus flexibles, pertinents et mieux adaptés aux cultures, l'Afrique sub-saharienne a mis l'accent sur l'adaptation du contenu du curriculum aux spécificités du contexte dans les innovations curriculaires. Dans certains pays, ils conjuguent l'utilisation de plusieurs langues nationales, la pertinence du curriculum et les tâches productives. Il y a des exemples très intéressants de telles innovations. Les écoles communautaires du Mali en sont un : elles sont à mi-chemin entre les écoles qui appliquent le curriculum du gouvernement et celles qui traitent les sujets du curriculum national en y ajoutant les intérêts des populations locales.

58. Le programme d'écoles communautaires de Save the Children /USA au Mali a commencé officiellement en 1992 avec pour objectif de créer une école dans chaque village pour fournir une éducation plus pertinente en faisant porter les efforts sur l'alphabétisation, le calcul et d'autres compétences utiles pour permettre le développement autonome des villages. L'année scolaire était prévue sur sept mois (en général du 1<sup>er</sup> novembre au 31 mai), avec six jours de cours par semaine pour un total de quatre heures de cours par jour maximum (le jour de repos était le jour de marché, pour permettre aux gens de partir faire leurs achats). A l'origine, le programme devait proposer des cours en Bambara, la langue locale des enfants des villages de la région de Kolondieba, pendant trois ans. Mais la demande augmenta avec le temps. A cette croissance s'est ajouté le fait que les participants ont fait pression pour que le programme de cours couvre 6 ans et non plus 3 afin de permettre aux écoles de terminer le cycle du primaire.

59. Un nouveau programme a été développé pour les quatrième, cinquième et sixième années, qui mettait l'accent sur le français, l'histoire, la géographie et les sciences, et de nouveaux enseignants ont été recrutés pour enseigner en français. Il a donc fallu aller chercher des enseignants qui avaient été formés dans les écoles publiques. Jusque là, les enseignants étaient diplômés du programme d'alphabétisation local, et savaient lire et écrire depuis peu. Des manuels d'enseignement en lecture, écriture, mathématiques, histoire, géographie, sciences et français conformes au curriculum national enseigné par les écoles publiques ont donc été développés. Les comités de gestion des écoles ont organisé le recrutement d'une deuxième génération d'enseignants capables d'enseigner en français et la construction de nouvelles classes pour les élèves supplémentaires. Le nombre croissant d'écoles communautaires et l'ajout du français au curriculum a aidé le programme à gagner en crédibilité, déclenchant l'espoir que les élèves puissent continuer leurs études dans le système secondaire formel après leurs six années de scolarité dans l'école communautaire.

60. Grâce à l'ajout des classes 4 à 6, le niveau des écoles communautaires est devenu équivalent à celui des écoles du système formel et l'objectif principal du programme a changé : il s'agissait dorénavant de fournir un enseignement qui serait bénéfique aux enfants de deux manières. Tout

d'abord, les élèves seraient plus à même de trouver leur place dans la vie du village et de contribuer à son développement. Deuxièmement, les élèves obtiendraient des compétences qui leur permettraient de continuer leurs études à plus haut niveau s'ils le souhaitaient. Ce double objectif comporte ce que l'on appelle une *passerelle interne* et une *passerelle externe*. Le terme de *passerelle interne* se réfère à l'école qui ouvre la voie au développement interne de la communauté par un programme d'enseignement de compétences vitales permettant d'améliorer les connaissances des élèves sur la santé, la gestion des ressources, l'élevage des animaux, la gestion d'une petite entreprise et leur faculté à prendre des décisions touchant à leur vie de citoyen membre d'une société. Le terme de *passerelle externe* recouvre les nouvelles opportunités d'études offertes par l'adoption du nouveau curriculum par l'école. A la fin du programme, les élèves maîtrisent la lecture, l'écriture et le calcul en français et peuvent intégrer le système public.

61. Le curriculum sud africain, appelé *A Secondary Education Curriculum for Adults (ASECA-Curriculum d'enseignement secondaire pour Adultes)*, est un exemple de curriculum flexible conçu pour les adultes avec une équivalence de niveau *high school* accepté dans tout le pays pour l'éducation destinée aux adultes. L'ASECA propose une qualification partielle et tous les cours sont validés par le *Joint Matriculation Board*. Les cours sont modulables, peuvent être cumulés et l'approche est axée sur les résultats et adaptée aux élèves utilisant une approche intégrée. Les résultats des cours sont mesurés en contrôle continu et lors d'examens de fin d'études. Le programme dispose également d'outils qui lui permettent de s'assurer que les élèves trouvent de bons débouchés et que les activités sont formatives et adaptées. Le curriculum ASECA peut être combiné à des cours du secteur éducatif traditionnel (et un cours technique) dans le certificat composite, maintenant accessible à toutes les institutions non scolaires. Cependant, si les matières suivies dans le système formel peuvent être combinées à des matières ASECA dans le cadre d'un certificat composite obtenu dans le secteur éducatif non formelle pour adultes, il est impossible de combiner les mêmes matières ASECA et formelles si le certificat est préparé dans une école du système formel.

62. D'autres pays ont délibérément tenté de développer des curricula adaptés aux différences culturelles, comme c'est le cas des **Ecoles bilingues** au Niger et au Burkina Faso, proposant des cours dans la langue maternelle des enfants. Chekaraou (2004) expliquait que : « *dans les écoles bilingues, les cours reprenaient des thèmes en lien direct avec l'environnement immédiat des enfants. Parler de ces sujets locaux en classe contribuait à entretenir les cultures locales. Grâce aux discussions, les enfants avaient une vision positive de leur culture et cela les encourageait à transmettre ces connaissances aux générations futures. Par exemple, parler autant des jeux auxquels les enfants jouaient à la maison que des jeux auxquels on joue en ville montrait aux enfants l'importance de ces jeux pour la société. De même, les moutons et les chèvres utilisés en cours de mathématiques pour enseigner le calcul valorisaient le savoir des élèves et les encourageaient à l'entretenir.* (Chekaraou, 2004: 342).

63. Les programmes bilingues font entrer les connaissances des populations locales dans les curricula des écoles formelles. Dans tous les pays, les pédagogues ont toujours essayé de créer un curriculum multiculturel intégrant non seulement des connaissances sur les cultures nationales et les relations entre cultures nationales, mais aussi sur les cultures régionales. Ces programmes ont également pour objectif de promouvoir le respect de la diversité locale, nationale et régionale, ainsi qu'une culture de paix et de tolérance chez les jeunes. Dans tous ces pays, le curriculum d'enseignement bilingue met l'accent sur l'importance de l'égalité des sexes (Ilboudo 2003). Cependant, pour tous ceux qui souhaitent poursuivre leurs études, les écoles bilingues proposent ce que l'on appelle un « programme bilingue transitionnel tardif » qui dure cinq ans. Il prolonge l'utilisation des langues nationales, même si les enseignants passent au français en quatrième et cinquième classe. Cela aide les élèves à apprendre à lire et écrire en langue locale et en français.

64. Les écoles bilingues aident les jeunes à mieux appréhender leur environnement et comprendre leurs cultures, étant donné que la majorité d'entre eux est destinée à rester dans la communauté et à contribuer efficacement à son développement socioculturel et économique.

65. *Window of Hope*, au Ghana, est également une innovation curriculaire intéressante. Il s'agit d'un curriculum de formation sur le VIH/SIDA pour les enseignants qui est issu d'une initiative visant à mieux comprendre les effets potentiels du VIH/ SIDA sur le secteur de l'éducation ghanéen. Ce curriculum de formation de deux ans, intitulé *Window of hope* (Lueur d'espoir) et développé en collaboration étroite avec le Ministère de l'Education du Ghana, a été intégré à la formation initiale nationale des enseignants.

66. *Window of Hope* utilise les principes d'éducation non formelle pour prendre le problème du VIH/SIDA « à la racine » (transmission, prévention et stigmatisation). L'inclusion d'informations sur le VIH/SIDA aux cours habituels repose aussi sur un questionnement éthique et stratégique. Les 41 instituts de formation des enseignants ghanéens ont commencé à utiliser ce curriculum en 2003. Ainsi, *Window of Hope* devrait toucher 14000 futurs enseignants chaque année. Cette initiative montre que lorsqu'il y a un vrai engagement du côté des écoles et au niveau national, les approches multisectorielles du problème du VIH/SIDA peuvent mener à des changements réels du système. Les pédagogues ont observé que les formateurs des enseignants ont eux-mêmes besoin d'une période d'adaptation pour s'habituer à la fois à ce nouveau style pédagogique (non formel) et au contenu traitant de questions aussi sensibles que le VIH/SIDA.

