



**HAL**  
open science

# Education non formelle et qualité de l'éducation : le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso

Ambroise Tapsoba

► **To cite this version:**

Ambroise Tapsoba. Education non formelle et qualité de l'éducation : le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso. Education. Normandie Université, 2017. Français. NNT : 2017NORMR122 . tel-01760009

**HAL Id: tel-01760009**

**<https://theses.hal.science/tel-01760009>**

Submitted on 5 Apr 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

**Pour obtenir le diplôme de doctorat  
Spécialité Sciences de l'éducation  
Préparée au sein de l'Université de Rouen**

**Education non formelle et qualité de l'éducation : le cas des formules éducatives non formelles pour adolescents au Burkina Faso**

**Présentée et soutenue par  
Ambroise TAPSOBA**

Thèse soutenue publiquement le 17 Janvier 2017 devant le jury composé de		
Paré Afsata/Kaboré,	Professeure Titulaire, Université de Koudougou, Burkina Faso	Présidente du Jury
Denis Poizat,	Professeurs des Universités, Université de Lyon	Rapporteur
Pascal Roquet	Professeur des Universités, CNAM	Rapporteur
Thierry Ardouin	Professeurs des Universités, Université de Rouen	Directeur de thèse
Stephanie Gasse	Maître de Conférences, Université de Rouen	Codirectrice de thèse

**Thèse dirigée par Thierry Ardouin et Stephanie Gasse, Laboratoire CIRNEF**

**TOME 1**



**CIRNEF**  
Normandie Université • EA 7454

## **Remerciements**

A la fin de ce travail, je voudrais transmettre mes vifs remerciements au Professeur Thierry Ardouin. Il a été pour nous, la source de motivation principale à entrer dans l'univers de la recherche, depuis qu'il nous a encadré pour le Master II de recherche en Sciences de l'éducation. Nous traduisons également notre reconnaissance à Stéphanie Gasse qui, en tant que co-encadrante de cette Thèse, a toujours été là pour nous interpeller par rapport à un sujet dont les contours sont en construction. Grâce au tandem de professeurs, nous avons bénéficié d'une direction confiante et patiente marquée par les différentes dimensions du Savoir. Leur savoir être m'a alimenté, leur savoir-faire m'a guidé, leur savoir écouter m'a rassuré et leur savoir dire m'a inspiré.

Cet accompagnement permanent et de proximité, ponctué de critiques constructives et d'une constante disponibilité, m'a permis de rester sur la ligne tout au long de cette Thèse. C'est donc avec humilité et admiration que je leur adresse mes profonds remerciements.

Mes remerciements vont aussi au Laboratoire CIVIIC qui, durant toutes ces années de recherche m'a accueilli et donné l'opportunité de me former, d'échanger avec des personnes ressources (Professeurs, étudiants). Ces personnes ressources ont participé à l'aboutissement de ce travail. Je fais une mention spéciale à Claudie Bobineau, Ingénieur de recherche au Laboratoire CIVIIC. Grâce à son soutien aussi bien au plan administratif, académique que social, j'ai pu bénéficier d'énormes facilités qui m'ont accompagné le long de cette recherche particulièrement lors de mes séjours à l'Université de Rouen.

Je voudrais traduire ma reconnaissance au Bureau de la Coopération Suisse au Burkina Faso. Cette recherche est en effet le reflet de la capacité de cette institution à accompagner ses employés vers le perfectionnement et la perfection dans l'exercice de leurs fonctions. Je voudrais donc exprimer ma reconnaissance aux différents responsables de l'institution qui m'ont encouragé dans mes études: Marie-France Renfer, Jean-Luc Virchaux, René Holenstein, Jean-Robert Moret, Chrystel Ferret/Balmer, Elisabeth Pitteloud, Philippe Fayet, Laurence Von Schulthess, Nicolas Randin, Dominique Crivelli, Jean-Bernard Dubois.

En plus de la Coopération Suisse, je traduis mes remerciements à l'Institut de l'Unesco pour l'éducation tout au long de la vie (IUL) et au Réseau Ouest et Centre Africain pour la Recherche en Education (ROCARE). En m'ouvrant leurs réseaux et leurs ressources formatives, ces institutions ont pleinement contribué à la qualité de ce travail de recherche.

Je dis également merci à mes collègues qui ont été à mes côtés, aux moments critiques de conciliation entre activités de recherche et accomplissement des tâches professionnelles. Ils ont été là quand j'avais besoin d'eux et pour tout cela, je leur adresse mes remerciements.

Je dis un grand merci au Docteur Yaro Anselme, à Pascal Guigma et à Paul Compaoré ; leur présence et leur appui, leur constante disponibilité à questionner les différentes parties du travail ont grandement contribué à la qualité de la présente thèse. Dans le même ordre, j'adresse aussi mes remerciements à tous les promotionnaires, amis et connaissances qui ont pris leur temps pour lire et apporter un regard méthodologique sur le travail. Ce sont particulièrement Dr. Bouraima Zongo, Dr. Zakaria Soré, Adjara Zampaligré, Tionyéfé Fayama, Traoré Ruffin, Denis Belemkoabga, Tasséré Sawadogo, Désiré Poudios.

Je fais une mention spéciale aux ONG et Associations dont les formules ont été objet d'étude de cette thèse : la FDC, l'ASIBA, l'A&P, Tin-Tua, l'OSEO. Leurs contributions et collaboration à la mobilisation des partenaires terrain ont facilité mes missions sur le terrain lors de la collecte des données. De même, leur ouverture transparente aux échanges a contribué à la qualité des données et des analyses.

Enfin, je voudrais terminer mes remerciements par ma famille, mes enfants Wilfried, Stella, Toussaint, Aurel et Yann, mon épouse Salomé, ma mère Maria et ma tante Koritimi, mes frères et sœurs. Mes absences répétées tout au long de ce travail ont été certainement des épreuves qu'ils ont su surmonter. De plus, leur accompagnement de tous les jours m'a véritablement apporté du réconfort et du courage pour poursuivre et parachever ce travail. Qu'ils y trouvent l'expression de leur affection à mon égard.

## SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>IV</b>
<b>SIGLES ET ACRONYMES</b> .....	<b>V</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : L'EDUCATION, DES REFERENTS GLOBAUX, UNE EXPRESSION LOCALE</b> .....	<b>5</b>
Chapitre I : L'éducation, un enjeu mondial, une question actuelle .....	5
Chapitre II. Système éducatif du Burkina Faso: structuration, enjeux et défis .....	42
<b>DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE, CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE</b> .....	<b>96</b>
Chapitre III. Problématique et clarifications conceptuelles.....	96
Chapitre IV : Méthodologie de recherche .....	151
<b>TROISIEME PARTIE : LA MOBILISATION DE L'INGENIERIE POUR LE DEVELOPPEMENT DES FORMULES EDUCATIVES NON FORMELLES</b> .....	<b>173</b>
Chapitre V. L'investigation pour comprendre avant d'agir .....	174
Chapitre VI : Mise en œuvre de l'école du village, tremplin pour l'expression d'une éducation de qualité ? .....	241
Chapitre VII. Développement des alternatives éducatives, quels rapports à l'ingénierie de formation et à l'éducation de qualité? .....	283
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>325</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE DE REFERENCE</b> .....	<b>331</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>341</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>347</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>349</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>350</b>

## **SIGLES ET ACRONYMES**

- ADEA** : Association pour le Développement de l'Education en Afrique
- AFID** : Alphanbétisation / Formation Intensive pour le Développement
- ALFAA** : Apprentissage de la Langue Française à partir des Acquis de l'Alphanbétisation
- APE** : Association des Parents d'Elèves
- API** : Approche Pédagogique Intégrative
- ASIBA** : Association Solidarité Internationale pour le Bazèga
- ATT** : **Association Tin-Tua**
- BIE** : Bureau International de l'Education
- CAP** : Certificat d'Aptitude Professionnelle
- CBN**: Centre Banma Nuara
- CEBNF** : Centre d'Education de Base Non Formelle
- CEP** : Certificat d'Etude Primaire
- CER** : Centres d'Education Rurale
- COC** : Cadre d'Orientation du Curriculum
- CONFEMEN** : Conférence des Ministre de l'Education Nationale (des pays francophones)
- CPAF** : Centre Permanent d'Alphanbétisation et de Formation
- CPAP** : Centre de Promotion Agropastoral
- CPF/JF** : Centre de Production et de Formation pour Jeunes Filles
- CPR** : Centre de Formation des Jeunes Agriculteurs Ruraux
- CQP** : Certificat de Qualification Professionnelle
- DGENF** : Direction Générale de l'Education Non Formelle
- DGESS** : Direction générale des études et des statistiques sectorielles
- DGRIEF** : Direction générale de la recherche, des innovations éducatives et de la formation
- ECOM** : Ecoles Communautaires
- EDB** : Ecole du Berger et de la Bergère
- ENAM** : Ecole Nationale d'Administration et de la Magistrature
- ENAREF**: Ecole Nationale des Régies Financières
- ENEP** : Ecole Nationale des Enseignants du Primaire
- ENF** : Education Non Formelle
- ENS/UK** : Ecole Normale Supérieure de l'Université de Koudougou
- EPT** : Education Pour Tous
- FCB** : Formation Complémentaire de Base
- FDC** : Fondation pour le Développement Communautaire

**FEIPA** : Foyer d'Education et d'Innovation Pédagogique pour Adolescents  
**FONAENF** : Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle  
**FPC** : Formation Professionnelle Continue  
**FPI** : Formation Professionnelle Initiale  
**FTS** : Formation Technique Spécifique  
**INSD** : Institut National des Statistiques et de la Démographie  
**MENA** : Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation  
**OIF** : Organisation Internationale de la Francophonie  
**OMD** : Objectifs du Millénaire pour le Développement  
**OSEO** : Œuvre Suisse d'Entraide Ouvrière  
**PASEC** : Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN  
**PDDEB** : Programme de Développement Décennal de l'Education de Base  
**PDSEB** : Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base  
**PDT** : Pédagogie du Texte  
**PIDESC** : Pacte International relatif aux Droits Economiques, Sociaux et Culturels  
**PME** : Partenariat Mondial pour l'Education  
**PPO** : Pédagogie Par Objectif  
**PRONAA** : Programme National d'Accélération de l'Alphabétisation  
**PSEF** : Politique Sectorielle de l'Education et de la Formation  
**REFLECT**: Regenerated Freirian Literacy trough Empowering Community Technics  
**RESEN** : Rapports sur l'Etat des Systèmes Educatifs Nationaux  
**SCADD** : Stratégie de Croissance Accélérée pour un Développement Durable  
**TAMA** : Taux d'Accroissement Moyen et Annuel  
**TAP** : Taux d'Achèvement au niveau du Primaire  
**TBA** : Taux Brut d'Admission  
**TBS** : Taux Brut de Scolarisation  
**TNS** : Taux Net de Scolarisation  
**UIL** : Unesco Institute for Long Life Learning  
**UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture  
**UNICEF** : Organisation des Nations Unies pour l'Enfance

## INTRODUCTION GENERALE

*« L'éducation au Burkina Faso est à la croisée des chemins. Le système éducatif produit trop de chômeurs. Pourtant nous avons développé dans l'éducation non formelle des alternatives éducatives que l'Etat ne valorise pas. Les solutions sont là, mais il faut aller au-delà des discours. Il faut agir, c'est urgent ».* Ce propos, synthèse issue des discours, des prises de positions d'acteurs du système éducatif<sup>1</sup> du Burkina Faso, rencontrés au cours de nos différentes missions de suivi, traduit les faits qui nous ont alerté sur les questions éducatives de ce pays. En effet, en tant que chargé de programme éducation de base et formation professionnelle du Bureau de la Coopération Suisse au Burkina Faso, nous participons au dialogue politique sur l'éducation. Ce dialogue implique le gouvernement, les partenaires techniques et financiers et les partenaires sociaux (syndicats, Association de Parents d'élèves, Associations et ONG actives en éducation).

Dans ce cadre, plusieurs thématiques sont régulièrement abordées dont les principales concernent : l'accès à l'éducation formelle, la qualité de l'éducation formelle, l'éducation non formelle, la gestion financière de l'éducation et le pilotage de l'éducation. C'est ainsi que nous sommes témoin du positionnement des différents groupes d'acteurs sur les enjeux de l'éducation notamment les meilleures voies pour parvenir à une éducation de qualité mobilisant l'ensemble des moyens et des parcours de formation. A ce propos, nous avons constaté, à l'instar d'auteurs d'études, que depuis les dix dernières années, les ressources allouées à l'éducation non formelle sont faibles et diminuent d'année en année. Pourtant cette composante est sollicitée par des demandes de plus en plus nombreuses et diversifiées. De plus, sur le terrain, notre fonction de chargé de programme nous amène à échanger régulièrement, avec les promoteurs de formules éducatives sur des sujets variés dont la reconnaissance et le passage à l'échelle des alternatives éducatives ainsi que le lien entre éducation non formelle et éducation formelle. Selon le point de vue de ces acteurs, l'éducation non formelle a développé des initiatives qui fournissent une éducation de qualité particulièrement aux populations pauvres en milieu rural, zones où l'Etat a été quasiment absent pendant longtemps. Cependant, les autorités ne veulent pas prendre en compte ces nouvelles propositions éducatives, malgré les discours favorables à l'éducation non formelle (ENF) et la formulation des politiques et plans de développement opérationnels de l'éducation

---

<sup>1</sup> Le système éducatif du Burkina Faso est structuré en sous-systèmes : l'éducation formelle (ou école classique) développée essentiellement par l'Etat et le secteur privé, l'éducation non formelle (ou alternatives éducatives non formelles) développée essentiellement par les Associations et ONG, l'éducation informelle l'éducation diffuse non structurée observable dans la famille et dans la société. Ces aspects seront présentés en détail dans la suite de la thèse.



qui intègrent explicitement le système éducatif non formel. De plus, nos visites de terrain dans les régions reculées du pays nous ont fait voir des sortants des dispositifs d'éducation non formelle participer activement aux actions de développement social et économique de leurs localités. La découverte du milieu rural nous a rendu plus sensible à la situation de pauvreté du pays mais nous a aussi renseigné sur la mobilisation endogène des populations pour améliorer leurs conditions de vie.

Nos échanges avec les autorités en charge de l'éducation tout comme les attitudes et les propos informels que nous avons observés ou entendus dans des circonstances diverses, laissent croire qu'au niveau de l'administration publique et des décideurs politiques, l'éducation non formelle n'a pas encore fait ses preuves en termes de qualité pour être prise en compte de manière adéquate dans le système éducatif. Selon certains responsables de l'éducation au niveau central ayant une posture extrême, l'éducation non formelle devrait même disparaître à terme pour ne laisser que l'éducation formelle sur le terrain.

Ces différents éléments nous ont fait vivre des moments de réflexions et la maturation de celles-ci a fini par déclencher en nous un grand intérêt à faire une recherche sur l'éducation non formelle marquant ainsi un changement de posture de notre part. Ainsi s'est opérée une rupture faisant passer notre regard de chargé de programme à un regard de recherche en éducation.

L'accès à une éducation de qualité correspondant aux besoins des populations est en effet, une préoccupation constante aussi bien dans le monde que particulièrement en Afrique. Cette préoccupation justifie l'engagement d'institutions internationales et nationales pour une gouvernance mondiale de l'éducation. Leurs actions se concentrent à la lutte contre les zones de « non droit à l'éducation ». Une éducation appelée à assurer le développement social des populations ainsi que leur développement économique. La réalisation de cette ambition par les institutions internationales et nationales s'est effectuée aux moyens d'actions volontaristes ayant finalement entraîné une structuration du champ de l'éducation en sous-systèmes éducatifs. On note dès lors l'apparition des formes en éducation : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. En Afrique subsaharienne, cette structuration s'effectue dans un contexte de colonisation/décolonisation qui affiche une marque particulière à la forme dans le champ de l'éducation. L'introduction de l'école en Afrique a donné naissance au système éducatif formel. L'éducation traditionnelle a été conceptualisée dans le système éducatif informel. Entre ces deux systèmes, des initiatives d'adaptation de l'éducation aux besoins socio-économiques et culturels des populations se

sont effectuées, structurant ainsi le système éducatif non formel. Le principal enjeu de cette structuration est de permettre aux populations, quelles que soient leurs caractéristiques socio-économique et culturelle, d'accéder à une éducation de qualité. C'est le cas par exemple du Burkina Faso, notre terrain de recherche.