### **6.2.2 Apprentissage libre à distance**

67. Dans beaucoup de pays africains, l'apprentissage libre à distance permet de créer des liens portant sur l'amélioration du développement professionnel formel et non formel. Il y a des cas en Afrique du Sud, au Soudan et au Botswana où l'apprentissage libre à distance a été utilisé dans la formation des professeurs qui travaillent dans le secteur formel ou non formel. Des organisations comme *Sudan Open learning Organisation* (Organisation soudanaise de l'apprentissage libre) et le *Botswana College of Distance and Open learning* (Collège d'apprentissage libre et à distance du Botswana) proposent un système idéal pour favoriser le développement professionnel des enseignants des deux systèmes. Dans le cas du Soudan, il s'agit d'un programme conjoint.

68. La *Sudan Open Learning Organization* (SOLO) est active depuis 1984 et propose un choix de programmes éducatifs y compris des programmes d'éducation de base pour les réfugiés adultes en Ethiopie, Somalie et au Soudan. Au niveau le plus faible, le programme comporte un cours d'alphabétisation, un cours de soins de santé de base, un cours pour les femmes portant sur les compétences susceptibles de générer des revenus ou de créer une petite entreprise et d'un cours destiné à former des enseignants de niveau de base pour les écoles de réfugiés. En 1998, SOLO a entrepris une réorientation complète des professeurs non formés dans l'ensemble de la République du Soudan. En améliorant le niveau des professeurs, SOLO a aidé le gouvernement soudanais à améliorer la qualité de l'éducation. Quatorze états soudanais ont augmenté les effectifs de leur système éducatif en formant 50 000 enseignants, dont beaucoup n'avaient jamais enseigné dans une salle de classe traditionnelle.

69. Le *Botswana College of Distance and Open Learning* (BOCODOL) propose à distance des cours de préparation au *Junior Certificate* qui sanctionne la fin de l'éducation de base et correspond aux dix premières années du système formel. BODOCOL offre également des cours de préparation au *General Certificate Secondary Education* (GCSE-Certificat général d'enseignement secondaire) à distance et a récemment reçu l'autorisation de continuer à proposer des programmes d'équivalence et des cours d'enseignement professionnel supplémentaires, ainsi que des cours non formels pour les adultes et les jeunes. Il utilise du matériel éducatif imprimé distribué par la poste et par l'intermédiaire des bureaux locaux des centres d'études où les élèves peuvent rencontrer leurs tuteurs. Une émission hebdomadaire de 30 minutes sur Radio Botswana permet de diffuser des conseils pour encourager les élèves.

### 6.2.3 Méthodes efficaces d'enseignement / d'apprentissage

70. Les liens peuvent aussi se manifester par le partage de méthodologies efficaces d'enseignement / d'apprentissage. Les écoles du système formel ont adopté des méthodologies et du matériel éducatif initialement développés dans le secteur non formel et inversement. Cela est devenu particulièrement facile grâce aux différents types de liens établis au niveau curriculaire. Au Bénin, par exemple, une technique de lecture fonctionnelle a été mise au point par le Conseil des Activités Éducatives du Bénin (CAEB) et adoptée par les écoles traditionnelles. Au Burkina Faso, l'Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière (OSEO) a testé la méthode ALFAA (Apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation), méthode qui est maintenant devenue optionnelle dans le système éducatif formel. Cela a permis à certains enfants d'acquérir le même niveau de connaissance que les autres en réduisant leur scolarité de deux ans.

71. La méthode **ALFAA** (Apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation) a été initialement développée en réponse à une demande de l'organisation communautaire *Manegdbzânga* auprès de l'OSEO (Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière) pour le financement du développement et de l'expansion des efforts d'alphabétisation pour adultes dans la région. Les méthodes traditionnelles d'enseignement en langue française comprennent un enseignement du français oral et écrit, séparément ou simultanément, à des apprenants qui n'avaient aucune connaissance de base des concepts d'orthographe, de syntaxe et de grammaire dans leur propre langue. L'enseignement d'une langue dans un tel « vide » diminuait le taux de rétention et l'utilité de la langue comme outil de communication et d'apprentissage. À l'inverse, la méthode ALFAA utilise la langue maternelle comme outil principal d'enseignement et le français est enseigné avec des méthodes d'enseignement des langues étrangères ; le matériel éducatif et les techniques utilisés tiennent compte et mentionnent de façon explicite les différences entre la structure orthographique et la grammaire du français et du Mooré. Dans la deuxième partie de la formation, le français devient la langue d'enseignement de l'arithmétique, la géographie et de certaines matières pratiques.

72. Le succès des Ecoles Bilingues et du Projet EBAALAN au Burkina Faso sont attribués à la méthode d'enseignement utilisée pour aider les enfants, les jeunes et les adultes à améliorer leur niveau d'alphabétisation académique et fonctionnelle mais aussi à faire le lien entre « étudier et produire » ; cette méthode promeut également des valeurs culturelles positives. En parlant la même langue, les écoles bilingues cherchent à faire participer activement les parents à l'éducation de leurs enfants et en reliant les activités scolaires à des activités socio-économiques et culturelles du village chaque fois que cela est possible (Ouédraogo et Nikiema -1998). L'utilisation d'une langue familière aux enfants et aux enseignants, leur permet de faire plus facilement appel aux connaissances acquises des élèves et les guider vers l'auto-apprentissage, l'apprentissage en groupe, les activités pratiques et surtout l'acquisition de nouvelles connaissances (Alidou et Jung 2000).

#### 6.2.4 Liens sous forme de gestion, fourniture, appropriation et financement d'institutions

73. Plusieurs pays africains, dont la Namibie et le Botswana, ont mis en place des Départements et Directions de l'éducation non formelle au sein de leur Ministère de l'éducation. Ce type d'accord favorise une coopération étroite entre le formel et le non formel. Au Kenya, par exemple, un Bureau ENF a été créé au Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie avant de devenir une Unité avec son propre Directeur adjoint.

74. En vertu du programme de coopération gouvernementale UNICEF-Kenya pour la période 1999-2003, une politique d'éducation non formelle a été mise en place. Un programme d'éducation non formelle doté de matériel a été instauré, ainsi qu'un programme de formation des enseignants ENF. Le Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie a également pris des mesures pour nommer certains enseignants appartenant à la *Teachers' Service Commission* (TSC) dans les écoles non formelles, dont certaines sont reconnues comme centre d'examen pour le *Kenya Certificate of Primary Education* (KCPE – Certificat d'enseignement primaire). Le livret publié par le gouvernement et intitulé *A Handbook for Inspection of Educational Institutions* (Manuel d'inspection des institutions éducatives), prévoit que des représentants de la division de l'inspection du Ministère de l'éducation soient chargés de l'inspection des approches non formelles et alternatives de l'enseignement fondamental. Des dispositions budgétaires concernant l'ENF sont également prévues. (Thompson 2001)

75. En Afrique, les écoles communautaires ont pris différentes formes, mais elles sont sensiblement différentes des écoles gouvernementales : leur création et leur financement relève principalement des contributions de différents acteurs et elles sont gérées par les communautés locales. (Hyde 2003) En Ouganda, les écoles communautaires sont une alternative au système d'éducation formelle ; elles sont donc placées sous l'égide de la Direction de l'éducation non formelle du Ministère de l'éducation et gérées en coopération avec le Ministère de l'éducation et des sports. L'éducation de base pour adultes, par contre, relève du Ministère du gouvernement local, de l'égalité des sexes et du développement social. En Ouganda, l'alphabétisation des adultes est fragmentée et séparée de l'éducation classique, y compris de celle des enfants et des jeunes. Cette situation rend difficile la conceptualisation et la mise en place d'un système éducatif holistique dans le pays.

76. Les écoles communautaires relevant du Ministère de l'éducation en Ouganda sont une initiative commune du gouvernement et de l'UNICEF. Dans le cadre de cet accord, le gouvernement met à disposition les classes et paie les enseignants, alors que l'UNICEF forme les facilitateurs. La scolarité est gratuite et le port de l'uniforme n'est pas obligatoire. En Zambie, le gouvernement a travaillé en étroite collaboration avec la communauté pour accréditer les écoles communautaires. Au Mali, les écoles communautaires bénéficiant du soutien de *Save the Children / USA* impliquent, dans une certaine mesure, des représentants de la communauté et des parents dans la conception, la gestion et le soutien financier des écoles. Contrairement aux écoles traditionnelles, les écoles communautaires sont gérées localement.