Au Burkina Faso, ce paysage multiforme de l'éducation en Afrique, traducteur des mutations socio-éducatives, se constate avec la coexistence de plusieurs sous-systèmes, notamment le formel, le non formel et l'informel. Les sous-systèmes éducatifs formel et non formel sont marqués par une volonté de donner une éducation structurée aux populations. L'observation de ces deux sous systèmes éducatifs dans ce pays montre que l'éducation formelle est la forme la plus ancienne et la plus répandue. Elle englutit la quasi-totalité des ressources humaines, techniques et financières consacrées à l'éducation. Cependant, ses performances suscitent des interrogations aussi bien des populations que des enseignants, des décideurs politiques et des chercheurs. Malgré la massification scolaire, 500'000 enfants n'arrivent pas chaque année à aller à l'école pour la première année. De plus, plus de la moitié des enfants qui parviennent à se faire enrôler par l'école formelle quittent le système avant d'avoir fait 6 années de scolarité correspondant au cycle primaire. Les sortants du système éducatif formel de base n'arrivent pas non plus à se valoriser sur le plan économique à travers l'exercice et la maîtrise des activités économiques de leur milieu. Cette situation est plus profonde en milieu rural qu'en milieu urbain. Au côté du système formel se développent de nombreuses alternatives éducatives, particulièrement en milieu rural pour prendre en charge ces nombreux adolescents qui n'accèdent pas à l'école formelle ou qui en ressortent très tôt. Ces alternatives éducatives sont des formules d'éducation permettant aux enfants et aux adolescents de faire un rattrapage scolaire ou de poursuivre leur cursus dans la formation professionnelle. Les sortants de ces formules d'éducation s'intègrent à leur milieu et participent à la vie de leur communauté. Cependant, l'Etat offre moins de ressources à cette composante de l'éducation, la marginalisant du même coup. Les rapports entre éducation formelle et éducation non formelle ne traduisent pas l'esprit de complémentarité et la vision holistique de l'éducation telle que définie par la Loi d'orientation de l'éducation (adoptée en 2007) qui régit le système éducatif du Burkina Faso. Malgré cette marginalisation criarde, l'éducation non formelle est source et porteuse d'éducation de qualité.

A travers cette recherche, nous avons voulu comprendre comment des acteurs, à partir de peu de moyens, arrivaient à développer des solutions propres pour lutter contre la pauvreté à travers l'éducation. Egalement, l'éducation non formelle génère de la qualité. Comment

comprendre alors cette situation alors qu'elle bénéficie de très peu de ressources de la part de l'Etat par rapport au système formel ? Qu'est-ce qui justifie ce rapport de type conflictuel entre éducation formelle et éducation non formelle, malgré la Loi qui instaure une vision holistique au système éducatif ?

Face à ces questions, notre principal postulat est que le développement des alternatives éducatives non formelles mobilise une ingénierie de formation leur permettant d'assurer une éducation de qualité. Pour vérifier ce postulat, nous avons pris l'option d'investiguer autour des alternatives éducatives développées pour les enfants et adolescents de 9 à 15 ans. Nous avons opté de saisir notre objet de recherche à travers une triangulation de théories alliant ingénierie, systémisme et interactionnisme mobilisées dans le champ des Sciences de l'éducation. Cette triangulation mobilise également l'ingénierie de formation et l'éducation de qualité comme concepts opératoires. La méthode de collecte de données a été qualitative et a utilisé aussi bien des techniques d'entretiens que l'observation directe et l'exploitation des données documentaires. Ces outils nous ont permis de toucher les principaux acteurs (les concepteurs, les acteurs de mise en œuvre et les acteurs de suivi) participant au développement des alternatives éducatives et tous les objets de la recherche.

Cette thèse se structure en trois parties:

La première partie est consacrée au contexte de la problématique de recherche. Elle comporte deux chapitres qui abordent l'évolution ainsi que les enjeux et défis actuels de l'éducation dans le monde et au niveau de l'Afrique subsaharienne. Les principaux constats ressortis, rapportés à la situation spécifique de l'éducation au Burkina Faso, posent la problématique de cette recherche.

Structurée en deux chapitres, la deuxième partie présente la problématique et la méthodologie de recherche. Elle circonscrit la problématique, précisent les objectifs et les hypothèses de la recherche. Egalement, elle oriente sur le cadrage théorique et présentent les techniques de collecte et de traitement des données.

La troisième partie, constituée de trois chapitres, fournit les résultats de notre recherche. Elle permet de répondre aux principales questions suivantes : quelles sont les étapes de développement des alternatives éducatives non formelles? Quel est l'apport de ces étapes à l'éducation de qualité ? Quels sont leurs rapports à l'ingénierie de formation ? Les réponses à ces différentes questions donnent à la fois une description et une analyse détaillées du processus de développement des alternatives éducatives, d'où le volume plus important de cette troisième partie.

## **PREMIERE PARTIE : L'EDUCATION, DES REFERENTS GLOBAUX, UNE EXPRESSION LOCALE**

Dans la première partie de notre recherche, nous présentons dans un premier chapitre, le contexte, les enjeux et défis de l'éducation au niveau mondial en général et au niveau de l'Afrique subsaharienne en particulier. Dans un deuxième chapitre, nous nous attelons à la présentation du contexte de l'éducation au Burkina Faso, base du questionnement aboutissant à la formulation de notre problématique de recherche.

### **Chapitre I : L'éducation, un enjeu mondial, une question actuelle**

L'objectif de ce chapitre est de donner un aperçu sur le contexte mondial de l'éducation, essentiellement sous l'angle de la finalité de l'éducation et de l'apparition des formes dans le champ de l'éducation. Ainsi, nous abordons la place et l'évolution de la problématique de l'éducation dans l'agenda mondial pour le développement. Cette évolution s'accompagne d'une structuration du champ de l'éducation au niveau mondial, faisant apparaître les « formes en éducation » : éducation formelle, éducation non formelle et éducation informelle. Le traitement mondial des enjeux de l'éducation a influencé particulièrement les contextes d'émergences, les objectifs et contenus, les défis des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne.

#### **I. L'éducation, une question à la fois ancienne et d'actualité**

Dans cette section, nous montrons la présence de la thématique de l'éducation dans les engagements mondiaux, les bénéfices socioéconomiques de l'éducation, la relation de l'éducation au droit de l'homme.

##### **I.1. L'éducation, une préoccupation présente dans l'agenda mondial**

La question de l'éducation demeure une préoccupation présente dans l'agenda mondial. La création de l'UNESCO, les grandes conférences comme celles de Jomtien en 1990, de Dakar en 2000 ou de l'ADEA en 2012 s'inscrivent dans ce sens. De même, les grandes résolutions et les engagements pris lors de ces rencontres sont une illustration de l'engagement mondial pour une gouvernance de l'éducation. C'est le cas de l'engagement en faveur de l'Education Pour Tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) dont une partie importante reste consacrée à l'éducation.

Le processus de mise en place de la gouvernance mondiale de l'éducation montre un regain d'intérêt pour cette question à partir de la Seconde Guerre mondiale où une sorte de conscience mondiale va se développer autour de l'éducation. L'idée qui a soutenu cet engagement mondial était d'abord de garantir la sécurité humaine contre la guerre en édifiant dans l'esprit des hommes les germes de défense de la paix, une paix établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité (UNESCO, 1948).

Ainsi, l'éducation va être reconsidérée comme le cadre structurant de la socialisation de l'homme. Elle permet de façonner l'homme en adoptant comme finalité de l'élever vers un état souhaité (Ardouin 2014), de déposer en lui tout l'acquis humain pour le hisser au niveau de son temps, de sorte à ce qu'il puisse être porté et non englouti par lui (José Martí 1853).

En plus de cette fonction cardinale de socialisation de l'homme, l'éducation va être prise comme un catalyseur des autres domaines de la vie en société, ce qui fait dire à Gabriel Bayémi (2011) qu'il existe une forte corrélation entre l'éducation et la croissance économique, les revenus individuels ainsi que le progrès social des pays, qu'ils soient développés ou en voie de développement. Selon cet auteur, cette situation s'explique par le fait que l'éducation valorise le facteur travail, entendu lui-même comme l'ensemble des activités intellectuelles et manuelles nécessaires pour produire les biens et services. Dans ce sens, l'éducation reste donc considérée comme le socle de développement du capital humain.

Ces considérations vont entraîner une mobilisation mondiale en faveur du développement de l'éducation. S'installe alors une sorte de veille sur la gouvernance mondiale de l'éducation où des systèmes d'évaluation permettent de rendre compte du niveau de développement de l'éducation dans les pays. Ce mouvement s'accompagne d'une structuration du champ de l'éducation avec l'apparition de formes éducatives, notamment : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. Brougère et Bézille (2007) voient en cette évolution une réaction face à l'école classique (qualifiée de formelle, conçue et prenant ses racines sur des modèles éducatifs occidentaux) dont les performances ne permettent pas de donner une éducation accessible et de qualité à toutes les populations qui en ont besoin.

L'apparition des systèmes d'évaluation et la structuration du champ de l'éducation sont des faits qui montrent que la question de l'éducation constitue une préoccupation majeure de la gouvernance mondiale. En effet, les institutions internationales comme l'Organisation des Nations Unies et l'UNESCO sont unanimes à reconnaître le rôle central de l'éducation, non seulement pour le développement de l'humanité, mais aussi pour la stabilité et la sécurité du

monde. En fait, après les turbulences consécutives aux deux guerres mondiales, le souci d'éduquer l'Homme afin que son expression ne nuise pas à ses semblables et à l'ensemble de l'humanité s'est posé avec acuité. C'est le sens de l'acte constitutif de l'UNESCO qui affirme : *« les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être édifiés les défenses de la paix.... une paix établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité »*<sup>2</sup>.

L'idée qui transparait ici est que l'éducation permet d'assurer la sécurité de l'Homme et cela au niveau mondial. Dans le même sens, Poizat, reprenant les pensées de Dupuy, relève qu'*« en Europe, frappés par la versatilité politique du 19<sup>ème</sup> siècle, les conflits sociaux puis la guerre de 14-18, les pédagogues veulent remédier à ce climat et créent la ligue de l'Education Nouvelle, puis le Bureau International de l'Education Nouvelle. Arrêter les conflits ne suffit pas, il faut éduquer convenablement les incendiaires, calmer l'homme, transformer son cœur. Il faut supprimer les frustrations générant l'agressivité qui se libère lorsque l'individu adulte n'est plus dans le giron de la structure éducative : on obtiendra alors la paix internationale, la concorde nationale et des sujets apaisés. Les méthodes actives ne sont que les moyens de ces finalités »*<sup>3</sup>

De ce fait, l'éducation est reconsidérée comme déterminante et incontournable dans le processus de socialisation dans les sociétés postmodernes. Elle prévient et apporte des solutions aux problèmes qui se posent à l'homme à travers le temps et l'espace.

Vu dans ce sens, l'éducation est assimilable à la socialisation. Une socialisation entendue comme l'ensemble du processus par lequel un individu acquiert les systèmes de représentation, valeurs, modes de pensées et d'actions d'une société donnée.

En effet, Lesne (1975), cité par Ouédraogo (2007 : 18), explique que le processus de socialisation comprend *« tout ce qui résulte du conditionnement et de l'adaptation sociale s'exerçant de façon permanente grâce aux expériences quotidiennes, à l'influence des milieux et des groupes sociaux, à l'action diversifiée des institutions sociales – et cela sans agents spécialisés ni moments spécifiés : socialisation subie résultant de contraintes sociales, socialisation silencieuse par imprégnation directe au cours de la vie quotidienne,*

---

<sup>2</sup> Actes Constitutifs de l'UNESCO, Adoptés à Londres en 1945

<sup>3</sup> Poizat Denis, 2003, l'éducation non formelle, Education comparée, l'Harmattan, Paris, p118

*socialisation désirée en relation avec le développement de la personnalité individuelle au sein de la société »<sup>4</sup>.*

Il existerait donc plusieurs stades ou étapes de socialisation : une socialisation primaire et une socialisation secondaire. La socialisation primaire, correspond à la première socialisation de l'individu, lui permettant, au cours de son enfance, d'acquérir le statut de membre de la société.

Delory-Momberger (2003) cité toujours par Ouédraogo (2007 : 13) précise à ce propos que: *« l'enfant naît dans un monde physique et social qui lui pré-existe, qui s'impose à lui à travers la famille qui lui est donnée, physique et humain dans lequel il vit. Ce monde qu'il n'a pas choisi est le seul monde concevable, le monde de l'évidence et de la réalité. La socialisation primaire désigne l'installation progressive de l'enfant comme membre de cette société originelle, fortement articulée sur les figures et les identifications parentales. En intériorisant les règles d'agir et les savoirs faire de son milieu d'origine, l'enfant incorpore le mode historique, social, culturel dans lequel il est né et qu'il partage avec d'autres comme étant le monde de la vie de tous les jours ».*

A ce stade, l'enfant s'émerveille et découvre la réalité, découverte régulée progressivement par son entourage immédiat.

Après la socialisation primaire, vient une autre forme de socialisation que certains auteurs qualifient de socialisation secondaire. Cette dernière est une résultante de l'interaction d'un individu avec par exemple des groupes de pairs, l'école, l'église, les groupes de pressions souvent contradictoire soit par divergence ou par convergence de vue et de conception de la réalité vécu par l'individu etc. Elle permet à un individu qui a déjà intériorisé les normes et les valeurs de la société (à travers les référents familiaux) de s'incorporer dans d'autres espaces relativement autonomes par rapport à son groupe social.

C'est de là que vient la relation entre éducation et socialisation. En effet, ces différents espaces de socialisation intègrent les modalités instituées par l'environnement social (cercles d'amis, entreprises, école, église...). Or, note Ouédraogo (2007), le champ de l'éducation se construit à partir de ces espaces sociaux.

C'est le sens de la pensée de Durkheim quand celui-ci écrit que *« l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques,*

---

<sup>4</sup> OUEDRAOGO A., 2007, *Les processus d'apprentissage chez des adultes en formation universitaire en Afrique de l'Ouest : quelques caractéristiques du rapport au savoir*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève, p18

*intellectuels et moraux que réclame de lui, la société politique dans son ensemble et le milieu spécial dans lequel il est particulièrement destiné » (cité par Prades, 1990 :85)<sup>5</sup>*

L'éducation constitue donc une sorte d'intervention sociale dans la vie d'un individu de manière à lui conférer des aptitudes voulues par la société. C'est là que Laval, allant dans le même sens que Durkheim, affirme que *« le concept d'éducation dans sa grande généralité, enferme en sociologie, l'ensemble des actions en direction des nouvelles générations, réalisées par des agents spécialisés ou non, par le moyen desquels, une société agit sur elle-même pour se reproduire, se transformer... Il y a de l'éducation en chaque société, elle est partout différente dans son contenu, ses procédés et ses formes institutionnelles puisqu'elle est fonction de la société pour la reproduction de laquelle elle contribue »<sup>6</sup>*

Cependant, l'éducation adopte une attitude plus active que la socialisation qui apparaît plus passive. L'éducation se fixe des objectifs à atteindre en matière de construction du potentiel de l'identité d'un individu. C'est dans cette vision que Lesne (1984)<sup>7</sup> soutient que *« l'éducation est l'ensemble des efforts conscients, voulus, organisés en vue de mettre les hommes en état de faire face aux conditions sociales de leur existence, c'est-à-dire en vue d'une reproduction orientée de la société (forcement opérée par les hommes). L'éducation apparaît aussi comme un processus de production, mettant en œuvre des moyens en fonction d'objectifs relatifs à certaines conceptions de l'homme et de la société ».*

L'analyse de ces différentes acceptions données à l'éducation et le rapport établi entre elle et la socialisation montrent que l'éducation contribue au développement des facultés morales, intellectuelles et physiques de l'individu. En ce sens, l'éducation demeure une composante essentielle du processus de socialisation et c'est ce qui va mobiliser les organisations internationales dans le développement de systèmes pour l'éducation des Hommes dans le monde.