77. *Save the Children / USA* a recours à des ONG locales pour appliquer ses programmes et pour toucher les nombreux villages reculés participant au projet. Les *School Management Committees* (SMC) ont également été créés pour surveiller les activités de l'école et son administration. Ils sont chargés de gérer les écoles communautaires au quotidien et de préparer leur avenir. Pour assurer une certaine pérennité, les membres des SMC sont nommés par le village sans l'avis de *Save the Children / USA*. *Save the Children / USA* a formé les membres des SMC à leurs rôles et responsabilités, parmi lesquelles : cibler les objectifs en matière d'éducation et leur importance pour la communauté ; comprendre l'importance du rôle du SMC et sa fonction ; apporter des compétences de gestion et d'administration ; trouver

les ressources nécessaires pour l'école et pour les salaires des enseignants ; expliquer le rôle des partenariats ; comprendre les fonctions et responsabilités de chacun de ses membres ; apprendre à contribuer à la promotion de l'école.

78. Les membres du SMC doivent également : débattre de l'importance de l'éducation dans leur village ; apporter un soutien technique, financier, humain et matériel à l'école ; mobiliser les ressources internes (naturelles et financières) pour mettre en place l'école et assurer sa pérennité ; obtenir des fonds ; recruter des étudiants et des enseignants ; surveiller les activités de l'école (présence, travail des enseignants, etc.) ; construire et entretenir l'école ; construire et entretenir le mobilier scolaire ; acheter et renouveler le matériel d'enseignement ; participer au financement de la formation des enseignants. D'autres SMC ont mené les activités suivantes : recherche de soutiens financiers pour que les enseignants puissent participer à des formations ; obtenir un titre de propriété pour l'école communautaire auprès du chef du *district* ; rencontrer les directeurs de l'éducation du *district* ; obtenir les certificats de naissance des enfants qui n'en avaient pas pour pouvoir les inscrire à l'école communautaire.

79. Le programme EBALAAN au Burkina Faso est un projet conjoint de l'Institut national d'alphabétisation, de l'OSEO, de *Manegdbzânga Association* (MA) et de chercheurs de l'Université de Ouagadougou et du *National Institute of Literacy* (NIL - Institut national d'alphabétisation). Ce dernier était chargé de concevoir une méthodologie ALFAA et de former les enseignants à son utilisation. La *Manegdbzânga Association* regroupe trente associations de village, dont quinze sont des associations de femmes. L'objectif principal de MA est le développement local par l'alphabétisation en langue locale. Avec le financement de l'OSEO, MA a créé des centres d'alphabétisation opérationnels depuis 1996 dans 23 villages. Chacun des centres est autogéré et emploie trois employés permanents à temps plein, dont un directeur et deux superviseurs. L'OSEO contribue au budget à hauteur de 60 % et le MA apporte les 40 % restants. Le gouvernement participe à leurs efforts en payant le directeur et en donnant du matériel, comme des craies.

### 6.3 Intégration et liens programmatiques

80. Les liens en intégration programmatique ont pris la forme de programmes axés à la fois sur le développement de compétences de production et sur l'alphabétisation des jeunes et des adultes. Parmi ces liens, on notera également des programmes combinant l'utilisation de technologies pédagogiques avec des cours traditionnels afin d'améliorer la qualité de l'éducation fondamentale et l'évaluation des résultats de l'apprentissage. Il existe aussi des programmes reliant le DPE, l'éducation fondamentale pour adultes et l'alphabétisation des familles.

#### 6.3.1 Liens par le biais d'initiatives d'alphabétisation et de développement des compétences

81. Certains programmes et projets en Afrique subsaharienne ont été spécifiquement conçus pour développer les compétences renforçant l'employabilité, tout en mettant l'accent sur l'alphabétisation des jeunes et des adultes. La *Basic Education for Urban Poverty Areas* (BEUPA) en Ouganda en est un exemple. Il s'agit d'un projet pilote continu de cours d'éducation de base non formelle de trois ans répondant aux besoins des enfants non scolarisés des villes et des adolescents âgés de 9 à 18 ans. Parmi les activités du projet, on notera le développement et le pilotage d'un cours non formel de trois ans, avec des versions adaptées des principales matières enseignées dans les écoles primaires, formation initiale compétences pré-professionnelles, renforcement des capacités des personnes chargées de l'application du programme et la promotion et le renforcement de la participation de la communauté. Un programme et des modules courts ont été élaborés dans différents domaines avec des artisans des communautés. Des instructeurs et des artisans locaux enseignent les techniques de

base de différents métiers pour préparer les apprenants à gagner leur vie. Ils essaient en outre d'organiser des séances d'apprentissage et de formation pour ceux qui veulent acquérir une nouvelle expérience.

82. Autre exemple : le programme EBAALAN au Burkina Faso, qui suit le programme, les manuels, les vacances et le calendrier scolaire du système formel. Les manuels sont traduits en Mooré par des universitaires linguistes. Au cours des deux premières années du programme EBAALAN (l'équivalent du CE1 et du CE2 dans le système scolaire formel), l'enseignement porte sur l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences, l'éducation civique, l'éducation morale et la grammaire Mooré. Les étudiants suivent une formation accélérée reposant sur la méthode ALFAA pendant les 48 premiers jours de leur cursus. Par ailleurs, il a été délibérément décidé d'élaborer un programme en rapport avec la vie dans la communauté. L'un des objectifs de EBAALAN est d'apporter aux citoyens des notions de santé, de productivité, de patriotisme et de fraternité, mais aussi de protéger l'unité de base qu'est la famille dans le tissu social et de souligner la valeur de la notion de justice sociale comme base de la paix.

83. EBAALAN comprend des éléments de production et de culture dans son programme visant à créer un lien entre l'école et l'environnement des enfants. Ce sont toutefois les parents qui doivent décider de l'implication des étudiants dans la production (agriculture, gestion, tissage, jardinage pour vendre sur les marchés, etc.). L'ONG marraine, l'OSEO, a donné un mouton à chaque étudiant et les parents un coq et deux poules. La participation des parents à ce programme se concentre dans le domaine de la production, ce qui permet de lever des fonds pour les centres EBAALAN. Produire et trouver des fonds est présenté comme une stratégie de sécurité à long terme. Les étudiants acquièrent des compétences et se constituent un capital. Le modèle EBAALAN raccourcit le cycle primaire de 6 à 4 ans. Les parents et la communauté participent véritablement à l'éducation des enfants : travail productif, culture et éducation morale et civique ; liens entre l'éducation et la production ; introduction d'éléments culturels et productifs dans le programme ; enseignement bilingue, au départ dans la langue maternelle ; faire de l'alphabétisation dans la langue maternelle la base de l'éducation ; garantir la participation des mères et des pères aux réunions scolaires ; garantir l'inscription au programme des filles au même titre que celle des garçons.

### ***6.3.2 Liens par l'utilisation combinée des approches suivies en classe et des technologies pédagogiques***

84. Dans certains cas, pour améliorer la qualité de l'apprentissage, les technologies pédagogiques ont été utilisées pour compléter les programmes d'alphabétisation s'adressant aux adultes et aux enfants. Au Nigeria, deux initiatives de ce type ont vu le jour : le *University Village Association Rural Literacy Program* et le *The Literacy Enhancement Assistance Program*.

85. Le *University Village Association Rural Literacy Program*, qui bénéficie du soutien du British Council au Nigeria utilisait du matériel d'apprentissage enregistré sur support audio pour améliorer les programmes d'alphabétisation s'adressant aux adultes sur une période de 18 mois. Chaque semaine avaient lieu trois séances en face à face d'une durée de deux heures, auxquelles venaient s'ajouter des leçons préenregistrées sur support audio qui étaient distribuées aux apprenants et qui leur permettait d'aller plus loin à leur rythme, quand et où bon leur semblait. Les cassettes contenaient des informations sur les meilleures pratiques actuelles (en matière d'agriculture, de gouvernance, sur les femmes ou encore sur la santé). Ces informations ont clairement transformé la vie des apprenants résidant en zone rurale au Nigeria. Les leçons d'alphabétisation en face à face permettaient d'interagir avec les facilitateurs et de renforcer les compétences en lecture et en calcul. D'après une évaluation du programme, utiliser des cassettes audio enregistrées s'est révélé un outil auxiliaire d'apprentissage important et a largement amélioré la qualité de l'enseignement et des processus d'apprentissage.



86. Toujours au Nigeria, le *Literacy Enhancement Assistance Program* est un projet de coopération financé par USAID et le Ministère fédéral de l'éducation du Nigeria. Ce programme est axé sur les états de Kano, Nasarawa et Lagos. Son objectif consiste à améliorer les compétences en lecture et en écriture des enfants du pays, ainsi que leur niveau en arithmétique de base avant la fin de leur cycle primaire. Grâce à des cours interactifs à la radio et en formant des enseignants, les compétences de base en lecture, en écriture et en calcul sont enseignées dans les salles de classe communautaires. Depuis la mise en place de ce programme, les élèves du primaire résidant dans les trois états ciblés par le programme ont vu leur niveau de lecture et de calcul monter en flèche. Les programmes diffusés sur radio FM ont notamment permis d'améliorer la maîtrise orale et écrite de l'anglais des élèves et leur niveau en calcul.

87. D'autres exemples existent, comme le *INADES-Formation program*, qui concerne le Kenya, la Tanzanie, l'Ouganda, le Rwanda, le Burkina Faso, le Tchad et la Côte d'Ivoire. Ce programme s'occupe d'élaborer des manuels de lecture en agriculture, dans le domaine de la santé et de l'éducation civique communautaire pour les adultes. En outre, des facilitateurs organisent des discussions et diffusent des informations à la radio. Les politiques de développement des gouvernements du Kenya, de la Tanzanie et du Mali ont été diffusés auprès de la base par la radio. Les citoyens sont donc mieux informés des programmes que le gouvernement met à leur disposition. (Siaciwena, 2000) Avec le *INADES-Formation Project of Jesuits Organization*, nombre d'agriculteurs qui font de la subsistance, de femmes de village, de dirigeants communautaires et d'adultes ont bénéficié d'une éducation, d'une expertise et d'un savoir importants, qu'ils ont ensuite pu appliquer pour transformer leur communauté locale.

#### 6.3.4 Liens en matière d'évaluation des résultats d'apprentissage

88. Il existe également des liens en matière d'évaluation des résultats d'apprentissage. Les défenseurs d'une approche plus globale de l'éducation soulignent qu'il faut dépasser les évaluations traditionnelles de l'efficacité des écoles, qui étudient principalement les tests finaux et les résultats, pour adopter des méthodes d'évaluation plus globales. Ces évaluations comprennent d'autres aspects importants comme les résultats culturels et socioéconomiques et la capacité qu'ont les élèves à maîtriser les connaissances acquises à l'école en les appliquant. Ces aspects doivent être pris en compte pour arriver à mettre en place une réforme profonde et transformatrice de l'éducation en Afrique. Réussir les examens de fin d'école élémentaire est certes reconnu dans ces écoles, mais il ne fait aucun doute que ce n'est pas l'unique critère de réussite de ce système d'éducation bi- ou multilingue. Le concept de réussite scolaire adopte une définition plus large et comprend le fait d'atteindre le niveau d'alphabétisation fonctionnelle et une base de connaissances que les enfants et les jeunes adolescents peuvent utiliser activement pour participer à l'ensemble des activités socioculturelles et économiques.

89. Le Ministre de l'éducation de base du Burkina Faso a déclaré : *Les « Ecoles Bilingues » ont plusieurs objectifs. Quatre de ces objectifs sont spécifiquement liés à la promotion d'une éducation culturellement pertinente dans les écoles et les communautés : L'égalité des sexes concernant l'accès à l'école, le contenu des cours et la pratique des métiers appris à l'école – Le lien entre l'éducation et la production : les élèves se livrent à des activités manuelles comme l'agriculture, l'élevage, l'artisanat, la menuiserie, toutes liées à l'économie locale. Ces activités font partie des cours enseignés et constituent des domaines pratiques pour les leçons apprises – Réévaluer la culture : introduction dans les écoles de valeurs africaines culturelles positives telles que la solidarité, l'honnêteté, la tolérance, travailler dur, respecter les aînés, respecter la vie, mais aussi les contes, les proverbes, les chansons, les danses, la musique indigène et les instruments de musique traditionnels – Participation des parents : les pères et les mères participent à la conception du programme scolaire et à la définition de certains aspects de l'éducation dans l'école comme la production et la culture.* (Ouédraogo 2002:14)

90. Les élèves semblent avoir profité des « écoles bilingues » au Burkina Faso à plusieurs égards. Les projets économiques comme l'élevage ont servi à aider les étudiants à aborder de nombreuses matières et à intégrer le système de connaissances locales dans l'éducation de base formelle. En outre, les élèves ont pu réaliser quelques gains financiers. Cette activité a aidé les enseignants à enseigner des matières comme les études sociales, la biologie (l'élevage) et les mathématiques dans des contextes qui parlaient aux élèves. En achetant, élevant et vendant des chèvres, des moutons et des poules, les enfants apprennent le fonctionnement de l'élevage dans leur propre culture et dans un contexte moderne. Ils apprennent de nouvelles méthodes de modernisation des activités socioéconomiques existant dans leur propre communauté. Ainsi, l'école prend tout son sens non seulement pour les enfants qui apprennent en faisant, mais aussi pour les parents qui bénéficient de la contribution de leurs enfants à toutes les activités culturelles et socioéconomiques. (Ilboudo (2003)

91. Au Niger, Bergman et ses collègues ont précisé que les parents étaient très favorables aux écoles bilingues pour des raisons similaires : *les parents concernés, notamment les pères, trouvent que l'enseignement dans les langues africaines est meilleur que l'enseignement traditionnel parce que les enfants apprennent facilement. Ils ne veulent pas que les écoles expérimentales rejoignent le système traditionnel. La grande majorité d'entre eux souhaite conserver les écoles expérimentales pour trois raisons principales : développement de leur propre culture, meilleure compréhension des cours et meilleur apprentissage à lire et à écrire dans les deux langues.* (Bergman et al. 2002: 96)

### **6.3.5 Liens entre DPE, Education de base pour adultes et Alphabétisation des familles**

92. Certains projets et programmes essaient actuellement de conjuguer DPE, l'Education de base pour adultes et l'Alphabétisation des familles. Deux exemples sont abordés dans cette étude: le *Family Literacy Project* (FLG) au Kwazulu (Afrique du sud) et le projet *Family Adult Basic Education* (FABE) en Ouganda. Le FLG a été créé à partir du constat suivant : bien que les enseignants préscolaires des communautés reçoivent une formation, le taux d'alphabétisation des jeunes enfants placés sous leur tutelle s'améliorait peu ou pas du tout. Voilà pourquoi une nouvelle approche a été adoptée : l'accent a été mis sur les parents et leurs compétences afin de réussir l'alphabétisation des jeunes enfants. (Snoeks 2004:35)

93. Ce projet encourage les jeunes enfants et leurs parents / tuteurs à voir l'apprentissage de la lecture comme un plaisir partagé et comme une compétence reconnue, l'idée sous-jacente étant qu'il est plus facile d'apprendre en s'impliquant activement et en s'amusant. Ainsi, les aspects agréables de la lecture et de l'écriture sont mis en avant. Le FLP, mis en place dans les zones rurales qui souffrent cruellement de l'absence de services sociaux et d'autres avantages, a d'ores et déjà réussi à impliquer différemment les membres du groupe en ayant recours à leurs compétences récemment acquises ou améliorées, notamment l'élaboration d'ouvrages, la création d'une petite bibliothèque pour chaque groupe et des réunions hebdomadaires de clubs de lecture pour discuter des livres empruntés, la communication écrite avec des correspondants, la mise à jour de panneaux d'information pour la communauté, la publication de lettres d'information et « Umzali Neugane » (journalistes en herbe adultes et enfants). (Snoeks 2004:38-40)

94. Le *Family Adult Basic Education* (FABE) a été conçu pour relever les défis liés au programme UPE et le *National Functional Adult Literacy Program* (FAL) dont l'objectif était de rompre le cycle de faible performance scolaire à l'origine d'une piètre alphabétisation des adultes. Ce programme a été conçu pour susciter et entretenir la motivation des parents pour qu'ils soutiennent la formation de leurs enfants en les aidant au même titre que les enseignants. Le FABE cherche également à stimuler la participation de la communauté dans les écoles en apportant aux parents les compétences requises en suivi, lecture, écriture et calcul et en sensibilisant les parents et les APE à leurs rôles et responsabilités en matière d'éducation des enfants. Au départ, l'approche consistait à faire en sorte que les parents apprennent en utilisant le matériel scolaire avec leurs enfants. Toutefois, une évaluation rapide menée en zone rurale a permis de comprendre que les besoins en éducation de base

des adultes étaient plus larges et qu'il ne fallait pas les limiter au contenu scolaire. Cette étude a révélé qu'il convenait de sensibiliser les parents à la valeur de l'éducation et à leur rôle par rapport à l'éducation des enfants. Pour ce faire, un soutien matériel et financier est nécessaire, au même titre qu'un suivi de la formation des enfants : vérifier les cahiers de classe, rencontrer les enseignants et aider les enfants à faire leurs devoirs. L'évaluation a également établi le besoin de mettre en place des pratiques éducatives favorables pour établir un lien entre la formation purement scolaire et les connaissances et les pratiques propres à la communauté. (Prichard 2005)

95. Un examen du *Family Adult Basic Education* (FABE) a démontré que les avantages dont profitaient les enfants avec le FABE étaient liés aux avantages que tiraient les parents de leur participation aux cours FABE. Les faits prouvent que plus les parents s'intéressent et comprennent la formation de leurs enfants, mieux les enfants réussissent à l'école et à la maison. Ce constat a pu être dressé lors des réunions parents / enfants où les parents sont apparus plus confiants, où la communication entre les parents et les enfants était améliorée et où il est apparu que les relations entre les écoles et les parents étaient meilleures. (Prichard 2005)

## 7. INTERACTIONS POSITIVES : LEÇONS ET DEFIS

Ce chapitre tire les leçons des cas exposés précédemment et identifie les défis.