Ce regain d'intérêt pour l'éducation n'a pas porté seulement sur la socialisation. Elle s'est élargie également aux questions économiques et de bien-être social.

## **I.2. Des bénéfices socio-économiques de l'éducation**

Au-delà de sa principale fonction de socialisation, l'intérêt porté sur l'éducation se justifie par son potentiel effet catalyseur des autres domaines de la vie en société. Bayémi (2011) relève

---

<sup>5</sup> Prades J. A. (1990), Durkheim, *Que sais-je ?* PUF, p85

<sup>6</sup> Laval Christian, « les deux crises de l'éducation » Revue Mauss, 2006/2 N° 28, P97

<sup>7</sup> Lesne M. (1984). « Lire les pratiques de formation des adultes : essai de construction théorique à l'usage des formateurs », in Théories et pratiques de l'éducation permanente, Paris, p195-196



que plusieurs études empiriques récentes ont démontré l'existence d'une forte relation entre l'éducation et la croissance économique, les revenus individuels, ainsi que le progrès social des pays développés tout comme des pays en développement. L'établissement de cette relation se justifie par le fait que l'éducation, entre autres fonctions, valorise le facteur « *travail, entendu lui-même, comme l'ensemble des activités intellectuelles et manuelles nécessaires pour produire les biens et services* ». <sup>8</sup> Tout comme dans la formation des élites politiques et économiques en charge de la gestion et du pilotage des Etats, c'est à travers le canal de l'éducation que les pays forment leurs citoyens en agents économiques et sociaux. L'éducation représente donc une institution sociale multifonctionnelle en interaction constante avec plusieurs domaines de la société. Elle est l'épicentre des grandes théories du capital humain qui soutiennent que l'individu dispose d'un stock de connaissances, d'expériences, de savoir-faire dont la somme constitue un capital qu'il peut accroître par le biais de l'éducation dont une partie consiste en la formation professionnelle. Selon cette conception micro sociologique de la théorie du capital humain, tout individu par un choix purement personnel peut décider d'investir dans l'éducation afin d'augmenter son capital. En revanche, en décidant ou en n'ayant pas la possibilité d'investir et de s'investir dans l'amélioration continue de ce stock de connaissances, d'expériences, tout individu court le risque de voir son capital humain se déprécier. Cette dépréciation serait plus importante si cet individu se met dans la perspective et dans le contexte d'un monde en pleine évolution technologique et en pleine mutation sociale, économique et environnementale, exigeant des hommes une constante adaptation.

De même, au niveau mondial, plusieurs études commanditées par les institutions internationales et de recherche, montrent que l'investissement dans le capital humain contribue de façon significative à la croissance de la productivité. Cela est particulièrement notable dans une économie fondée sur la connaissance. La théorie du capital humain admet en effet qu'au niveau macro, les travailleurs à capital humain plus élevé augmentent la productivité et constitue des moyens importants pour l'innovation et la compétitivité à long terme. Bayemi (2011)<sup>9</sup> note que « *certaines estimations révèlent que l'ajout d'une année supplémentaire au niveau d'études moyen augmente le niveau de productivité agrégé de 5% de façon immédiate et de 5% supplémentaire à long terme* <sup>10</sup> »

---

<sup>8</sup>Gabriel Bayemi, 2011, *L'éducation formelle : contrainte ou levier au développement de l'Afrique subsaharienne*, Dakar, Presses Universitaires de Youndé et ABIS Dakar p.27

<sup>9</sup>Ibid. p30

Au-delà de la contribution de l'éducation dans la construction du capital humain décliné dans sa dimension économique, l'éducation procure des gains non financiers qu'il convient de souligner. En effet, l'éducation est un pilier central de la construction de l'homme comme nous l'avons montré dans le processus de socialisation. L'éducation d'une personne lui permet d'augmenter son rendement, d'améliorer son bien-être et au-delà, le bien-être des individus qui l'entourent, sans que cela ne soit reconnu par le marché ou ne soit rémunéré. Ainsi, baisse de la mortalité infantile, réduction des forts taux de natalité, réduction des déviances sociales, accroissement de la conscience collective sont autant de bénéfices non marchands que peut procurer l'éducation note, Bayémi (2011).

L'éducation joue un rôle non négligeable dans l'animation de la vie politique qui se traduit par la capacité des personnes éduquées à exercer leur citoyenneté et à participer aux processus démocratiques. Cette conception de l'éducation va inciter les Etats à développer des systèmes d'éducation. Vue sous tous les angles, l'éducation est finalement un processus continu qui permet à l'être humain de s'épanouir, d'améliorer en permanence son existence et de s'intégrer convenablement à la société à laquelle il appartient. En raison de son caractère central dans le développement de l'homme, l'éducation va être érigée en droit. Qu'est-ce qui se cache derrière le contenu du droit à l'éducation ?

### **I.3. L'éducation, un droit fondamental de l'Homme**

L'éducation, partie intégrante du processus de socialisation, de développement du capital humain se retrouve au cœur d'une multitude de formes organisationnelles et institutionnelles au sein des sociétés. Cette importance affichée pour l'éducation fait d'elle un droit pour tout homme. Ainsi, la déclaration universelle des droits de l'homme est sans équivoque à ce sujet. Elle stipule que : « *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous et en fonction de leur mérite* »<sup>11</sup>.

Ainsi qu'il ressort des trois paragraphes distincts de l'article 26, le droit à l'éducation comporte plusieurs facettes qui sont d'ordre aussi bien qualitatif que quantitatif. De plus, la question de son application est dans une large mesure liée à celle de son interprétation. «*Toute*

---

<sup>11</sup> Article 26, le droit à l'éducation, Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée et proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies, le 10 décembre 1948

*personne a droit à l'éducation*», proclame la Déclaration. Mais que faut-il entendre par là ? Droit à n'importe quel type d'éducation ? N'importe quand ? Et par qui ?

C'est pour contribuer à répondre à ces questions qu'en 2005, un groupe de chercheurs s'est mis en place et a investigué sur les indicateurs d'effectivité du droit à l'éducation. Ce groupe a travaillé sous la coordination de l'Université de Genève. Il a pris comme terrain d'investigation le Burkina Faso.

Ce groupe s'est appuyé sur les travaux de Friboulet, Liechti, Meyer-Bisch,<sup>12</sup> sur le droit à l'éducation. Ces derniers ont montré que l'effectivité du droit à l'éducation peut être définie à travers quatre dimensions majeures: l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation adéquate et l'accessibilité. Le droit à l'éducation s'apparenterait à un nœud de capacités à la croisée de ces quatre dimensions traduites par les questions fondamentales suivantes :

- *Le système d'éducation est-il acceptable par les populations ; est-on en accord sur les objectifs de l'éducation ?*
- *Le système d'éducation est-il adaptable aux différents besoins et contextes des élèves et des apprenants ?*
- *Est-il doté, en personnes et en équipements, d'une façon qui corresponde aux besoins réels ?*
- *Est-il accessible par la totalité des personnes ?<sup>13</sup>*

Selon Liechti., l'effectivité du droit à l'éducation est un nœud de capacités relatives aux droits et aux ressources. Dans les systèmes éducatifs, ces droits mobilisent à la fois les capacités individuelles (dans une vision d'éducation intégrée) et les capacités institutionnelles (dans une vision de système éducatif intégré).

Un droit est effectif lorsque les capacités qui le fondent sont appropriées, observables et vérifiées. Les capacités ne se développent que dans l'interaction : les capacités du système éducatif lient celles des individus et celles des institutions (Liechti 2003). Les individus détermineraient le degré d'intégration de l'éducation et les institutions en détermineraient le degré d'intégration.

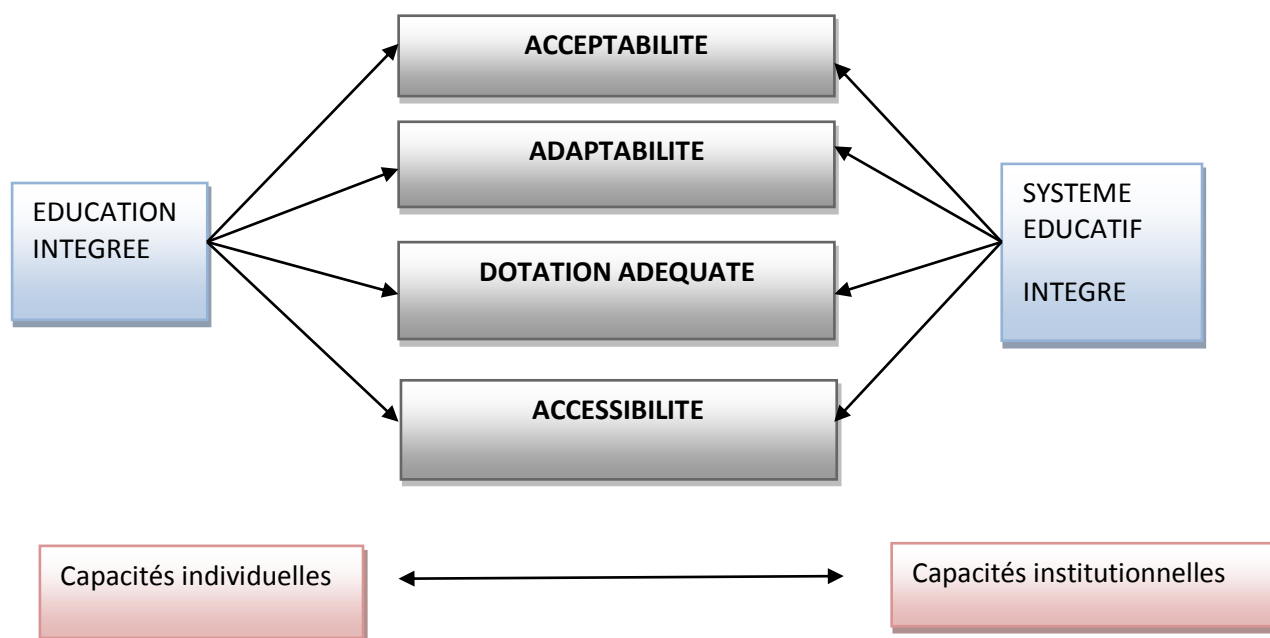
Liechti résume son modèle d'expression de l'effectivité du droit à l'éducation à travers la figure suivante :

---

<sup>12</sup> FRIBOULET, J. -J., Valérie LIECHTI, Patrice MEYER-BISCH, (ed), 2000, *les indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel, facteur de développement*, Commission Suisse de l'Unesco, IIEDH, Fribourg, Berne

<sup>13</sup> Nations Unies, Comité des droits économiques sociaux et culturels, commentaire général concernant l'article 13 du pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, novembre 1999, Genève

Figure 1: L'éducation intégrée comprise au travers des quatre capacités, reprise de Valery LIECHTI<sup>14</sup>



Source : Documents de travail de l'IIEDH n°9. Université de Fribourg, p. 6

<sup>14</sup> LIECHTI Valérie 2003, *Mesurer un droit de l'homme ? Effectivité du droit à l'éducation III, Premiers résultats et synthèse*. Documents de travail de l'IIEDH n°9. Université de Fribourg, p. 6.

Pour les différentes composantes du droit à l'éducation, Liehti détermine des valeurs et des indicateurs que l'on peut observer à travers le tableau suivant :

**Tableau 1: Les quatre capacités au regard des valeurs, extrait d'une lecture verticale faite par Stéphanie Gasse<sup>15</sup> à partir des travaux de Valérie Liehti.**

	Acceptabilité	Adaptabilité	Accessibilité	Dotation adéquate
<b>Valeurs : Capacités individuelles et institutionnelles</b>	<p>1. Définition des valeurs et objectifs, clarté et respect des règles institutionnelles par rapport aux droits à l'éducation</p> <p>2. Diversité des acteurs de l'éducation et stratégies (interaction)</p> <p>3. Diversité et communication culturelle et sociale = exercice des libertés</p>	<p>1. Capacité d'adaptation des acteurs, degré de mobilisation des ressources existantes</p> <p>2. Capacité d'adaptation des moyens et objectifs</p> <p>3. Efficience (moyens-compétences clés)</p> <p>4. Circulation d'une information adéquate entre l'école, son environnement entre les acteurs, de manière interne</p>	<p>1. Ressources humaines (enseignants et formateurs)</p> <p>2. Ressources non humaines : financières, infrastructures (bâtiment, équipement, environnement, matériel pédagogique).</p>	<p>1. Santé et nutrition des apprenants</p> <p>2. Non-discrimination (égalité des chances)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sociale et culturelle</li> <li>- Spéciale (capacité d'accueil, obstacles, disparités)</li> <li>- Economique (dépenses d'éducation, statut familial de l'enfant)</li> </ul> <p>Mesure de lutte et de soutien</p>

Les résultats du groupe de travail sur l'effectivité du droit à l'éducation s'inscrivent dans l'esprit de l'initiative du Millénaire pour le développement notamment dans le cadre d'une contribution à la résolution du problème de la sous-scolarisation et de l'analphabétisme persistants. En rappel, la communauté internationale avait juridiquement défini la scolarisation et l'alphabétisation comme obligatoire dans l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC). Plus récemment, elle les a positionnées comme prioritaires sur le plan programmatique lors des grandes conférences de Jomtien (tenue en Thaïlande en 1990) et Dakar (tenue au Sénégal en 2000) sur l'Education Pour Tous.

<sup>15</sup> Gasse Stéphanie, 2008, *l'éducation non formelle, quel avenir ? Regard sur le Mali*, Thèse de Doctorat, Université de Rouen, p.64

Ainsi, l'observatoire constitué par le groupe de chercheurs s'est investi, d'une part, à mesurer les capacités d'un système éducatif relatives aux droits à travers sa pertinence et sa cohérence, notamment son acceptabilité par les populations et son accessibilité pour toutes les personnes. D'autre part, pour mesurer les capacités de ce système relatives aux ressources en termes d'efficacité et d'efficience, notamment son adaptabilité aux différents besoins et contextes des élèves et apprenants et sa dotation adéquate pour correspondre aux besoins réels.

Le postulat de base étant qu'un droit n'est effectif que lorsque les capacités qui le fondent sont appropriées, observables et vérifiées par conséquent, chaque personne est comptée, certes, mais est aussi comptable. Ainsi, la personne, sujet du droit, est au centre et c'est l'effectivité du droit de chaque personne qui est observée.

Ces réflexions traduisent une idée centrale : pour que l'éducation soit un réel vecteur de développement, elle doit être appréhendée dans ses dimensions à la fois individuelles et collectives. L'approche par les droits humains a été utilisée pour rendre compte de la multi-dimensionnalité du droit à l'éducation. Elle a la particularité d'aller au-delà des "moyens" de la liberté qui se traduisent ici par la question de l'accès à l'éducation de base pour considérer l'accomplissement de cette liberté, autrement dit la création de capacités individuelles et sociales. C'est à ce niveau que le droit à l'éducation interroge la qualité de l'éducation. Dans le processus « *de mesure d'un droit de l'homme, de savoir dans quelle mesure les personnes ont le droit à une éducation qui leur convient, il est essentiel que les personnes concernées aient leur mot à dire sur la qualité même de l'éducation* »<sup>16</sup>

Dans ce sens, l'éducation ne devrait pas être perçue seulement comme un bien public que l'Etat devrait distribuer, elle est une relation pédagogique, une transmission de valeurs, de savoirs et de savoir-faire dont la population est responsable à des degrés divers.

Le tableau de bord de l'effectivité du droit à l'éducation établi par le groupe de chercheurs en question compte 52 indicateurs<sup>17</sup> dont 20 indicateurs pour l'éducation formelle, 9 pour l'éducation non formelle (ENF), 15 désagrégés en formelle et non formelle et enfin huit (08) communs aux deux sous-systèmes.