### 7.1 Leçons

96. Dans certains pays africains, on reconnaît de plus en plus qu'il faut un système d'éducation holistique dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Comme nous l'avons vu dans les exemples, le Botswana, la Namibie, l'Afrique du Sud et le Cap Vert ont maintenant des politiques de l'éducation qui vont bien au-delà de l'ancienne opposition entre éducation formelle et non formelle. L'existence de ces politiques a facilité l'avènement des Cadres nationaux de qualifications (CNQ), des systèmes d'équivalences et de la reconnaissance des acquis. Les curricula et les autres manières d'atteindre des objectifs similaires ont été identifiés. Des progrès considérables ont été engrangés, surtout en Afrique du Sud. Les employés du système non formel d'éducation de base pour adultes sont reconnus et reçoivent un salaire et leur développement professionnel est pris en compte par l'état, au même titre que celui des employés du système formel.

97. Les pays dont les politiques éducatives ne reconnaissent pas encore la formation tout au long de la vie comme une nouvelle donne peuvent tirer les leçons de ces exemples. Etant donné la diversité de l'offre et les différentes manières d'étudier, il faut établir des liens pour que les étudiants puissent passer d'une filière à l'autre, dans un cadre plus général qu'il faut également mettre en place. Il faut également s'intéresser au concept de la reconnaissance, étroitement lié à la certification. Les procédures de certification et de reconnaissance doivent être développées pour faire une place à l'éducation non formelle dans un cadre de qualifications bien structuré, comme cela a été fait en Afrique du Sud et en Namibie.

98. En Afrique sub-saharienne, de nouveaux modes de scolarisation ont été mis en place au sein même du système d'éducation formel. Les écoles communautaires et bilingues sont de plus en plus reconnues par les gouvernements, surtout en Afrique de l'Ouest francophone, comme des systèmes parallèles de système formel. Plusieurs gouvernements africains utilisent maintenant ces systèmes comme un outil de décentralisation du système éducatif formel et acceptent les diplômés du système non formel dans les écoles du système formel. Non seulement les écoles communautaires représentent

à l'heure actuelle une part importante du système national au Mali, au Sénégal et au Burkina Faso, mais elles sont aussi un pilier des stratégies de décentralisation dans le cadre de la réforme de l'éducation. Il y a là des leçons à tirer sur l'utilité des écoles communautaires dans les pays d'Afrique de l'Est et d'Afrique Centrale, où elles ne sont pas aussi répandues. C'est notamment le cas de l'Ouganda où elles se contentent de proposer des programmes palliatifs ou compensatoires qui servent de passerelles vers le système éducatif formel.

99. Pour ce qui est des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, les écoles communautaires intègrent le bilinguisme fonctionnel, les emplois du temps flexibles, tout comme le personnel et les infrastructures, ainsi qu'un curriculum pertinent et respectueux des cultures diverses. Cela a multiplié les opportunités d'apprentissage pour les enfants, les jeunes et les adultes. Les évaluations de ces méthodes parallèles ont montré qu'elles permettent d'obtenir de meilleurs résultats. Les élèves des écoles communautaires au Mali sont plus aptes à trouver leur place dans la vie de leur village et à contribuer à son développement tout en acquérant des compétences qui leur permettent aussi de continuer leurs études s'ils le souhaitent.

100. Une évaluation du programme EBAALAN au Burkina Faso a démontré que les élèves des écoles EBAALAN obtenaient, dans toutes les matières testées, de meilleures notes que leurs homologues du système formel. Il y a également un écart entre la note médiane des élèves du système EBAALAN et celle des élèves du système formel, et ce dans toutes les matières. Il est difficile d'expliquer que les élèves du système EBAALAN obtiennent de meilleurs résultats que les autres, et l'évaluation a avancé deux hypothèses : l'utilisation de la langue maternelle facilite l'apprentissage et améliore les résultats de l'élève, et la nature même de l'école, innovante et expérimentale, facilite l'apprentissage des élèves. Les écoles communautaires ont aussi beaucoup œuvré pour combattre les inégalités entre filles et garçons dans le système formel. En rapprochant les écoles des lieux d'habitation, elles ont ainsi permis de scolariser plus de filles. Il a aussi été prouvé que les élèves filles du programme EBAALAN au Burkina Faso ont obtenu de meilleures notes que les filles et les garçons du système formel. Ces résultats sont très proches de ceux obtenus dans les évaluations des écoles non formelles au Mali.

101. Autre caractéristique importante des écoles communautaires : non seulement elles ont un curriculum plus pertinent, flexible et respectueux des cultures diverses, en plus, certaines d'entre elles proposent un programme rapide d'enseignement primaire complet pour les jeunes non scolarisés. Le programme EBAALAN propose un cursus primaire complet en quatre ans et grâce à l'utilisation de la méthode d'enseignement en langue maternelle ALFAA, les résultats de ses élèves sont meilleurs. Cela laisse entrevoir les leçons utiles que le système formel pourrait tirer de l'expérience EBAALAN. Les évaluations internes du projet « Ecoles Bilingues » indiquent que, comme dans le programme EBAALAN, après cinq ans d'instruction, les élèves de ce programme sont prêts à se présenter à l'examen de fin du primaire. Les résultats des élèves des écoles bilingues aux tests de 2003 et 2004 ont été meilleurs que ceux des élèves des écoles monolingues où l'enseignement se fait en français (Ouédraogo 2002).

102. Les études comparatives sur les écoles traditionnelles monolingues qui utilisent les langues officielles (anglais, français, espagnol et portugais) comme premières langues et les écoles bilingues qui utilisent les langues maternelles des élèves au même titre que les langues officielles, montrent qu'en général, les élèves bilingues ont de meilleurs résultats scolaires que ceux des écoles traditionnelles (Alidou, 1997; Ouédraogo, 2002; Bergman et al. 2002; Mekonnen, 2005). Le ministère de l'éducation de base du Burkina Faso a mené une étude comparative sur les écoles bilingues et les écoles publiques traditionnelles et a observé que les écoles bilingues sont plus efficaces que les écoles monolingues où pendant six ans, l'instruction est prodiguée en français. La première cohorte d'élèves des écoles bilingues a passé l'examen de fin de primaire en 1998. Au bout de seulement 5 ans d'enseignement en langues locales et en français, ces élèves ont obtenu de meilleurs résultats que les autres, qui avaient suivi six ou sept ans d'enseignement en français. En 2002, 85,02 % des élèves des écoles bilingues ont réussi l'examen de fin de primaire (Ilboudo 2003). La moyenne nationale est de 61,81 % au bout de six à sept ans d'instruction en français.

103. Dans plusieurs pays d'Afrique sub-saharienne, l'apprentissage libre et à distance est utilisé pour élargir l'accès à l'éducation de base et améliorer la qualité du système éducatif traditionnel notamment par de la formation continue pour les enseignants. Il ouvre aussi la possibilité de créer des liens pour le développement professionnel des employés des deux systèmes. C'est le cas au Nigeria, en Afrique du Sud et au Botswana où l'apprentissage libre et à distance est utilisé dans la formation des enseignants des systèmes formel et non formel. L'organisation SOLO (*Sudan Open Learning Organization*) forme des professeurs polyvalents qui enseignent dans les deux systèmes. Le certificat d'éducation qui est délivré à la fin de cette formation est approuvé par le Ministère de l'Emploi et le Ministère de l'Education. Cela contribue donc à améliorer l'image des professeurs. Le curriculum pour les enseignants est vaste et s'adresse aux enseignants qui travaillent avec des enfants et des adultes. Ce qui veut dire que lorsqu'ils obtiennent leur diplôme, en plus de leurs tâches au sein du système scolaire, les enseignants sont aussi rémunérés pour s'impliquer dans des programmes d'enseignement professionnel et de compétences vitales à l'attention des réfugiés et des adultes. Ces initiatives ont considérablement amélioré l'éducation et le développement économique et social du peuple soudanais – surtout de ceux qui vivent dans les états en paix (UNESCO, 2001). Les technologies éducatives comme les radios et les cours enregistrés sont utilisés avec succès pour améliorer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans le système formel et non formel pour les enfants et les adultes.

104. Les campagnes d'évaluations des écoles communautaires de *Save the Children/USA* au Mali sont très positives. Avec l'ajout des trois dernières années d'études (six au total contre trois précédemment), le niveau des écoles communautaires est devenu équivalent à celui des écoles traditionnelles et l'objectif principal du programme a changé : il s'agit maintenant d'apporter un double avantage aux enfants. Tout d'abord, les enfants sont plus à même de trouver leur place dans la vie pratique de leur village et de contribuer à son développement. Deuxièmement, les élèves acquièrent des compétences qui leur permettent aussi de poursuivre leurs études s'ils le souhaitent. A la fin de la scolarité, les élèves savent lire, écrire et compter en français et peuvent très bien intégrer le système éducatif public. Une évaluation de cette initiative a montré que l'attitude de la communauté vis à vis de l'éducation a changé. Les communautés y voient maintenant des avantages pour leur développement, comme par exemple l'utilisation immédiate des connaissances acquises. Le curriculum étant adapté à la vie de la communauté, les étudiants peuvent tout de suite utiliser à la maison ce qu'ils ont appris à l'école : ils peuvent par exemple enseigner des notions de santé à leurs frères et sœurs aider leurs parents en leur lisant lettres et documents.

105. L'utilisation des langues locales dans les cours d'alphabétisation et programmes d'éducation de base facilite l'adoption d'une stratégie pédagogique centrée sur l'apprenant et facilite également l'implication des parents dans la vie des écoles. Les professeurs bilingues qui ont utilisé la pédagogie d'apprentissage actif mettent au point des projets bien ancrés dans la communauté qui encouragent les activités pratiques et l'implication des parents. A la lumière de ce rapport, on peut dire que l'enseignement effectif dans les langues locales contribue à convaincre les parents et les élèves exclus de la valeur de l'école (Ilboudo (2003) et Ouédraogo (2002)). C'est un enseignement important pour beaucoup de gouvernements sur l'école primaire en Afrique.

106. Les écoles bilingues d'Afrique de l'Ouest francophone montrent qu'il est plus judicieux d'utiliser les langues locales qu'une langue étrangère pour l'alphabétisation. Les effets de l'utilisation des langues locales comme langues d'instruction ont été étudiés par Bergman et ses confrères dans des écoles expérimentales au Niger, où ils ont observé que : *les professeurs des écoles expérimentales ... créent une relation de confiance avec leurs élèves ...[...]. Dans les écoles expérimentales, les élèves ne sont pas intimidés par leurs professeurs et sont plus vifs, ils prennent des responsabilités et participent plus activement en classe et viennent en aide aux plus faibles* (Bergman et al 2002:66).

107. La plupart des études montrent que l'utilisation des langues locales a également facilité l'intégration des cultures africaines dans les curricula qui répondent ainsi mieux aux besoins des

enfants et adultes africains. Les enfants qui vont dans une école où ils utilisent leur langue maternelle ou une langue familière deviennent fiers de leur langue et de leur culture. Au Burkina Faso, au Mali et au Niger, l'un des objectifs des écoles bilingues expérimentales est d'aider les jeunes à mieux comprendre leur environnement et leur culture puisque la majorité va rester dans la communauté et contribuer efficacement à son développement socioculturel et économique.

108. Il existe plusieurs types de partenariats pour l'offre d'éducation de base. Comme nous l'avons déjà vu, l'intérêt des écoles communautaires pour les gouvernements vient entre autres du fait qu'elles contribuent à la décentralisation du système éducatif public en encourageant les apports locaux (engagement des parents). Ces partenariats sont une bonne chose pour les gouvernements et pour les communautés. Les évaluations et les données annuelles sur les écoles communautaires au Mali montrent que l'un des effets positifs de cette coopération est que la communauté gère l'école de façon autonome. Les membres de la communauté gagnent en confiance et s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants. En plus, cela valide les compétences de la communauté : en employant des enseignants et des membres de la communauté (artisans, chefs locaux etc.), les communautés contribuent à l'éducation des enfants. La communauté coopère pour aider l'école et les écoles sont ouvertes à toutes les idées innovantes pour contribuer au développement de la communauté, comme l'ouverture de pharmacies dans les villages. On assiste aussi à une démocratisation de l'éducation : des enfants qui étaient à l'origine marginalisés ont aujourd'hui la possibilité d'aller à l'école et d'exercer leur droit à l'éducation (Keita 1999).

109. De plus, les communautés ont appris à s'organiser et se fédérer autour des écoles communautaires qui fournissent une expérience pratique et une occasion unique de se mobiliser pour répondre aux besoins du village. Les chefs des SMC (*School Management Comitees* - Comités de gestion des écoles) présentent de nouvelles idées aux villageois afin qu'il y ait un débat sur le devenir de l'éducation. Lorsque l'école est construite, on peut ouvrir la communauté à de nouvelles tâches qui renforceront ses capacités. Par exemple, les membres des SMC reçoivent une formation en alphabétisation, démocratie et gestion. Cela a diminué la peur qu'ont les villageois à l'égard des autorités. Les communautés ont plus de contacts locaux et nationaux et apprennent à connaître leurs droits. Leur attitude envers l'éducation a changé. Les parents du village paient pour envoyer leurs enfants à l'école et contribuent aux salaires des professeurs alors qu'avant, les communautés rechignaient à envoyer leurs enfants dans les écoles traditionnelles gratuites. Les écoles communautaires ont déclenché un regain d'intérêt pour l'éducation et tous ont coopéré pour que ce modèle d'écoles parallèles fonctionne. Les femmes ont vu qu'elles pouvaient jouer un rôle important dans l'éducation de leurs enfants. Les SMC encouragent les candidatures féminines. Au Mali, ce sont en général des femmes qui encadrent les filles et on considère donc qu'il est important qu'elles fassent partie du mécanisme de prise de décision pour aider à gérer les activités de l'école. Les femmes ont pris confiance en elles et dans leur rôle de leader, elles trouvent la possibilité d'exercer leurs nouvelles compétences dans les SMC. On dit souvent qu'il est important de scolariser les filles parce que leur avenir sera meilleur lorsqu'elles auront passé quelques années à l'école pour apprendre à lire, écrire et compter, préserver leur santé et être de bonnes mères.

## 7.2 Les défis

110. Plusieurs pays africains ont tenté de mettre en place des CNQ. Cependant, le défi est de savoir si ces CNQ sont viables, surtout lorsque ces efforts précèdent l'avènement d'une politique holistique de l'éducation. Il y a un autre défi : dans les pays où l'éducation formelle et non formelle sont du ressort de deux Ministères différents, quelles sont les conséquences de ces deux scénarios sur la mise en place d'un cadre d'évaluation et de qualifications qui servira de base à plusieurs curricula, comme tout autant de chemins différents permettant d'atteindre des objectifs d'apprentissage similaires ? D'autres questions cruciales vont se faire jour, comme l'identification des compétences essentielles nécessaires aux différents groupes d'apprenants et l'importance de la voie empruntée pour acquérir

ces compétences. Qui définira ces compétences ? Quelle autorité et par quels moyens ? Comment résoudre les différences profondes entre égalité des chances et égalité en terme de résultats ? Voilà des questions primordiales qu'il faudra prendre en compte dans la mise en place d'un cadre fédérateur de cette nature. Il faudra aussi s'intéresser au concept de reconnaissance, étroitement lié à celui de certification. Il conviendra de mettre en place des procédures de certification et de reconnaissance pour donner à l'éducation non formelle une vraie place dans ce cadre structuré de qualifications.

111. Depuis la mise en place du CNQ en Afrique du Sud, peu d'élèves ont pu pleinement profiter des liens entre les deux sous-systèmes. Le débat fait rage et certains se demandent dans quelle mesure le CNQ et les *Guidelines for Adult Basic Education and Training* (ABET- Orientations pour la Formation et l'Education de base pour Adultes) n'encouragent pas une formalisation excessive de l'éducation des adultes. Certains pensent que la standardisation de l'ABET, au niveau de l'alphabétisation et aux niveaux supérieurs, a entravé son développement. Autre question cruciale : il a été montré, en Afrique du Sud et ailleurs, que les travailleurs qui n'ont pas été à l'école acquièrent avec le temps des aptitudes complexes au travers des tâches qu'ils effectuent et cela leur permet d'agir efficacement, même dans des situations où des connaissances de la lecture et l'écriture sont nécessaires, comme la prise de décisions portant sur des volumes, des quantités ou des coûts ou encore l'interprétation de schéma avec légendes. Cela montre que se concentrer sur les missions d'alphabétisation traditionnelle pour adultes occulterait la complexité des différentes formes de communication sociale qui se développe dans les sociétés en mutation. Dans cette optique, on peut dire que concevoir des programmes localement favorisera la diversité d'interprétation des textes et des situations, diversité d'interprétation qui existe chez les adultes vivant dans un environnement lettré (Prinsloo et Breier (1996) in Wagner2000, §30).