La mesure du droit à l'éducation tente de cerner l'éducation dans toute sa diversité. On parle ainsi d'indicateurs liés à l'éducation formelle et d'indicateurs liés à l'éducation non formelle. Comment ces formes éducatives sont-elles apparues dans le champ de l'éducation. Que cache

---

<sup>16</sup> IIEDH, APENF, 2005, *la mesure du droit à l'éducation, tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*.

<sup>17</sup> Présentés en annexe 8

cette structuration et quelles en sont les conséquences sur la qualité de l'éducation, sur les démarches de développement des systèmes éducatifs ?

## **II. Des formes en éducation, un débat en cours dans les Sciences de l'éducation**

Dans cette section, nous présentons l'émergence de formes dans le champ de l'éducation puis le positionnement de l'éducation non formelle dans la structuration de l'éducation.

### **II.1. De l'émergence des formes dans le champ de l'éducation**

L'engagement mondial autour de l'éducation que nous avons présenté précédemment s'accompagne aussi d'une nouvelle organisation du champ de l'éducation, d'un changement du paradigme éducatif tant dans son contenu que dans sa forme. On assigne désormais à l'éducation le rôle non seulement d'être un moyen pour former les hommes à la citoyenneté, mais aussi d'être un outil de développement de compétences professionnelles. Cette conception s'illustre à travers la conférence de Jomtien en ces termes. « *Chaque personne - enfants, jeunes et adultes – devra pouvoir bénéficier d'opportunités d'éducation conçues pour satisfaire leurs besoins d'apprentissage de base. Ces besoins comprennent à la fois les outils essentiels (tels que l'alphabétisation, l'expression orale, le calcul et la résolution des problèmes) et les contenus des apprentissages de base (tels que les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes) nécessaires aux êtres humains pour survivre, développer leurs pleines capacités, pour vivre et travailler dignement, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de leurs vies, pour prendre des décisions informées et continuer à apprendre* ». <sup>18</sup>

Si l'éducation apparaît désormais comme un droit pour chaque personne, des devoirs de suivi de l'éducation vont être confiés à chaque pays. C'est ainsi que l'acte constitutif de l'UNESCO dispose que « *chaque Etat membre adresse à l'Organisation, un rapport périodique (...) sur les lois, les règlements et statistiques relatifs à ses institutions et à ses activités dans l'ordre de l'éducation, de la science et de la culture* ». A travers cette disposition, on assiste à la naissance d'espaces supranationaux d'éducation dont l'ambition est de suivre l'évolution de la question éducative dans les différents pays.

Cette évolution entraîne une nouvelle structuration du champ éducatif pour permettre à l'éducation de jouer le rôle qu'on lui assigne dans la société.

---

<sup>18</sup>UNESCO. (1990). *Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. Textes adoptés lors de la Conférence mondiale sur l'Education de base pour tous. Thaïlande, 5-9 mars 1990. Paris : UNESCO

Une analyse de la littérature sur l'éducation montre que le champ éducatif est subdivisé en plusieurs compartiments appelés systèmes éducatifs. La classification la plus répandue est celle basée sur le triptyque (« éducation formelle » « éducation non formelle », « éducation informelle »). Cette structuration du champ éducatif engendre de nombreux débats dans les sciences de l'éducation. Elle constitue un élément majeur pour une compréhension des mutations éducatives contemporaines. Dès lors, il est utile de comprendre l'évolution de cette structuration et ses implications sur les politiques et pratiques éducatives.

En étudiant l'origine de la classification actuelle du champ de l'éducation, Poizat (2003)<sup>19</sup> relève que c'est à partir du Congrès de Bruxelles, tenu en 1853, qu'émerge pour la première fois l'idée d'une normalisation internationale des statistiques de l'éducation. L'enjeu de ce congrès, note-t-il, « *était de permettre aux spécialistes de l'éducation de tomber d'accord sur un système classificatoire en éducation* ». C'est au cours de ce congrès que la classification en établissement d'enseignement et de formation a été retenue. Ces établissements d'enseignement ont été classés en 3 catégories à savoir, l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

En plus de ceux-ci, nous avons les établissements de formation. Dans cette classification, on note une absence de l'éducation non formelle ou de l'éducation informelle.

Poursuivant dans le même sens, Poizat nous apprend que c'est en 1933 que le Bureau International de l'Éducation (BIE), basé à Genève, publie l'« *Annuaire international de l'Éducation et de l'Enseignement* ». Ce document présente une série de tableaux statistiques concernant les nombreux pays membres qui seront par ailleurs « *les premières statistiques internationales officielles de l'éducation* ».

Ces premiers exercices de lecture de la situation éducative dans les différents pays font déjà une place presque exclusive à la forme scolaire de l'éducation. Selon toujours Poizat, en 1951, un autre comité d'experts est mis en place pour l'élaboration de définitions et de modélisations statistiques de l'éducation. La normalisation des statistiques éducatives issues des travaux dudit comité est toujours en place aujourd'hui à travers la Classification Internationale Type Education (CITE) 75, révisée pour devenir la CITE 97.

Si la classification du champ éducatif a une origine ancienne, il convient de relever que quelques études plus récentes vont contribuer à son évolution. C'est le cas des travaux d'Hamadache qui affirme que tout processus d'éducation « *passé nécessairement par l'une*

---

<sup>19</sup>Poizat Denis, 2003, l'éducation non formelle, Education comparée, l'Harmattan, Paris, p33



*et/ou l'autre des trois formes suivantes : l'éducation informelle ou accessoire, occasionnelle, diffuse, spontanée, informelle...., l'éducation non formelle, dite encore extrascolaire et l'éducation formelle dite scolaire »<sup>20</sup>. Hamadache fait le constat de l'imprécision de la démarcation entre ces trois formes d'éducation et « concède que l'accord est loin d'être unanime concernant les sous-systèmes ».*

Brougère et Bézille soulignent que l'apparition de ce triptyque « *formel, non formel et informel* » constitue une trilogie contre la domination de l'école. « *c'est face à la perception des limites de l'institution scolaire à la fin des années 1960 et au début des années 1970 que la trilogie « formel, non formel, informel » apparaît au sein d'organisations internationales comme la Banque Mondiale, ou l'UNESCO dans une perspective qui, si elle s'applique aussi aux pays occidentaux, vise d'abord à prendre en compte la diversité internationale des situations éducatives et tout particulièrement au sein de ce que l'on appelle alors les pays en voie de développement »<sup>21</sup>.*

Au-delà de ce débat sur la classification des formes éducatives, plusieurs travaux scientifiques vont se pencher sur les rapports entre sous systèmes éducatifs, notamment formel et non formel. Parmi ces travaux, ceux de Stéphanie Gasse relèvent que, « *du fait de sa négation, l'éducation non formelle s'oppose à l'éducation formelle, système institutionnel dominant »<sup>22</sup>. Toutefois, Stéphanie Gasse fait remarquer que les deux sous-systèmes ont des bases communes, notamment l'accès pour tous à une éducation de qualité, l'inscription dans un système de valeurs, la reconnaissance de la singularité des cas, la particularité des situations, et cela en étant organisé et structuré.*

## **II.2. Bref aperçu sur le positionnement de l'éducation non formelle dans la structuration de l'éducation**

### **II.2.1. L'éducation non formelle, une recette pour pays pauvre ?**

En raison de la faible performance des systèmes éducatifs africains, l'opinion d'une recette pour pays pauvre semble collée au développement de l'éducation non formelle.

Une analyse de certains systèmes éducatifs de pays développés montre que cette forme éducative se développe et fait même l'objet d'une attention particulière. C'est le cas des classes d'adaptation, des formes particulières d'éducation pour populations spécifiques

---

<sup>20</sup> Cité par Poizat Denis, idem p 29.

<sup>21</sup> Gilles Brougère et Hélène Bézille, *De l'Usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*, Revue française de pédagogie, N° 158 (janvier- mars 2007), p.125

<sup>22</sup> Gasse Stéphanie, 2008, *l'éducation non formelle, quel avenir ? Regard sur le Mali*, Thèse de Doctorat, Université de Rouen, p.286

comme les migrants et les gens du voyage en Europe. Ces formes d'éducation extrascolaire permettent de proposer des offres éducatives en dehors de l'offre classique, d'adapter l'éducation à des besoins spécifiques de certaines populations.

Au Luxembourg par exemple, l'éducation non formelle est un élément caractéristique du travail des structures d'accueil pour enfants, des organisations de jeunesse et des services pour jeunes, étant donné qu'ils sont considérés comme des lieux d'éducation où sont proposées des actions pédagogiques planifiées. Dans ce pays, l'éducation non formelle se caractérise par ses méthodes, ses approches et ses champs d'action. Elle peut avoir lieu dans différents contextes et dans différents types d'activités. L'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle se complètent mutuellement et renforcent ensemble le processus d'apprentissage tout au long de la vie, selon le tableau suivant :

**Tableau 2: Matérialisation des relations entre sous-systèmes éducatifs au Luxembourg<sup>23</sup>**

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextes scolaires (école, université,...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contextes extrascolaires (structures d'accueil pour enfants, maisons de jeunes, organisations de jeunesse, clubs, associations, offres)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contexte privé (famille, loisirs, amis...)</li> </ul>
Activités formalisées	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cours à l'université</li> <li>Formation professionnelle</li> <li>Soutien scolaire en milieu scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formation professionnelle</li> <li>Formations dans le secteur enfance et le secteur jeunesse (formation, animateurs, formation continue, etc.)</li> <li>Service volontaire</li> </ul>	

<sup>23</sup> Extrait de « l'éducation non formelle dans le domaine de l'enfance et de la jeunesse », Ministère de la famille et de l'intégration, Gouvernement du Grand-Duché du Luxembourg, p7

Activités semi-formalisées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail de projet en milieu scolaire</li> <li>• Travail social en milieu scolaire</li> <li>• Voyages scolaires</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail de projet dans une structure d'accueil de jour pour enfants ou dans un service pour jeunes: théâtre, jeux de rôle, ateliers nature...</li> <li>• Engagement dans une organisation de jeunesse</li> <li>• Ecole de musique privée</li> <li>• Participation à</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien scolaire en milieu familial</li> <li>• Musées</li> <li>• Concerts</li> </ul>
Activités non formalisées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacts avec les pairs et amitiés en milieu scolaire</li> <li>• Jeux dans la cour de récréation</li> <li>• Contacts informels entre professeurs et élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacts avec des jeunes et amitiés dans les clubs et associations</li> <li>• Vie en groupe dans la maison de jeunes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Echanges Avec les parents, les grands- parents</li> <li>• Loisirs...</li> <li>• Activités ludiques</li> <li>• Utilisation de l'ordinateur</li> </ul>

Ces différents exemples montrent que le développement de l'éducation non formelle n'est pas du seul ressort des pays pauvres, mais émerge avec les défis auxquels les systèmes éducatifs sont confrontés dans leur mission d'assurer une éducation de qualité pour tous.

### II.2.2. L'éducation non formelle, un terreau fertile à l'innovation

Le domaine de l'éducation non formelle connaît le développement de nombreuses innovations. Cette situation est particulièrement remarquable dans les systèmes éducatifs des pays africains. C'est pour soutenir cette dynamique d'innovation que l'Organisation Internationale de la francophonie (OIF) publie en 2009, un document de capitalisation sur l'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique. Ce document présente quelques cas qualifiés de bonnes pratiques venant d'expériences du Burkina Faso, de la République démocratique du Congo, de Madagascar, du Mali et du Sénégal.

**Tableau 3: Quelques cas de modèles éducatifs, qualifiés de bonnes pratiques en éducation non formelle en Afrique<sup>24</sup>**

<b>Intitulé</b>	<b>Public cible</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Caractéristiques</b>
Les centres de rattrapage scolaire en RDC	Enfants ayant dépassé l'âge scolarisable ou précocement exclus de l'école classique	Socialisation, insertion, réinsertion scolaire	Action cible sur le rétablissement du droit à l'éducation
Les centres d'éducation pour le développement au Mali	Adolescents analphabètes, déscolarisés ou non scolarisés	Alphabétisation professionnalisante développant un cycle complet de formation de base orienté sur la pratique	Les programmes sont adaptés au contexte socio-économique des apprenants
Les centres Bamna Nuara (CBN) du Burkina Faso (ou école du village)	Deux types de CBN : - Pour les jeunes (9-15 ans) mais accueillent les enfants d'âges scolaire (6-9 ans). - Pour les adultes	Rattrapage scolaire et intégration vers le formel Formation en vue d'une insertion socioprofessionnelle	Formation prenant en compte le bilinguisme, expérimenté depuis 1995
Les écoles communautaires de base du Sénégal et du Burkina Faso	Adolescents d'âge scolarisable	Développe une diversification de parcours d'éducation permettant à l'apprenant de poursuivre son éducation dans le système formel, de se socialiser et participer à la vie de	Comble les défaillances du système scolaire dans l'atteinte de l'EPT Expérimenté depuis 1994

<sup>24</sup> Tableau élaboré à partir d'une analyse du document : l'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique, exemples de bonnes pratiques en francophonie, Organisation Internationale de la Francophonie, 2009.

		la communauté ou d'apprendre un métier et s'insérer par un emploi	
Le centre Missabougou de Bamako	Femmes et jeunes en situation de pauvreté	Alphabétisation de base, hygiène et santé, insertion économique, développement d'activités génératrices de revenus, etc.	Centre polyvalent s'adaptant aux besoins des apprenants, s'inscrit dans l'apprentissage tout au long de la vie
L'Action scolaire d'Appoint pour les adolescents malgaches (ASAMA)	Adolescents de 12 à 17 ans	Insertion ou réinsertion des apprenants dans l'éducation formelle	Expérimenté depuis 2002
Les centres d'éducation pour l'intégration (CEI) au Burkina Faso et au Mali	Adolescents de 9-15 ans des zones transfrontalières	Alphabétisation, apprentissage d'un métier, socialisation par inculcation des valeurs de tolérance et de paix	Prévention de l'extrémisme religieux

En réalité, ce document, élaboré par un groupe d'experts soutenu par l'OIF, a pour objectif de participer au plaidoyer en faveur d'un appui à l'alphabétisation et l'éducation non formelle. Ce plaidoyer se justifiait entre autres par les raisons majeures suivantes:

- l'éducation est considérée comme un droit minimum de la personne car un minimum de connaissances est nécessaire pour vivre dans une société en perpétuelle mutation. Prise dans ce sens, l'éducation vise la satisfaction des besoins éducatifs fondamentaux liés aux connaissances instrumentales, à la vie sociale et à la citoyenneté démocratique

- l'alphabétisation des adultes contribue à changer leur rapport à l'école. Ainsi, les populations alphabétisées sont plus ouvertes à envoyer leurs enfants à l'école.
- Malgré la mobilisation de moyens importants par les Etats pour augmenter l'effectif des enfants atteignant le niveau primaire de l'école classique, l'analphabétisme est loin d'être éradiqué. Il est dès lors nécessaire d'explorer de nouvelles voies d'éducation pour les adolescents et les jeunes adultes, offrir en somme « à ceux qui sont hors de ce système, des possibilités de recevoir une éducation de base de qualité »<sup>25</sup>

Cette présentation, loin d'être exhaustive, montre que partout en Afrique, des innovations éducatives sont développées pour répondre aux besoins des populations. Ces innovations éducatives opérationnalisent divers domaines, investis par l'éducation non formelle.

Parlant des domaines investis par l'éducation non formelle, Stéphanie Gasse (2008) note que ceux-ci sont de trois niveaux :

Un premier niveau est constitué de l'ensemble des activités de lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme. Ce niveau permet de mener des actions de développement d'un environnement lettré soutenant les activités d'alphabétisation et de post-alphabétisation.

Le deuxième niveau concerne les activités connexes soutenant les dynamiques d'alphabétisation et facilitant leur valorisation au plan social et économique pour les populations bénéficiaires : il s'agit pour illustration, d'activités génératrices de revenus, d'activités d'insertion socioprofessionnelle, d'activités d'éducation environnementale, de prise en compte de la situation des hommes et des femmes dans le processus de développement (genre), etc. Elles visent la professionnalisation des acteurs et l'investissement des acquis de l'éducation dans le développement personnel et communautaire.

Le troisième niveau concerne le développement d'activités liées à la promotion de la citoyenneté, à la prise en compte des technologies de l'information et de la communication.

L'éducation, préoccupation inscrite dans l'agenda mondial, va se décliner de manière spécifique en Afrique Sub-saharienne. En effet, l'éducation dans cette partie du monde reste confrontée à des problèmes structurels, minant du même coup son développement. Dans la

---

<sup>25</sup>OIF, 2009, *l'alphabétisation et l'éducation non formelle en Afrique, exemples de bonnes pratiques en francophonie*, p. 19, Paris

section qui suit, nous montrons les trajectoires de développement et de conception des systèmes éducatifs en Afrique pour aboutir aux enjeux, défis et questions actuelles de ces systèmes éducatifs.

### **III. Contextes d'émergence des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne**

L'objectif de cette partie est de situer le contexte historique de l'émergence des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne, tenant compte de la structuration mondiale du champ de l'éducation. Une analyse des caractéristiques et de l'évolution des systèmes éducatifs africains montre que ceux-ci peuvent être considérés comme l'aboutissement de plusieurs processus de structuration complexes et intégrés, permettant de repérer des périodes charnières dans leur formation. Dans la littérature sur l'éducation en Afrique, quatre époques majeures sont repérées.

#### **III.1. Avant les indépendances (1960) : former une élite au service du colon**

La mise en place de l'école en Afrique obéit à une politique de scolarisation entreprise par les Pères Blancs en Afrique Noire au temps de la colonisation. L'école, instituée au départ par ces derniers, a été récupérée ensuite par l'administration coloniale pour en faire un lieu de formation culturelle et intellectuelle de l'élite africaine, censée occuper des échelons intermédiaires dans l'administration coloniale.

Les régions conquises par les colons vont abriter systématiquement des écoles coloniales, installées sous l'autorité des troupes militaires. Les premières écoles ouvertes en Afrique étaient des « écoles régimentaires » (Lewandowski 2007) et avaient pour mission de former des interprètes pour faciliter le contact avec les populations « indigènes ». Mais à travers l'école coloniale, il s'agissait également de former des supplétifs pour pallier l'insuffisance du personnel colonial. Cette caractéristique de l'école coloniale est rappelée par Compaoré (1995) qui souligne que ces écoles avaient pour objectifs de mettre à la disposition de l'administration coloniale un personnel immédiatement employable. Ce personnel devait être employé comme interprètes ou agents subalternes pour faciliter l'établissement des contacts avec les populations conquises (Compaoré, 1995). Les travaux de Delafosse (1917) puisé dans Soré (2015 : 104) confirment cette intention de l'école coloniale :

*«des interprètes pour faire comprendre des indigènes, de même il nous faut des intermédiaires appartenant aux milieux indigènes par leur origine et au milieu européen par leur éducation, pour faire comprendre aux gens du pays et pour leur faire adopter cette*

*civilisation étrangère pour laquelle ils manifestent, sans qu'on puisse leur en tenir rigueur, un messianisme bien difficile à vaincre».*

Cette intention a été concrétisée à travers la création des premières écoles dans les territoires colonisés, ce qui fait dire à Bouche (1974) que les militaires ont commencé par apprendre le français utilitaire aux auxiliaires recrutés. La volonté d'élargir cette offre pour gérer les enjeux économiques et d'assujettissement continue des populations ont obligé les militaires à ouvrir eux-mêmes des écoles.

Dans l'implantation de l'école coloniale, une alliance stratégique a été nouée avec les églises catholiques, protestante qui étaient déjà bien implantées dans les territoires nouvellement conquis. Les missionnaires ont été le socle à partir duquel les colons vont implanter et diffuser l'école dans les contrées africaines. Sur ce sujet, Baux (2007) affirme que :

*« En dehors de quelques exceptions, la plupart des écoles construites avant la fin de la conquête coloniale sont créées par des missionnaires, catholiques comme protestants, venus évangéliser les territoires africains. L'éducation scolaire est, en effet, très tôt pensée comme un des moyens les plus efficaces pour convertir les futures générations, former les premiers catéchistes et installer par-là même, durablement, la religion dans un contexte culturel redessiné » (Baux, 2007 : 125).*

Il faut noter que l'école implantée par les missionnaires avait aussi pour but de faciliter l'évangélisation des peuples indigènes. Pour ce faire, elles utilisaient les langues locales, comme l'a écrit Leonhard (1971 : 118). Ainsi, les Pères blancs enseignaient d'abord aux populations indigènes dans leurs langues maternelles. Ce n'est qu'une fois ces langues maîtrisées, que les enseignements passaient au français dans une approche pédagogique de grammaire-traduction.

Cette collaboration entre administration coloniale et église dans la gestion de l'école va connaître une évolution du fait de la volonté de l'administration coloniale de contrôler l'école notamment le personnel enseignant et les contenus éducatifs. Pour Coulibaly (1997) il s'agissait pour l'administration coloniale d'instaurer un système cohérent, homogène et centralisé. De plus, la résistance orchestrée à travers les luttes anticléricales base d'une laïcisation de l'école prenait de l'ampleur. Ce mouvement a fini par entraîner une séparation de l'école du clergé en France et en Afrique occidentale française. Ainsi la Chambre des Députés instruit le gouvernement français à laïciser les écoles coloniales et à arrêter les subventions faites aux écoles religieuses.



C'est cette nouvelle administration de l'école qui a donné naissance à l'école formelle en Afrique subsaharienne francophone. Elle présentait alors la structuration suivante :

Jusque dans les années 1900, l'autorité coloniale imprimait toute seule, la politique métropolitaine de scolarisation dans les colonies. Cela s'est traduit par des décrets précisant la structuration de l'enseignement, les objectifs éducatifs et les qualifications des ressources humaines d'enseignement. Toute cette organisation de l'école se reposait presque exclusivement sur le fond idéologique de la colonisation. Cette école s'organisait autour de 3 ordres d'enseignement :

- l'enseignement primaire supérieur se déroulait dans les écoles régionales
- l'enseignement primaire élémentaire se dispensait dans les écoles urbaines
- l'enseignement populaire rural donné dans les écoles rurales

Ce dispositif qui était considéré comme l'embryon d'un système scolaire sous tutelle de l'administration coloniale était géré par des enseignants formés à cet effet animé comme l'illustre le tableau suivant.

**Tableau 4: Récapitulatif des types d'enseignants existant à l'époque coloniale<sup>26</sup>**

<b>Statut</b>	<b>Niveau et conditions de recrutement</b>	<b>Classe d'affectation</b>
Instituteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baccalauréat (13 années d'études)</li> <li>- réussite à un examen d'aptitude à l'enseignement</li> </ul>	Cours moyen 2 <sup>ème</sup> année / Direction de l'école
Instituteur adjoint	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Brevet élémentaire ou BEPC (10 années d'études)</li> <li>- réussite à un examen d'aptitude à l'enseignement</li> </ul>	Cours moyen 1 <sup>ère</sup> année
Moniteur supérieur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inférieur au Brevet élémentaire ou BEPC</li> <li>- réussite à un examen d'aptitude à l'enseignement</li> </ul>	Cours élémentaire
Moniteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CEPE (6 années d'études)</li> <li>- réussite à un examen d'aptitude à l'enseignement</li> </ul>	Cours Préparatoire

<sup>26</sup>Reconstitution faite par Nkengen Nkengen (2009) à partir des informations tirées de la publication de l'UNESCO sur l'éducation dans le monde (UNESCO 1960).

Ces enseignants étaient en charge de l'animation de trois types d'écoles. Le tableau ci-dessous donne une description des niveaux, des publics cibles visés, des objectifs et caractéristiques de ce système éducatif colonial.

Tableau 5: Récapitulatif du système éducatif des pays d'Afrique noire avant les indépendances

Niveau	Public cible et mode de recrutement	Objectifs et Caractéristiques
<p><b>Les écoles de villages</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cycle d'un an (sélectif) et un cycle de deux ou trois ans</li> <li>- La dénomination école de village a évolué pour donner « école préparatoire », ou « école élémentaire » selon le niveau d'instruction qui y était donné</li> <li>- L'école préparatoire comprenait un seul cours</li> <li>- l'école élémentaire comportait deux cours.</li> <li>- L'école de village était affiliée aux écoles régionales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfants et adolescents indigènes des villages reculés.</li> <li>- Leur recrutement se faisait de manière brutale et forcée par les supplétifs locaux de l'administration coloniale, représentée principalement par la chefferie coutumière</li> </ul>	<p><b>Former pour servir sur le champ les besoins de l'administration coloniale dans les milieux ruraux :</b></p> <p>Ces écoles avaient pour objectifs de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sensibiliser les habitants des contrées de leur ressort sur le bienfondé de la présence française en Afrique.</li> <li>- initier les enfants « indigènes » au français. Il était question d'introduire la culture française au village</li> <li>- rendre la population plus apte à accepter les nouvelles formes d'exploitation des ressources du pays qui leur seraient proposées.</li> <li>- Pourvoir l'administration coloniale en main d'œuvre ayant une qualification de base</li> </ul>
<p><b>Les écoles régionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trois niveaux de deux ans y sont enseignés sous la coupe d'un directeur européen : préparatoire, élémentaire et moyen.</li> <li>- Les enseignements conduisent au Certificat d'étude primaire indigène (CEPI).</li> <li>- ces établissements devraient représenter les écoles d'une élite indigène en complétant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ces écoles reçoivent les meilleurs élèves des écoles des villages.</li> <li>- Ces meilleurs élèves font l'objet d'une sélection de la part de l'enseignant sur la base de leurs performances scolaires mais surtout de leur capacité supposée à rester</li> </ul>	<p><b>Former aux compétences instrumentales et aux notions de raisonnement scientifiques de base.</b></p> <p>Le programme initial des écoles du village s'ouvre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- à des éléments d'histoire de France en rapport avec l'AOF</li> <li>- à la géométrie et au dessin,</li> <li>- à des notions de sciences physiques et naturelles.</li> </ul>

l'éducation des fils de chefs.	sagement subordonnés.	- Ces écoles sont en nombre plus réduit et se situent dans les chefs-lieux de cercle.
<b>Les écoles primaires supérieures</b> cycle de trois ans	- Accueillait les meilleures élèves des écoles régionales - Leur profil était taillé d'avance en lien avec les besoins en compétences de niveau plus élevé voulu par l'administration coloniale	<b>Les sortants de ces écoles étaient destinés à des emplois de commis, d'employés des postes, de moniteurs indigènes.</b> - Les meilleurs passaient l'examen d'entrée aux écoles du Gouvernement général ou écoles supérieures professionnelles. - Elles étaient initialement et pendant longtemps implantées aux chefs-lieux des colonies avant de s'étendre à d'autres villes importantes

L'analyse de ce tableau laisse apparaître la volonté du colon de mettre en place une école élitiste qui sert d'abord ses intérêts en terme de communication avec les populations indigènes, de leur assimilation à des modes culturels exogènes tout en développant leurs capacités professionnelles de base.

A cette étape du système scolaire, il n'était pas question de prendre en compte les besoins des populations indigènes. Il s'agissait d'un enseignement prêt-à-porter au service d'une idéologie coloniale précise qui s'est affublée d'une mission civilisatrice. Les besoins éducatifs des populations africaines n'étaient donc pas connues des colons qui les ont ignorées jusqu'aux indépendances.

### **III.2. Après les indépendances et avant Jomtien (1960-1990) : entre urgence d'africanisation de l'école et tentative de rattrapage scolaire**

Au lendemain des indépendances, des intellectuels africains parmi lesquels Ki-Zerbo et Abdou Moumouni<sup>27</sup> vont lancer un appel à la rénovation des systèmes éducatifs en Afrique pour purger ceux-ci de l'idéologie de l'école coloniale : celle-ci était fondée sur une domination de l'Occident sur les sociétés indigènes pour lesquelles il fallait entreprendre des missions de civilisation. Cette insurrection éducative s'est faite contre la perpétuation des modes et contenus des enseignements légués par le colonisateur, dévalorisants (inscrire durablement dans la conscience de l'indigène qu'il est et restera dominé et l'y maintenir) et aliénants (inscrire durablement dans la conscience du colonisé qu'il s'agit de son meilleur destin et le faire accepter cette situation).

C'est dans cette dynamique que certains processus vont être engagés. L'analyse de la littérature sur ce sujet montre qu'une fois l'indépendance acquise, les pays africains vont se lancer dans le développement et la mise en œuvre de politiques éducatives qui traduisent des ruptures avec le système éducatif colonial. Ces ruptures peuvent s'analyser à trois niveaux: dans le contenu des enseignements, l'abandon de l'option sélective pour aller vers une plus grande démocratisation de l'accès à l'école, la recherche d'une scolarisation de masse et d'une adaptation de l'école aux besoins de la population.

#### **III.2.1. Une tentative de rebaptiser l'école en africanisant les contenus**

Selon Badini (1989), l'accession à l'indépendance des pays africains a suscité des réformes scolaires pour rendre les contenus éducatifs plus « africains ». Parfois, il s'agissait de réformes de principes pour simplement matérialiser leur indépendance au plan de l'éducation, affirmer leur dignité « recouvrée ». Les politiques éducatives conçues dans cette dynamique marquent une rupture avec celles de la période coloniale sur le contenu des enseignements que l'on tente d' « africaniser ». Cette dynamique se constate à travers cette pensée de Joseph Ki-Zerbo, qui soutient que :

*« Pour répondre de manière adéquate à ses multiples objectifs, l'éducation en Afrique doit être africaine, c'est-à-dire fondée sur le soubassement de la culture africaine spécifique, et basée sur les impératifs particuliers du progrès africains dans tous les domaines. Il est indéniable que ce progrès exigerait un moindre effort si l'Afrique n'avait pas hérité du lourd*

---

<sup>27</sup> Ki-Zerbo (Burkinabè) et Abdou Moumouni (Nigériens) sont des chercheurs africains ayant réalisé plusieurs travaux sur l'éducation, le développement endogène, la place de l'Afrique dans la mondialisation etc. Ils ont participé à la mise en place du Conseil Africain et Malgaches pour l'Enseignement Supérieur, institution ayant contribué à la rénovation des programmes éducatifs en Afrique après les indépendances.

*passé que l'on connaît, lourd héritage ou si l'on veut grand handicap, que l'on ne peut surmonter qu'en décolonisant ou africanisant l'enseignement ; adaptant cet enseignement à la situation d'un pays sous-développé qui doit en un laps de temps, annuler son retard. » (Ki-Zerbo, 2010 : 77- 78).*

Soré (2015) relève que l'UNESCO, dressant un bilan de ce processus de contextualisation de l'éducation en Afrique après les indépendances, montre que dans l'ensemble, la plupart des pays africains ont commencé le processus d'africanisation de l'éducation par le plus facile à réaliser : la réforme des programmes d'histoire et de géographie, où l'histoire et le milieu africain ont pris le pas sur l'étranger. De même, les données de la vie africaine telles que les cérémonies de mariages, les fêtes culturelles, certains us et coutumes l'histoire des personnages célèbres, ont progressivement supplanté le vécu occidental dans les manuels et guides scolaires. C'est dans cette tendance, que l'introduction de l'instruction civique va être opérée pour créer une conscience africaine. C'est également au même moment que des initiatives d'alphabétisation des adultes dans les langues locales ont été développées. Dans la réalité, ces réformes ont ressemblé plus à une introduction d'une dose de nationalisme dans les contenus éducatifs. Les éléments pédagogiques fondamentaux de l'école coloniale n'ont pas été touchés par ces réformes. En plus du processus d'africanisation de l'école, un autre élan de rupture par rapport au système éducatif colonial a consisté en l'ouverture de l'école à tous les enfants.