112. Au niveau national, les écoles communautaires sont perçues différemment selon les pays et l'opinion des autorités nationales de l'éducation à leur égard. Comme le signalent Miller- Grandvaux et Yoder (2002), dans certains pays comme le Tchad, avec ses « écoles spontanées », le gouvernement n'encourage pas de telles initiatives car il pense qu'elles ne sont pas de bonnes qualité, même si elles bénéficient du soutien fort de certains villages. Miller-Grandvaux et Yoder (2002) pensent que le succès des écoles communautaires en Afrique dépend de plusieurs facteurs : leur reconnaissance légale, leur intégration dans le système éducatif national, le fait que les gouvernement paient les salaires des enseignants, la formation des enseignants, leurs conditions de travail et la professionnalisation des enseignants des écoles communautaires, le fait que les agences gouvernementales locales ou centrales supervisent et assistent ou non les enseignants, que les manuels et le matériel pédagogique soient fournis par le gouvernement, que le gouvernement paie une partie de la construction, que les écoles communautaires soient sous la responsabilité du gouvernement local, que la communauté soutienne et gère les écoles, du soutien des chefs de la communauté locale, des efforts de renforcement des capacités des comités de parents et des fédérations de comités, le fait d'encourager l'implication continue des ONG dans l'éducation, de développer des relations proches avec les écoles publiques, que les frais de scolarités ne soient pas payés par les parents pour leur enfant mais collectivement, de continuer à offrir des filières parallèles d'éducation avec des matières pratiques au programme et la mise en place de réseaux d'échanges régionaux.

113. Beaucoup de facteurs cités par Miller-Grandvaux et Yoder semblent indiquer que le gouvernement doit jouer un rôle plus important dans le développement des écoles communautaires, mais cela pourrait aller contre le processus que celles-ci essaient de mettre en place – c'est à dire augmenter les capacités de la communauté pour qu'elle puisse à son tour concevoir, mettre en place et superviser son propre système scolaire, dans l'idée de rapprocher l'environnement formel de l'apprentissage du développement rural. Miller-Grandvaux et Yoder (2002) disent en substance que plus les écoles communautaires viennent compléter le modèle éducatif du gouvernement, plus elles seront durables. Cependant, plus les écoles communautaires suivent le système formel moins elles répondront aux besoins du village, surtout lorsque sa perception de l'amélioration de l'école ne sera pas en accord avec l'idée du système éducatif national.

114. Même si l'apprentissage ouvert à distance offre des opportunités immenses, le coût de l'investissement dans le développement des infrastructures est peut-être inaccessible pour beaucoup de pays africains pauvres. Il faut également investir des montants considérables pour former ceux qui dirigeront et utiliseront ce système. Les Ministères doivent reconnaître l'immense potentiel de l'apprentissage libre à distance pour améliorer l'accès à l'éducation et sa qualité et la qualité du processus d'enseignement et apprentissage dans son ensemble.

115. L'introduction d'innovations curriculaires couronnées de succès mènera à la réorientation de beaucoup d'enseignants africains. Il faudra également modifier les programmes de formations des enseignants pour y intégrer les nouvelles méthodes d'enseignement. Il faut trouver de nouvelles manières innovantes d'impliquer les parents et les membres des communautés dans les écoles. L'exemple des écoles bilingues et communautaires en ce qui concerne l'utilisation des langues locales est très intéressant, surtout au vu des résultats obtenus. Le défi est maintenant de trouver un moyen de les transposer au niveau national. Les ressources humaines et financières requises seraient sans nul doute immenses, surtout au début de ce processus de transposition nationale.

116. Il a été montré à de nombreuses reprises que l'utilisation des langues locales dans les cours d'alphabétisation est adéquate. Malheureusement, même lorsque cette approche est soutenue par des politiques, la mise en œuvre peut se heurter à des difficultés. Les pays dans lesquels il y a plusieurs langues locales représentent un défi. Bien souvent, il s'agit de langues parlées et non écrites, ce qui veut dire que la création de matériel pédagogique devrait partir de zéro. Autre défi : dans certains pays, les professeurs devront être recyclés pour pouvoir utiliser la langue maternelle pour enseigner l'alphabétisation.

## 8. RECOMMANDATIONS

117. En conclusion, cette étude établit qu'il existe des exemples d'intégration et de liens positifs entre l'éducation formelle et non formelle. Ils se situent pour la plupart au niveau des programmes et des institutions mais ceux qui se trouvent au niveau du système ne sont pas encore totalement intégrés. Beaucoup d'exemples d'Afrique francophone partent de la base, c'est à dire de la demande des communautés alors que les pays Anglophones ont adopté une approche descendante en commençant par la mise en place de politiques et de cadres. Ces deux approches ont beaucoup de choses à nous enseigner et elles sont toutes les deux viables tant qu'elles ont pour objectif ultime de créer un système éducatif holistique.

118. Seule une vision large et holistique de l'éducation et de l'apprentissage pourra permettre de relever les défis auxquels les pays d'Afrique sub-saharienne doivent faire face pour que l'éducation de base et la formation tout au long de la vie deviennent une réalité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes.

119. Ainsi, l'étude formule les recommandations suivantes :



5. Il faut qu'un plus grand nombre de gouvernements africains se dote de politiques et de mécanismes pour promouvoir un système éducatif holistique,
6. Au sein de ce cadre large, il faut encourager la diversité de l'offre d'enseignement, diversité dans laquelle l'école traditionnelle ne serait plus le seul mode d'apprentissage mais un parmi d'autres,
7. Il faut créer une infrastructure de soutien pour proposer des services professionnels et administratifs à toutes les filières d'enseignement et de formation du système,
8. Il conviendra également de concevoir un système de financement pour assurer un accès équitable aux subventions de l'état et un système d'assurance de la qualité pour que les différentes filières puissent se développer tout en respectant les mêmes critères d'accès et de qualité.

## 9. BIBLIOGRAPHIE

- Groupe de Travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle (2002) *Report on National Symposium on Non-Formal Education* (Maputo, Mozambique, 12-14 juin 2002).
- ADEA. 2001. *What Works and what's New in Education: Africa Speaks! Report from a Prospective, Stocktaking Review of Education in Africa*. Paris, ADEA - Institut international de planification de l'éducation.
- Biennale de l'ADEA : documents soumis au Groupe de travail sur l'éducation non formelle (Arusha, Tanzanie, 2001).
- Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle (1999) *Report on Pre-biennial Symposium on the Dynamics of Non-Formal Education* (Johannesburg, Afrique du sud, 1-4 décembre 1999).
- Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle : *Workshop Report on Diversifying Educational Delivery Systems* (Gaborone, Botswana, 23-26 juin 1999)
- Groupe de travail de l'ADEA sur l'éducation non formelle (1999) *The Dynamics of Non-Formal Education*, disponible au lien suivant : [www.adeanet.org/wgnfe/publications/joburg/dynamics-V1-text-eng.pdf](http://www.adeanet.org/wgnfe/publications/joburg/dynamics-V1-text-eng.pdf)
- ADEA. 1996. *The Role of African Languages in Education and Sustainable Development*.
- ADERINOYE et Ojokheta, 2004, *Open-Distance Education as a Mechanism for Sustainable Development: Reflections on the Nigerian Experience, in International Review of Research in Open and Distance Learning* (avril 2004)
- ALIDOU, Hassana. 2003. *Medium of Instruction in Post-Colonial Africa*. In : *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?*, ed. par. James W. Tollefson et Amy Tsui, 195-214. Mahwah & London: Lawrence Erlbaum Publishers.
- ALIDOU, Hassana et Ingrid Jung. 2002. *Education Language Policies In: Francophone Africa: What have We Learned from Field Experience?* In: *Language Policy: Lessons from Global Models*, ed. par Steven Baker, 61-73. Monterey: Monterey Institute of International Studies.
- ALIDOU, Hassana. 1997. *Education Language Policy and Bilingual Education: The Impact of French Language Policy in Primary Education in Niger*. Thèse de Doctorat, University of Illinois Urbana-Champaign. Ann Arbor, MI: UMI Number: 9737030.
- ALIDOU, Hassana et Mallam Garba Maman. 2003. *Assessment and observations of experiences of utilization of African languages in basic education*. Document préparé pour la Biennale de Maurice de l'ADEA, Grand Baie, Maurice, 3 – 6 décembre 2003.
- BAMGBOSE, Ayo. 2005. *Mother-tongue education. Lessons from the Yoruba Experience*, in: *Languages of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*, ed. par Birgit Brock-Utne et Rodney Kofi Hopson, 210-234. Le Cap, CASAS; Dar es Salaam: Mkuki na Nyota.
- BERGMANN, Herbert. 2002. *What works and what doesn't. Successful approaches in promoting basic education*. *D+C Development and Cooperation* 6:14 - 17. TU <http://www.inwent.org/E+Z/1997-2002/de602-6.htm>UT, le 20 décembre 2005.
- BOLY A (2004) *Experience III- Cross –Fertilisation –Non-formal and Formal Education*, disponible au lien suivant : [www.adeanet.org/meetings/docs/conf % 20 Nam 05/Eng/complete MTBLE Report-engl.pdf](http://www.adeanet.org/meetings/docs/conf%20Nam05/Eng/completeMTBLEReport-engl.pdf).
- BOUKARY, Hamidou D. (1999). *The Village Schools of Save the Children/USA in Mali: A Case Study of NGOs, Communities and the State's Emerging Roles in the Provision of Basic Education in Sahel*. Dissertation de doctorat, non publiée, Indiana University.
- CARNEAL.C.C. (2004) *Community Schools in Mali: A multilevel Analysis*, Dissertation de Doctorat.
- CHEKARAOU, IBRO. 2004. *Teachers' Appropriation of Bilingual Educational Reform Policy in Sub-Saharan Africa: A Socio-Cultural Study of Two Hausa-French Schools in Niger*. Thèse de Doctorat. Bloomington: Indiana University.
- DUTCHER, Nadine et Richard Tucker. 1995. *The Use of First and Second Languages in*