### **III.2.2. Généralisation et ouverture de l'école à tous les enfants, l'accès et la qualité de l'éducation comme défis des premières heures des systèmes éducatifs en Afrique**

L'objectif poursuivi à travers l'ouverture de l'école à tous les enfants était de se démarquer du caractère élitiste et sélectif du système éducatif colonial. Pour les Etats nouvellement indépendants, cette rupture permettait de communiquer avec une population qui avait placé beaucoup d'espoir dans leur autodétermination. C'est ce qui fait dire à Joseph Ki-Zerbo que

*« Le développement de l'Afrique à ces débuts d'indépendance exigeait une généralisation rapide du niveau primaire d'éducation » (Ki-Zerbo, 2010 : 16).*

Favoriser l'accès à l'éducation au plus grand nombre d'enfants était la principale préoccupation des pays africains nouvellement indépendants. Cela s'est traduit par la Conférence de Addis-Abeba en 1961 où des stratégies vont être adoptées pour accélérer la scolarisation en Afrique et parvenir à la scolarisation universelle à l'horizon 1980. Pour ces pays africains, la conviction était acquise que l'élargissement de l'accès à l'éducation par tous

les enfants est une condition essentielle voir un impératif pour se hisser sur le chemin du développement économique.

Cela constitue un acte majeur en termes de fixation d'ambitions des pays africains pour assurer le rattrapage scolaire. Dans la réalité, les pays africains vont être très vite confrontés à un problème d'accès. En effet, les ressources formatives (infrastructures et équipements scolaires, équipements pédagogiques, enseignants...) faisaient énormément défaut et empêchaient toute tentative d'expansion de l'école. Le constat de l'époque est que l'école était une denrée réservée aux capitales des pays nouvellement indépendants et le milieu rural en était privé. De plus, une des critiques formulées était faite en direction des contenus et de la vision de l'école postcoloniale.

Comme l'a souligné Ki-Zerbo (1980), l'école mise en place par le colonisateur a contribué à l'acculturation des jeunes dans les pays africains. On a alors assisté au reniement volontaire et involontaire des valeurs traditionnelles par les premiers élèves ayant côtoyé l'école coloniale. Les sortants de ces premières écoles post indépendance voulait ressembler au « blanc » tant dans les modes de pensée que de vie quotidienne (habillement, alimentation, loisirs etc.).

Aussi, après les premiers moments d'indépendance, l'une des principales critiques adressées à l'école construite sur le socle du colonisateur était que celle-ci ne répondait pas aux réalités, ni aux exigences nationales de développement. Dans ce sens, Kaboré (1986) mentionne que « *l'éducation qui a pour but l'insertion sociale ou l'adaptation sociale des jeunes a perdu ici tout son sens : elle les a amenés à se détourner de leur société sans en faire des membres d'une société nouvelle instaurée dans la cohérence* » (Kaboré, 1986 : 4).

C'est dans ces circonstances que les pays subsahariens vont développer des formes éducatives en milieu rural, forme d'adaptation de l'école post coloniale aux exigences sociales et culturelles des populations vivant pour la plupart en milieu rural. C'est l'apparition des centres d'éducation rurale (CER).

L'objectif de ces centres était de donner aux enfants qui n'ont pas été scolarisés et ayant l'âge compris entre 12 et 14 ans, un enseignement élémentaire, une formation pratique (vulgarisation des nouvelles méthodes d'agriculture et d'élevage) et une instruction civique de manière à ce qu'ils disposent de compétences pour travailler dans les exploitations agricoles de leurs localités.

Cette innovation marque l'apparition formelle de la forme éducative non formelle dans le champ de l'éducation en Afrique. Elle se développe aux côtés du système formel et se veut complémentaire à celui-ci.

Au bilan, la tentative d'ouverture de l'école à tous les enfants et d'adaptation de son contenu aux besoins de développement des pays n'a pas produit les effets escomptés. En effet, la pression démographique élevée, les problèmes politiques internes aux pays et le positionnement géopolitique et économique ont été des freins ayant empêché les pays africains à développer l'éducation. Les systèmes éducatifs de ces pays ont été inopérants face aux nombreux défis de l'époque et le fossé entre l'ambition de réalisation de la scolarisation primaire universelle en Afrique (accroissement des écoles, adaptation de l'école au milieu rural) et la réalité de l'accès et de la qualité de l'éducation s'est profondément creusée. Cela a été particulièrement ressenti au cours de la période postindépendance jusqu'aux années 1990. Cependant, on note des introductions souvent ratées des langues nationales dans l'éducation à travers l'émergence des formes d'écoles rurales successivement développées.

### **III.3. De Jomtien à Dakar (1990-2000): une accélération de la scolarisation marquée par un course effrénée vers la massification scolaire**

La Conférence de Jomtien, tenue en 1990 dans un contexte de faibles taux d'alphabétisation et de scolarisation, notamment dans les pays en voie de développement<sup>28</sup>, va remobiliser l'ensemble des acteurs autour d'objectifs stratégiques de l'éducation. L'analyse de la situation de l'éducation dans ces pays qui étaient à la traîne par rapport à certaines régions du monde va recueillir une attention particulière de la part de la communauté internationale. Celle-ci s'engage au cours de cette conférence à travailler pour l'Education Pour Tous (EPT) à l'horizon de l'année 2000.

Cette conférence pose les fondements des politiques éducatives des années 1990- 2000, première décennie de l'éducation en Afrique. La conférence est l'affirmation du consensus autour de la priorisation de l'éducation dans les politiques de développement des pays africains. Comme le relève Pellegrini<sup>29</sup> (2000), elle aboutit aussi à la mise en place d'un cadre

---

<sup>28</sup> Selon le rapport sur l'état de l'éducation en Afrique produit par l'UNESCO en 1995, entre 1960 et 1980, le taux brut de scolarisation en (TBS) Afrique oscillait entre 40 et 70%. Cependant, certains pays comme le Burkina Faso présentaient des TBS largement plus faible (18% de TBS en 1980) (source : [http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_58\\_f.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_58_f.pdf))

<sup>29</sup> Dario Pellegrini, « L'éducation pour tous en Afrique de l'Ouest », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 27 | 2000, mis en ligne le 01 octobre 2003, consulté le 12 décembre 2012. URL : <http://ries.revues.org/2377>



d'action autour de six grands objectifs pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux à savoir :

- ✓ L'expansion des activités d'éveil et de protection de la petite enfance, y compris à travers la famille et les communautés ;
- ✓ L'universalisation de l'éducation primaire ou fondamentale ;
- ✓ L'amélioration des résultats de l'apprentissage afin d'atteindre ou de dépasser un niveau d'acquisition jugé nécessaire ;
- ✓ La réduction du taux d'analphabétisme des adultes, notamment des femmes ;
- ✓ L'extension des services d'éducation fondamentale et des formations à d'autres compétences, essentielles aux adolescents et adultes ;
- ✓ L'acquisition par les individus et les familles et à travers tous les canaux d'éducation, médias et actions sociales, de connaissances, compétences et valeurs durables à même de modifier les comportements.

Pour l'opérationnalisation de ces six grands objectifs, dix-huit indicateurs ont été fixés afin de suivre par pays le développement de l'éducation pour tous.

La Conférence de Jomtien a permis à la communauté internationale de se fixer des objectifs quantifiables et mesurables en matière d'éducation. Elle a permis également de fixer un cap sur la mobilisation des ressources pour réaliser ces objectifs. Pour ce faire, Jomtien a aussi structuré les partenariats entre les gouvernements, les organisations de la société civile, le secteur privé et les partenaires techniques et financiers. Une évolution majeure donc à noter au cours de cette conférence est la mise en exergue de l'éducation comme une responsabilité sociale qui engage à la fois les agents locaux (partenaires privés, groupes religieux, familles, etc.) et internationaux (ONG et bailleurs de fonds) d'autant plus que pour beaucoup de pays, l'Etat à lui seul est jugé incapable de financer un tel projet (Lange, 1991). Grâce à cette structuration du partenariat pour le développement des systèmes éducatifs, d'importants progrès vont être réalisés entre la Conférence de Jomtien (1990) et celle de Dakar (2000). Les données collectées en vue du Forum mondial sur l'éducation pour tous (Dakar, avril 2000) ont mis en évidence un indéniable progrès dans les taux de scolarisation, une première diminution des taux de redoublement et d'abandon, ainsi qu'une relative amélioration de l'égalité entre les sexes dans les écoles primaires.

Mais l'effort est à poursuivre. En effet, le constat fait est que moins d'un tiers des enfants bénéficient d'une éducation préscolaire. Aussi, des millions de filles n'ont pas accès à l'éducation.

Une question fondamentale se pose au niveau du taux d'analphabétisme qui reste très élevé dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne<sup>30</sup>. Par ailleurs, les seuls résultats quantitatifs qui ont été présentés n'informent pas sur les exclus du savoir, ni sur la qualité de l'enseignement ou les résultats de l'apprentissage. De nouveaux contextes apparaissent et posent de nouveaux défis aux systèmes éducatifs des pays d'Afrique Subsaharienne.

La philosophie de l'éducation qui transparait à partir de la Conférence de Jomtien est la massification scolaire et l'alphabétisation des adultes. Cette massification devrait être accompagnée d'une mobilisation des acteurs à travers un cadre partenarial. Ce cadre devrait permettre aux Etats d'opérer des réformes pour rendre l'école accessible à tous et à la communauté internationale de mobiliser des ressources conséquentes pour soutenir les efforts des Etats. Ces engagements vont être évalués lors de la Conférence de Dakar dix années après Jomtien.

#### **III.4. Après Dakar: un nouvel engagement pour une scolarisation primaire universelle**

La conférence de Dakar tenue en 2000 a permis de faire le bilan du mot d'ordre lancé à Jomtien en 1990. Des efforts importants ont été consentis en matière d'accès et les politiques éducatives ont poursuivi la tendance à la massification scolaire amorcée depuis la conférence de Jomtien. Au bilan, les Etats ont reconnu que les objectifs étaient en deçà des attentes et que particulièrement un « saut qualitatif » est plus que nécessaire. Cela s'est traduit à travers les six nouveaux objectifs que la Conférence de Dakar va adopter, notamment:

- ✓ développer et améliorer la protection et l'éducation de la petite enfance ;
- ✓ offrir d'ici 2015 à tous les enfants et notamment aux filles la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité ;

---

<sup>30</sup>Selon mondial de suivi de l'EPT 2008, L'Afrique saharienne comptait, en 1995-2004, environ un cinquième des 774 millions d'analphabètes du monde. Le taux moyen d'alphabétisme des adultes dans la région (59 %) était nettement inférieur à la moyenne mondiale de 82 % en 1995-2004, et des taux très bas (inférieurs à 50 %) continuent de caractériser plusieurs pays – Benin, Cote d'Ivoire, Ethiopie, Guinée, Mali, Mozambique, Niger, République centrafricaine, Sénégal, Sierra Leone et Tchad. Pour un pays comme le Burkina Faso, ce taux d'alphabétisation était de moins de 14% en 1994. (source : <http://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/157229F.pdf>)

- ✓ assurer un accès équitable de tous les jeunes à des programmes d'acquisition de connaissances, ainsi que de compétences liées à la vie courante ;
- ✓ améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes et notamment des femmes d'ici 2015 ;
- ✓ éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement d'ici 2005 ;
- ✓ améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables.

Ce sont ces objectifs dont l'atteinte est programmée pour l'horizon 2015 que les systèmes éducatifs des pays d'Afrique au sud du Sahara vont adopter. C'est l'ère également des Rapports sur l'Etat des Systèmes Educatifs Nationaux (RESEN) dont la production a été imposée par les institutions internationales (la Banque Mondiale principalement) pour assurer un meilleur suivi des politiques éducatives au regard des réformes et des moyens alloués pour le développement de ce secteur.

On assiste au sein des pays africains au lancement de la deuxième décennie (2000 – 2010), portée par les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) dont l'évaluation a été programmée pour 2015.

Dans ces pays, des programmes opérationnels de plus long terme (10 ans en moyenne) assortie d'une mobilisation de ressources internes et externes pour leur mise en œuvre.

De même, des politiques volontaristes vont s'accroître, cela permettant d'opérer des sauts quantitatifs en matière de scolarisation des enfants. Pour un pays comme le Burkina Faso, grâce à ces actions, le taux de scolarisation est passé de 46% en 2000 à presque 83% en 2014. Cette tendance a été observée dans presque tous les pays d'Afrique sub-saharienne.

Toutefois, en 2015, le bilan de l'EPT et des OMDs indiquent que les objectifs fixés en matière d'éducation ne sont pas atteints dans la plupart des pays africains. Malgré les évolutions faites au cours des deux décennies, l'accès et la qualité de l'éducation restent toujours de grandes préoccupations et cette situation va structurer les enjeux et défis actuels des systèmes éducatifs en Afrique.

#### **IV. Les défis actuels des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne**

En 2015, les Etats africains ont procédé au bilan des engagements en faveur de l'éducation dans le continent. L'analyse des résultats des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne permet de relever que des progrès importants ont été faits en matière de scolarisation au cours

des deux dernières décennies. Cela a été possible grâce à une meilleure planification de l'éducation et à la mobilisation de moyens conséquents pour soutenir les politiques et stratégies éducatives. Après les premiers progrès enregistrés entre 1990 et 2000, les nouveaux plans d'action (2000-2010) ont continué naturellement à consolider l'accès quantitatif à l'éducation (élévation des taux de scolarisation, notamment des filles, augmentation du nombre de structures tant dans le secteur formel que dans le secteur alternatif, développement de l'éducation préscolaire, intégration des enfants handicapés, alphabétisation). Ces plans ont également agi sur les facteurs qualitatifs, notamment :

- ✓ L'amélioration de l'accueil ainsi que le maintien des filles à l'école ;
- ✓ L'adaptation des objectifs, des contenus, des dispositifs et des matériels avec une articulation entre éducation santé et nutrition ;
- ✓ Le développement des compétences des enseignants et des éducateurs ;
- ✓ La prise en compte des exigences de pilotage et de gestion ;
- ✓ L'intégration des acteurs dans le cadre du jeu déconcentration-décentralisation ;
- ✓ Une meilleure coordination des appuis extérieurs et autres partenariats.

Ainsi, la Conférence de Kigali<sup>31</sup>, faisant le bilan des engagements africains en faveur de l'éducation, note qu'au cours des deux dernières décennies, le développement de l'éducation en Afrique a accompli des progrès assez remarquables, à tous les niveaux, et que plus d'enfants et de jeunes sont scolarisés. En ce qui concerne l'éducation primaire par exemple, ces progrès sont illustrés par le bilan suivant :

*« Pendant les deux dernières décennies, l'Afrique a réalisé d'énormes progrès dans l'élargissement de l'accès à l'enseignement primaire. De 1999 à 2012, le ratio brut d'inscrit a augmenté considérablement, passant de 59% à 79%. En termes de nombre d'enfants inscrits, cela représente 144 millions d'enfants bénéficiant de l'accès à l'éducation primaire. Cette situation résulte de la mobilisation des efforts et des ressources déployés par les gouvernements nationaux et d'autres parties prenantes sous les auspices de l'EPT au sein des OMD, ainsi que des politiques d'éducation primaire obligatoire et gratuite décrétées par un nombre croissant d'États africains »<sup>32</sup>.*

Cependant, l'évolution positive en matière d'accès à l'éducation ne doit pas cacher les défis énormes auxquels les systèmes éducatifs des pays africains sont confrontés. En effet, la Stratégie continentale pour l'Education (CESA) relève que l'Afrique n'a pas encore gagné la bataille de la scolarisation de tous les enfants d'âges scolaires, ce qui est traduit par le constat suivant du CESA :

*« on estime à plus ou moins 30 millions le nombre d'enfants non encore scolarisés en Afrique et ce chiffre est en pleine augmentation, en raison de la croissance rapide de la population. La pyramide*

---

<sup>31</sup>La Conférence de Kigali a s'est tenue en Mai 2015 et a permis de faire le bilan de l'EPT en Afrique et de construire la position commune africaine défendu au Forum mondiale sur l'éducation (2015 en Corée) et auprès des Nations Unis lors de l'adoption des ODDs.

<sup>32</sup>Stratégie continentale de l'éducation (CESA 2016-2025), pensons ensemble le futur de l'Afrique, p15

*globale de l'éducation africaine présente également une base large (79% au niveau primaire), très étroite au milieu (50% au niveau secondaire) et un sommet microscopique (7% à l'enseignement supérieur) (RMS-2015) »<sup>33</sup>.*

Un des défis majeurs lancés aux systèmes éducatifs réside dans la qualité de l'éducation. En effet, les progrès en matière de massification scolaire s'accompagnent d'une perte de la qualité de l'éducation. Ainsi, au niveau de l'éducation de base, le CESA mentionne que :

*«Malgré cette croissance, les problèmes de qualité et d'équité se manifestent en termes d'inégalités relatives au genre, à la localisation régionale, aux groupes minoritaires, aux communautés pastorales et aux pauvres. En outre, les taux de réussite dans de nombreux pays sont très faibles. Généralement, en Afrique subsaharienne, seulement 70% d'enfants inscrits arrivent en fin de cycle primaire, contre 95% en Afrique du Nord et au Moyen- Orient. La qualité de l'éducation mesurée par les acquis d'apprentissage demeure une préoccupation majeure. Certains enfants achèvent leur cycle sans acquérir les connaissances et aptitudes requises à chaque étape. Dans certains cas, les données sur les acquis d'apprentissage indiquent que plus de deux tiers des enfants sont incapables de lire suffisamment bien, compte tenu du niveau scolaire auquel ils se trouvent ».<sup>34</sup>*

En ce qui concerne l'éducation non formelle, les problèmes d'accès et de qualité sont courants. Ainsi, le CESA établit le taux d'analphabétisme de l'Afrique à 41%, ce qui en fait le plus élevé dans le monde. Selon ce rapport, l'engagement pour s'attaquer à cette situation a également été le plus lent dans le monde, et les femmes représentent la plus grande proportion de la population analphabète africaine. Le rapport note également que cette situation s'explique par le très peu d'investissement des pays en faveur de l'alphabétisation. En effet, à quelques exceptions près, la plupart des gouvernements africains investissent seulement 1% de leur budget total de l'éducation dans le développement de l'éducation et de la formation informelle et non-formelle.

Les Etats africains faisant donc le constat de la non atteinte des OMD et de l'EPT du fait de la faiblesse structurelle des systèmes éducatifs vont prendre de nouveaux engagements. Cette fois, on note une action concertée et réfléchi au niveau continentale pour développer le système éducatif et relever les défis. Ce mouvement se matérialisé à travers le schéma<sup>35</sup> suivant qui résume le cheminement des Etats africains sous l'égide de l'Union Africaine dans la définition d'objectifs éducatifs en lien avec les visions de développement du continent. En réalité, il s'agit d'un mouvement concerté pour influencer les évolutions mondiales en matière d'éducation. Apparemment, l'Afrique ne veut plus rester en marge de ces évolutions ; bien

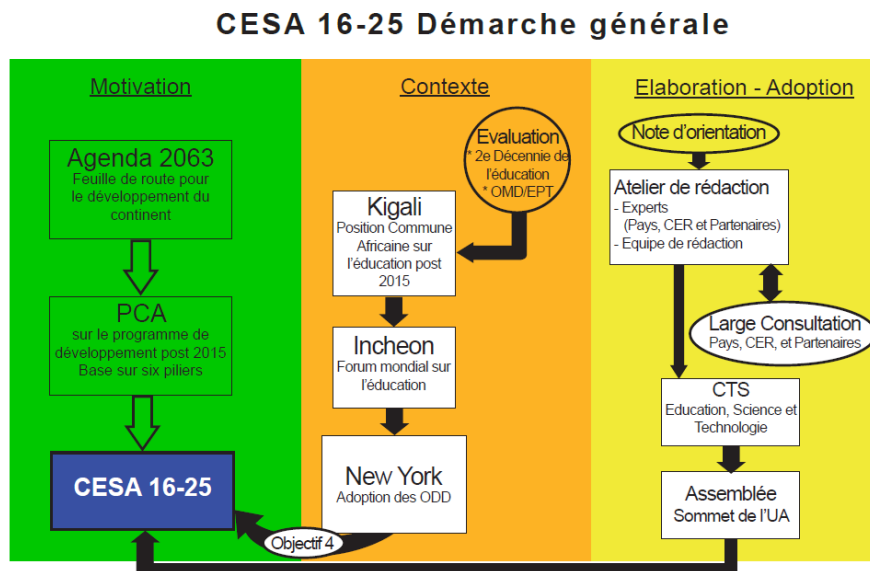
---

<sup>33</sup> Ibid. p13

<sup>34</sup> CESA, p.11

plus, elle veut donner une empreinte lisible dans le mouvement mondial autour de l'éducation. Cet engagement se justifie par la situation de l'éducation sur le continent par rapport au reste du monde.

Figure 2: Cheminement de la construction de la position africaine sur l'éducation<sup>36</sup>



Ainsi, en février 2015 à Kigali (Rwanda), sous l'impulsion de l'Union Africaine, les ministres africains de l'éducation et de la formation se sont rencontrés pour mieux formuler l'agenda post-2015 de l'éducation en Afrique. Les recommandations issues de cette conférence ont ensuite été présentées et validées par le Forum mondial sur l'éducation (FME) organisé par l'UNESCO à Incheon, Corée du Sud en mai 2015. De même, cette position de l'Afrique a été défendue auprès des Nations Unies lors de l'adoption des Objectifs de Développement Durable (ODDs) dont l'un porte sur l'éducation. Dans ce mouvement, il s'agissait pour les pays africains de mieux s'approprier les objectifs mondiaux, de les adapter et de les rendre conformes aux besoins réels de développement du continent. Ce positionnement est renforcé par les leçons tirées de la mise en œuvre des politiques et programmes d'éducation inspirés et soutenus par la Communauté internationale durant les deux dernières décennies. En effet, pour les africains, aucun développement significatif de l'éducation en Afrique ne peut se réaliser sans une vision clairement définie et d'un cadre stratégique qui émanent des aspirations socio-économiques et culturelles des africains eux-mêmes. C'est ainsi que,

<sup>36</sup> Figure extraite du document CESA, page 11,

dorénavant, l'Union Africaine invite à reposer le développement de l'éducation sur la responsabilité des Africains aux niveaux national et régional.

Pour l'Afrique, les défis actuels de l'éducation sont :

- accroître l'accès à l'éducation de base pour toutes les personnes : enfants, adolescents, jeunes et adultes qui en ont besoin ;
- maintenir les apprenants par l'accroissement de leurs performances scolaires afin que ceux-ci terminent les cycles d'apprentissage leur permettant un réinvestissement des acquis scolaires ;
- améliorer la qualité des apprentissages en éducation de base afin de s'assurer que les inscrits acquièrent des aptitudes et des connaissances appropriées.

Pour relever ces défis, l'Union Africaine appelle à une réforme des systèmes éducatifs avec un accent sur les dix domaines prioritaires suivants (CESA 2015) : l'accès équitable et inclusif pour tous ; l'inclusion, l'équité et l'égalité des genres ; les enseignants et l'enseignement ; la qualité de l'enseignement et les acquis de l'apprentissage ; la science, la technologie et le développement des compétences ; l'éducation pour un développement durable (EDD) ; l'éducation à la citoyenneté mondiale (ECM) ; l'alphabétisation des jeunes et des adultes ; les aptitudes et compétences pour la vie et le travail ; le financement, la gouvernance, les partenariats et l'éducation en situations de crise.

Les enjeux en matière d'éducation pour les pays africains particulièrement pour ceux au sud du Sahara est de construire, reconstruire et reformer l'éducation de manière à créer un *«système d'éducation et de formation de qualité dont l'objectif est d'offrir au continent africain des ressources humaines performantes adaptées aux valeurs communes africaines et donc aptes à la réalisation de la vision et des ambitions de l'Union africaine»*. (CESA, p7)

La mission assignée à l'Afrique à travers le CESA est de *«réorienter les systèmes d'éducation et de formation en Afrique afin de procurer les savoirs, les compétences, les aptitudes et la capacité d'innovation et de créativité nécessaires à la promotion d'un développement durable sur le plan national, régional et continental »* (CESA 2015, p 7). Seulement, comment y arriver ?

## **Synthèse du chapitre I**

Dans ce chapitre, nous avons abordé le contexte de l'éducation au plan mondial et africain. Il ressort de ce contexte que l'éducation est indispensable à la construction d'un monde de paix, particulièrement après les deux guerres mondiales. Ainsi, l'éducation est replacée au cœur des préoccupations et réflexions mondiales. Au-delà de son rôle dans la socialisation, l'éducation

devient un droit fondamental de l'Homme. Les organisations internationales (comme l'UNESCO) vont se mobiliser pour une gouvernance mondiale de l'éducation. Cette mobilisation s'accompagne d'une structuration du champ de l'éducation. Ainsi sont apparues plusieurs formes éducatives : l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. L'accès à une éducation de qualité pour tous est la préoccupation qui accompagne une telle structuration du champ de l'éducation au niveau mondial. En Afrique, ces préoccupations mondiales vont influencer l'évolution des systèmes éducatifs, depuis l'école coloniale jusqu'à nos jours. Ainsi, on est passé d'une école coloniale qui avait pour objectif principal de former des auxiliaires et des supplétifs de l'administration coloniale à une école postcoloniale où l'objectif était de rendre l'école accessible à tous mais également de l'africaniser. Seulement, la pression démographique et la faible performance des systèmes éducatifs font que les défis actuels des systèmes éducatifs en Afrique se résument aux questions d'accès mais surtout de qualité de l'éducation.

Dans le chapitre suivant, nous abordons la situation de l'éducation au Burkina Faso qui est le champ proprement dit de notre recherche.



## **Chapitre II. Système éducatif du Burkina Faso: structuration, enjeux et défis**

Après avoir présenté le contexte mondial et africain dans lequel se développe l'éducation, dans le présent chapitre, nous abordons la situation spécifique de l'éducation au Burkina Faso. Cette présentation est mise en perspective avec les évolutions de l'éducation au niveau mondial et africain, tel que présenté dans le chapitre I. Nous verrons successivement, la structuration, les enjeux et défis, les politiques de développement et les performances actuelles du système éducatif du Burkina Faso. A travers ces différents points, ce chapitre fait une lecture des rapports entre éducation formelle et éducation non formelle au Burkina Faso, faisant ainsi ressortir les grandes questions liées à la coexistence entre ces formes d'éducation.

### **I. L'éducation au Burkina Faso, un système complexe et cloisonné**

Dans cette section, nous présentons en introduction les principales caractéristiques socio-économiques et démographiques du Burkina Faso. Ensuite, nous donnons un aperçu sur le système éducatif du pays à travers ses différentes sous composantes.

#### **I.1. Des principales caractéristiques socio-économiques, démographiques du Burkina Faso**

Le Burkina Faso est un pays enclavé, entièrement continental, situé en Afrique de l'ouest et à la lisière du Sahara. Il s'étend sur 625 km du Nord au Sud et 850 km d'Est en Ouest et couvre une superficie de 274 200 km<sup>2</sup>. Il est limité au Nord et à l'Ouest par la République du Mali, au Sud par les Républiques de Côte d'Ivoire, du Ghana, du Togo et du Bénin et à l'Est par la République du Niger. Sur le plan administratif, le Burkina Faso est divisé en quarante-cinq provinces réparties sur 13 régions. De nos jours, le Burkina Faso est organisé en collectivités territoriales à deux niveaux : la région et la commune.

Selon l'Institut National des Statistiques et de la Démographie (INSD), le Burkina Faso compte environ 19 millions d'habitants. La majorité de la population burkinabè réside en milieu rural (77,3% contre 22,7 % en milieu urbain).

La croissance démographique qui est de 3.1 % l'an est l'une des plus fortes au monde. Avec 70% de la population ayant moins de 25 ans, le Burkina Faso compte de nombreux jeunes

exprimant de fortes attentes en matière d'éducation et de meilleures perspectives d'emploi. Cette situation est un défi majeur posé au système éducatif.

L'agriculture et l'élevage occupent près de 80 % de la population. Ces secteurs contribuent pour près d'un tiers au PIB. Cependant, ceux-ci sont soumis à la forte pression foncière et aux changements climatiques de plus en plus sévères nécessitant de la part des populations des capacités d'adaptation et d'adoption de nouvelles techniques et technologiques de production. Permettre à la population de faire face à ces phénomènes et renforcer sa capacité de résilience à la pauvreté nécessite une réponse adéquate du système éducatif. Les résultats de l'enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages 2009/2010 révèlent que 43,9% de la population vit en-dessous du seuil de pauvreté estimé à 108 454 FCFA contre 46,4% en 2003 correspondant à un seuil de 82 672 FCFA par adulte et par an. Le rythme de réduction de la pauvreté est très lent et selon le Rapport sur le développement humain durable du PNUD de 2013, le Burkina Faso est classé 181<sup>ème</sup> sur 187 pays.

Figure 3. Situation géographique du Burkina Faso



(Source : Institut géographique du Burkina Faso)

## I.2. Des principales caractéristiques du contexte politique et macro-économique

Le Burkina Faso a connu une histoire politique assez mouvementée. Ancienne colonie française, le pays accède à son indépendance le 5 août 1960 sous le nom de République de Haute Volta. Le pays a connu une vie politique mouvementée, marquée par une longue période d'Etat d'exception six années après son indépendance. L'adoption d'une nouvelle constitution le 1<sup>er</sup> décembre 1991 et la naissance de la quatrième république permettent au pays de renouer avec un régime constitutionnel régulier. Les aspirations des jeunes pour une

gouvernance démocratique et une justice sociale qui assure l'équité et l'égalité de chances dans l'accès aux opportunités sociales et économiques ont soumis le pays à des turbulences politiques en 2014, soldés par une insurrection populaire. Parmi les revendications qui ont alimenté ces mouvements, l'éducation, la formation et l'insertion professionnelle figurent en bonne place. Cette situation est un appel du pied pressant lancé à l'endroit des nouvelles autorités politiques mises en place en novembre 2015.

Du point de vue macro-économique, le Burkina Faso a enregistré une croissance économique relativement forte au cours de la période 2000-2013 malgré un environnement économique mondial plutôt fragile : depuis 2000, le Produit Intérieur Brut (PIB) réel a cru en moyenne de 6,3 % par an. Une partie de la croissance économique a été absorbée par celle de la population. Le PIB par habitant a augmenté en moyenne de 2,9% par an en termes réels sur la même période pour atteindre 367 473 FCFA en 2013. La croissance s'est accompagnée d'une bonne maîtrise de l'inflation à 2,5% en moyenne annuelle sur la période.

Le secteur primaire reste le premier pourvoyeur d'emploi avec près de 80% des actifs occupés, toutefois, c'est le secteur des services qui constitue le premier contributeur (49% du PIB en moyenne sur la période) à la formation du PIB suivi par le secteur primaire (31%).