- Education. A Review of International Experience*. Document de discussion Iles Pacifique Series Number 1. Washington: Banque Mondiale.
- EASTON, Peter, Capacci, Chris & Kane, Lamine. (2000, July). *Indigenous Knowledge Goes to School: Potentials and Perils of Community Education in Western Sahel*. Banque Mondiale: IK Notes, No° 22. <http://www.worldbank.org/afr/ik/iknt22.pdf>
- FAFUNWA, Aliu Babtunde, Macauley, J. I. et Sokoya, A. 1989. *Education in Mother Tongue: The Ife Primary Education Research Project (1970-1978)*. Ibadan: University Press Ltd.
- GOVERNMENT OUGANDAIS (1992) : Ministère des Genres, de l'Emploi et du Développement social: *Education for National Integration and Development*.
- GOVERNMENT OUGANDAIS (2002) : Ministère des Genres, de l'Emploi et du Développement social, *National Adult Literacy Strategic Investment Plan 2002/3 – 2006/7*
- GOVERNMENT OUGANDAIS : Ministère de l'Education et des Sports (2004) *An evaluation of Six Non-formal Education Programs in Uganda (Unpublished report)*
- HOPPERS, Wim. (2000). *Nonformal Education, Distance Education and the Restructuring of Schooling: Challenges for a New Basic Education Policy*. *International Review of Education*, 46, 1/2, 5-31.
- HOPPERS Wim (1999), *A Systemic Approach to the Problems of Jomtien*
- HYDE. K 2003 *Beyond Access: Transforming Policy and Practice for Gender equality in Education*. Oxfam
- ILBOUDO, PAUL TARYAM. 2003. *Etude de Cas National - Burkina Faso. Pertinence de l'Education-Adaptation des Curricula et Utilisation des Langues Africaines : Le cas de l'Education Bilingue au Burkina Faso*. Document de travail de la Biennale de l'ADEA de Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2003.
- INDABAWA.S.A. (2000) *diversity of Adult and NFE provisions in Namibia; in Indabawa. S.A. Oduaran. A, Afrik. T and Walters. S (2000). The State of Adult and Continuing Education in Africa*, Department of Adult and Non-formal Education, University of Namibia, Windhoek, Namibia
- KEITA, Bakary. (1999). *Communication Sur Les Ecoles Communautaires*. Etude présentée à la *Comparative and International Education Society Conference*, Toronto, 13-18 avril 1999.
- LAOYE (2000) cité par Aderinoye et Ojokheta, 2004, *Open-Distance Education as a Mechanism for Sustainable Development: Reflections on the Nigerian Experience*, in *International Review of Research in Open and Distance Learning* (Avril - 2004)
- MARUATONA. T (2004) *Issues in Policy and Provision of Non-formal Basic Education in East and Southern Africa* ; disponible au lien suivant : [www.adeanet.org/wgnfe/publications/maruatona.pdf](http://www.adeanet.org/wgnfe/publications/maruatona.pdf)
- MILLER-GRANDVAUX et Yoder. K (2002) *A literature Review of Community Schools in Africa*, USAID Bureau pour l'Afrique, Bureau du Développement durable
- MPOFU.S (2000) *The state of Adult Literacy Education in Zimbabwe*, in Indabawa. S.A. MUMBA. E (2004) *Diversification of Adult Education provision in Zambia* ; disponible au lien suivant : [www.adeanet.org/wgnfe/publications/Zambia-Mumba.pdf](http://www.adeanet.org/wgnfe/publications/Zambia-Mumba.pdf)
- OKECH. A (2001) *Exploring Multilingual Community Literacies*, disponible au lien suivant : [www.iiz.dv.de/englisch/publicationen/ewb-ausgaben/59-2003/eng-okech.htm-27k-](http://www.iiz.dv.de/englisch/publicationen/ewb-ausgaben/59-2003/eng-okech.htm-27k-)
- OUÉDRAOGO, MATHIEU RAKISSOUILIGRI. 2002. *L'Utilisation des Langues Nationales dans les Systèmes Educatifs en Afrique*. *IIRCA-UNESCO Bulletin*. décembre 4(4).
- OUÉDRAOGO et Nikiema (1998) cité dans *Optimizing Learning and Education in Africa – the Language Factor. A Stock-taking Research on Mother Tongue and Bilingual Education in Sub-Saharan Africa*. Conference on Bilingual Education and the Use of Local Languages, 3-5 août 2005, Windhoek, Namibie
- PRITCHARD. S (2005) *Family Learning: Can Parental involvement in Primary Schools make a difference: Initial results of a model piloted in Eastern Uganda*, Education Action International, UK.
- ROGERS. A (2004) *Adult Literacy-Adult Motivation in Adult Education and Development*, Vol.61
- SIACIWENA, 2000 cité par Aderinoye and Ojokheta, 2004, *Open-Distance Education as a Mechanism for Sustainable Development: Reflections on the Nigerian Experience*, in *International Review of Research in Open and Distance Learning* (Avril 2004)
- SNOEKS. D (2004) *Family Literacy Project in Adult Education and Development*, Vol.61
- SOUTH AFRICA QUALIFICATIONS AUTHORITY (2001), *Criteria and Guidelines for Assessment of NQF registered Unit standards and Qualifications*.

- THOMPSON EKUNDAYO JD (2001) *Successful Experiences in Non-formal Education and Alternative approaches to Basic Education in Africa*: Document de discussion présenté à la Biennale de l'ADEA de 2001 à Arusha, République de Tanzanie : 7-11 octobre 2001 (ADEA GTENF).
- TORRES. M. R. (2004) *Lifelong Learning in the South: Critical Issues and opportunities for Adult Education*, Etudes SIDA, Stockholm, Suède
- TORRES. M. R. (2001), [Amplifying and Diversifying Learning: Formal, Non-formal and Informal Education revisited](#), Biennale de l'ADEA d'Arusha 2001 (ADEA GTENF)
- TOUNKARA, Bréhima. (décembre 2001). *Les roles des ONG dans l'éducation de base au Mali. Bamako: USAID et ROCARE.*
- UNESCO (2005) Groupe de Travail sur l'éducation pour tous, séance sur l'alphabétisation et l'émancipation : documents de travail et réflexions disponibles sur : [WWW.UNESCO.org/education/efa/global-co/working-group/Background%20paper.pdf](http://WWW.UNESCO.org/education/efa/global-co/working-group/Background%20paper.pdf)
- UNESCO(2005) Rapport sur l'EPT 2006 L'alphabétisation, un enjeu vital, Résumé, disponible au lien suivant : [WWW.UNESCO.org/education/efa/global-co/working-group/Background%20paper.pdf](http://WWW.UNESCO.org/education/efa/global-co/working-group/Background%20paper.pdf)
- UNESCO. (2003). *Genre et Education pour tous – La pari de l'égalité*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000a). *Cadre d'action de Dakar*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000b). *Education pour tous. Situation et tendances 2000. L'évaluation des acquis scolaires*. Paris: Rapport publié pour le Forum consultatif international sur l'éducation pour tous.
- WAGNER. A.D (2000) *EFA Thematic Study on Literacy and Adult Education*: présenté au Forum mondial sur l'éducation de Dakar, avril 2000, ILI/UNESCO. disponible au lien suivant : [www.literacyonline.org/products/ili/pdf/0pooo1.pdf](http://www.literacyonline.org/products/ili/pdf/0pooo1.pdf)
- YOUNGMAN, Frank (1999) [Interfacing NFE and Open Learning Provisions with Mainstreamed Education in the Context of Emerging Conceptualisations](#)