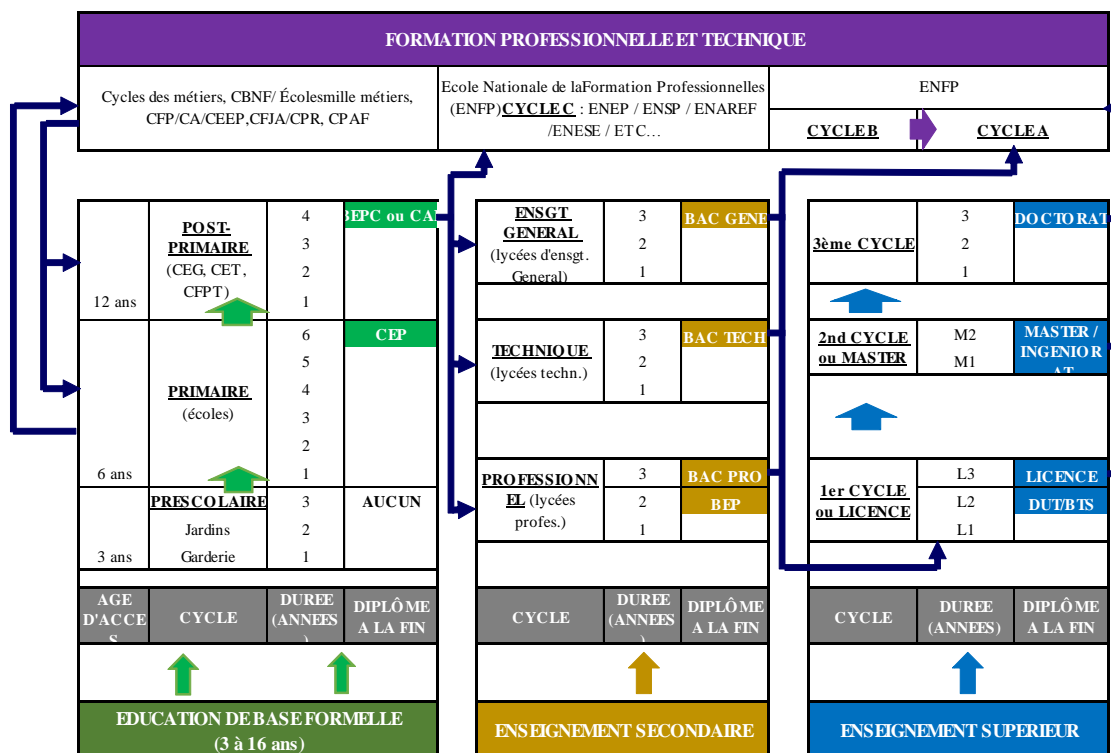
En matière de mobilisation de ressources, les recettes internes de l'Etat en pourcentage du PIB ont augmenté pour atteindre 18% en 2013 alors qu'elles ne représentaient que 12% du PIB en 2000. Dans le même temps, les dépenses publiques ont progressé à un rythme plus faible. Il en a résulté une baisse du déficit budgétaire qui s'est établi à 2,4% du PIB en 2013. Cette mobilisation de ressources internes s'accompagne d'une mobilisation de ressources externes à travers les partenaires techniques et financiers dont la majorité est active dans l'appui au secteur de l'éducation.

Le secteur de l'éducation a bénéficié des résultats positifs réalisés par les finances publiques. Les dépenses publiques d'éducation ont cru plus rapidement que les dépenses publiques totales de l'Etat. La part de l'éducation dans les dépenses publiques totales a augmenté pour atteindre 18% en 2013 contre 13% en 2004. De même, la part des dépenses courantes publiques consacrées à l'éducation a atteint 30,2% en 2013 contre 23,6% en 2004, limitant ainsi les marges d'amélioration possibles du budget de l'éducation dans un avenir proche.

### I.3. Des sous-systèmes éducatifs au Burkina Faso

Selon la Loi d'orientation de l'éducation adoptée en juillet 2007, le système éducatif burkinabè est organisé en sous-systèmes éducatifs dont les composantes sont : l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation informelle et l'éducation spécialisée. En nous inspirant de la politique sectorielle de l'éducation et de la formation (PSEF) élaborée en 2013, le système éducatif du Burkina Faso peut être représenté à travers le schéma suivant :

Figure 4: Structuration du système éducatif réformé



Source : Extrait du Document de diagnostic de la Politique sous-sectorielle des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (Burkina Faso, MESSRS, 2009)

Ce schéma officiel, qui s'inspire de la récente réforme du système éducatif (en 2008) place l'éducation non formelle (CPAF, CFJA, CPR CEBNF) dans la formation professionnelle et l'isole de l'éducation de base. Cependant, en exploitant la loi d'orientation de l'éducation, nous pouvons donner les caractéristiques des composantes du système éducatif de ce pays.

#### I.3.1. Du système éducatif formel

L'éducation formelle recouvre toutes les activités éducatives et d'instruction concourant à :

- faire acquérir aux apprenants des connaissances générales, techniques ou scientifiques ;

- développer en eux des compétences ;
- leur faire assimiler les valeurs civiques, morales et culturelles de la société;
- leur assurer une formation offrant une ouverture à la vie active.

L'éducation formelle comprend :

- ✓ l'Education de Base Formelle, composée de l'éducation préscolaire (enfants de 3-5 ans pour une durée de 3 ans), l'enseignement primaire (enfants de 6-11 ans pour une durée de 6 ans de scolarité) et l'enseignement post-primaire (adolescents de 12-16 ans pour une durée de 4 ans de scolarité); les niveaux «Enseignement primaire» et «Enseignement post-primaire» constituent l'enseignement de base obligatoire.

L'éducation préscolaire qui concerne les enfants de 3 à 6 ans comporte un cycle unique de 3 ans. Elle permet aux enfants de bénéficier d'un encadrement qui favorise leur épanouissement, de se familiariser progressivement avec un milieu d'apprentissage stimulant et d'acquérir des habiletés qui faciliteront leur réussite scolaire. Bien qu'elle ne soit pas obligatoire, elle représente un maillon important du système éducatif. Les activités prévues (activités motrices, manuelles, de vie pratique) visent à stimuler le développement socio affectif, créatif et cognitif des enfants.

L'enseignement primaire est le deuxième niveau de l'éducation de base. Il accueille les enfants de 6 ans révolus à 11 ans. Il vise à préparer l'enfant à développer des compétences de base au plan intellectuel, affectif, social, moral et culturel en vue d'une part, de l'outiller pour l'apprentissage préprofessionnel et d'autre part, de lui permettre de poursuivre des études dans une structure post-primaire. Ce cycle d'enseignement est constitué de 3 cours d'une durée de deux ans chacun : le cours préparatoire (CP1 et CP2), le cours élémentaire (CE1 et CE2) et le cours moyen (CM1 et CM2). La fin du cycle primaire est sanctionnée par le Certificat d'Etudes Primaires (CEP), diplôme obtenu à l'issue d'un examen national. A l'issue de ce deuxième niveau, l'élève devra, sur la base d'une orientation scolaire ou professionnelle, opter entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel.

L'enseignement post-primaire prolonge l'enseignement primaire en vue d'atteindre les finalités attendues de l'éducation de base. Il a une durée de 4 ans et est sanctionné soit par le Brevet d'Etudes du Premier Cycle (BEPC) soit par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). A l'issue de ce troisième niveau, l'élève devra, sur la base d'une orientation scolaire ou professionnelle, opter entre la formation professionnelle proprement dite et la poursuite des études dans l'enseignement général ou technique.

- ✓ L'Enseignement secondaire: c'est le niveau du système éducatif formel situé entre l'éducation de base (3-16 ans) et l'enseignement supérieur (18 ans et plus). Il accueille les sortants de l'éducation de base et comporte un seul cycle dont la fin est sanctionnée par un examen terminal donnant lieu à la délivrance d'un diplôme ou d'un titre de capacité requis pour l'accès à l'enseignement supérieur ou à la vie professionnelle.

L'enseignement secondaire comprend :

- l'enseignement secondaire Général,
- l'enseignement secondaire Technique et Professionnel.

L'enseignement secondaire général constitue un cycle unique de trois ans et est couronné par le Baccalauréat d'enseignement général. Sa finalité essentielle est de préparer aux études universitaires.

L'enseignement secondaire technique et professionnel se définit globalement comme une formation organisée en vue de préparer les jeunes à l'exercice ou au choix d'un métier ou d'une filière de formation. Il comprend quatre cycles: i) un premier cycle qui dure quatre ans après le CEP suivant les filières de formation et est sanctionné en fin de cycle par le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP); ii) un deuxième cycle qui dure deux ans après le BEPC et débouche sur le Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP); iii) un troisième cycle qui dure trois ans après le BEPC et conduit au Baccalauréat technologique (Btn); iv) un quatrième cycle qui dure deux ans à partir du BEP et est sanctionné par le baccalauréat professionnel (BACpro).

- ✓ L'Enseignement supérieur accueille les titulaires de diplômes ou de titres de capacité de fin d'études de l'enseignement secondaire. Il comprend: les universités, les instituts supérieurs publics et privés et les Grandes Ecoles. Il est organisé en deux ou trois cycles selon les filières d'enseignement et de

formation. L'enseignement supérieur est le dernier niveau du système éducatif formel. Une des missions essentielles de l'enseignement supérieur est de mettre à la disposition du pays des cadres de haut niveau en vue d'assurer efficacement le pilotage du développement économique et social. L'introduction du système « Licence, Master, Doctorat » et sa généralisation constituent un enjeu majeur de la professionnalisation des formations dans les structures d'enseignement supérieur.

- ✓ la formation professionnelle et technique s'adresse à des adolescents et à des adultes, pour leur permettre de développer des savoir-faire et des connaissances spécifiques et vise l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques pour l'exercice d'un métier ou l'amélioration de la productivité du travailleur. Elle comprend la formation professionnelle initiale (FPI) ou formation professionnelle de base, la formation professionnelle par apprentissage (FPA) et la formation professionnelle continue (FPC). Elle est dispensée dans i) les écoles ou les centres spécialisés publics et privés, ii) les centres de formation professionnelle. La formation est sanctionnée par le Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) pour la formation professionnelle de base d'une part et par le Brevet de Qualification professionnelle (BQP) ou le Brevet professionnel Technique (BPT) pour la formation professionnelle continue.

### **I.3.2. De l'éducation non formelle**

Selon la Loi d'orientation de l'éducation, par éducation non formelle, on entend « toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire ».

L'éducation non formelle comprend :

- ✓ l'éducation non formelle pour les jeunes et les adultes âgés de plus de 15 ans: elle est destinée aux jeunes et adultes des deux sexes âgés de plus de 15 ans, non scolarisés ou déscolarisés et désireux de recevoir une formation spécifique. Elle poursuit les objectifs suivants : i) contribuer à l'élimination de l'analphabétisme à travers diverses formules d'alphabetisation, ii) assurer des formations spécifiques, iii) favoriser les échanges autour des problèmes de développement, iv) soutenir les efforts de recherche et d'expérimentation pour le développement des communautés. L'éducation non formelle des adultes est

le terrain de prédilection de l'alphabétisation et des formations techniques spécifiques (FTS).

- ✓ l'éducation non formelle des adolescents est destinée aux adolescents des deux sexes âgés de 9 ans à 15 ans, non scolarisés ou déscolarisés, et poursuit les objectifs suivants :
  - contribuer à l'accroissement de l'offre éducative et à la lutte contre l'analphabétisme par la diversification des approches d'alphabétisation en langues nationales et en français ;
  - contribuer à la sauvegarde des valeurs culturelles ;
  - doter les apprenants de connaissances et de compétences utiles pour leur vie et leur insertion socio-professionnelle ;
  - susciter l'émergence d'espaces éducatifs aptes à favoriser le développement des innovations technologiques et l'établissement de passerelles entre les ordres d'enseignements formels et non formels.

L'éducation non formelle des adolescents s'adresse généralement aux enfants hors école, notamment ceux qui n'ont pas eu accès à l'éducation formelle (école classique) ou qui y sont exclus précocement. Elle s'adresse très peu aux enfants d'âges scolaires.

- ✓ L'éducation non formelle de la petite enfance est destinée aux enfants de 0 à 6 ans et vise à contribuer à la socialisation des petits enfants et au développement de leur potentiel cognitif, psychomoteur et socio affectif. Sur le terrain, l'éducation non formelle de la petite enfance renvoie à des formes éducatives s'adressant aux enfants de 3 à 6 ans. Elle se construit à l'image de l'école maternelle du formel.

Au Burkina Faso, les activités éducatives non formelles se concentrent essentiellement sur l'éducation de base qui s'adresse aux enfants et adolescents de 3 à 16 ans et aux adultes de plus de 15 ans.

### **I.3.3. De l'éducation informelle**

L'éducation informelle est celle acquise de façon fortuite et diffuse, à travers notamment les canaux suivants :



- la cellule familiale;
- les communautés traditionnelles et religieuses;
- les organisations politiques;
- les groupes sociaux;
- les mass media et les autres moyens de communication;
- les mouvements associatifs ;
- les scènes de la vie et le spectacle de la rue.

L'Etat, avec le concours de la cellule familiale et des groupes sociaux, exerce un contrôle sur les canaux de diffusion de l'éducation informelle et sur les messages diffusés, afin que soient respectées les valeurs sociales et culturelles de la société.

#### **I.3.4. De l'éducation spécialisée**

L'éducation spécialisée est assurée par les structures publiques ou privées reconnues par l'Etat dans les milieux institutionnels ou non institutionnels. Un décret pris en Conseil des ministres organise l'éducation spécialisée. C'est cette composante du système éducatif qui permet d'assurer l'éducation des personnes présentant un handicap ne leur permettant pas d'accéder aux offres éducatives formelles et non formelles. Il s'agit de l'ensemble des offres éducatives qui peuvent s'adresser à des personnes présentant entre autres les handicaps suivants : cécité, surdité totale ou partielle, mutité, infirmité des membres, déficience mentale.

#### **I.4. Un système de passerelles pour relier les différents segments**

Avec cette structuration du secteur décrit ci-dessus, plus aucun enfant ou adolescent ne devrait être laissé en marge du système éducatif burkinabè, dont les différents segments se nourrissent mutuellement de leurs produits, selon la Loi. Il est ainsi proposé :

- ✓ aux sortants du primaire ayant achevé le cycle, l'entrée dans le post-primaire formel (enseignement général ou technique) ou en formation professionnelle non formelle et à ceux n'ayant pas achevé le cycle, des offres de formation aux métiers (secteur non formel) à travers des cycles d'apprentissage. Les sortants des cycles d'apprentissage pourront intégrer des formations du post-primaire ou réintégrer le primaire en cas de besoin ;

- ✓ aux sortants du post-primaire, des choix d'orientation vers le système scolaire classique tels que le lycée d'enseignement général qui débouche sur un Baccalauréat général, le lycée technique ou professionnel pour un cycle d'enseignement technique et professionnel (ETP) débouchant sur des baccalauréats techniques ou professionnels. L'option concerne également l'intégration aux centres ou écoles de formation professionnelle aux métiers ou aux professions, avec des possibilités de retour à l'enseignement classique par voies de passerelles;
- ✓ aux diplômés de l'enseignement secondaire, tous baccalauréats confondus, la possibilité de suivre des formations universitaires ou des formations de niveau supérieur dans des écoles supérieures de formation professionnelle (formation de techniciens supérieurs ou d'agents de maîtrise, formation de professeurs de collèges ou de lycées, etc.). Ces derniers peuvent aussi s'orienter vers des formations professionnelles aux métiers, vers des formations aux professions par des inscriptions dans des centres ou écoles de formation professionnelle ou par des formations en intra-entreprises.

### **I.5. Une construction institutionnelle à finalité tournée vers l'efficacité**

Selon la Loi d'orientation de l'éducation, le système éducatif burkinabè a pour finalités « *de faire du jeune burkinabè un citoyen responsable, producteur et créatif. Il vise essentiellement d'assurer un développement intégral et harmonieux de l'individu* », notamment en :

- favorisant son développement personnel à travers son épanouissement physique, intellectuel et moral ;
- stimulant son esprit d'initiative ;
- cultivant en lui l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie afin qu'il soit capable de la défendre et de la développer ;
- cultivant en lui l'esprit de citoyenneté responsable, le sens de la démocratie, de l'unité nationale, des responsabilités et de la justice sociale;
- développant en lui l'esprit de solidarité, d'intégrité, d'égalité, de justice, de loyauté, de tolérance et de paix ;
- cultivant en lui le respect d'autrui notamment l'équité entre les genres mais aussi le respect de la diversité linguistique, confessionnelle et culturelle ;

- garantissant sa formation afin qu'il fasse preuve de discipline et de rigueur dans le travail et qu'il soit utile à sa société et à lui-même ;
- développant en lui le sens des valeurs universelles;
- développant toutes ses potentialités afin de le rendre capable de participer activement par ses compétences au développement de son pays.

L'article 15 de la Loi d'orientation, se focalisant sur l'atteinte de l'éducation pour tous, fixe les principaux objectifs du système éducatif comme suit :

- accélérer le développement quantitatif de l'offre d'éducation de base et réduire les inégalités de toutes sortes en vue d'assurer notamment: l'encadrement de la petite enfance, la scolarisation de tous les enfants d'âge scolaire, l'alphabétisation, à court ou moyen terme, de tous les adolescents et adultes analphabètes précocement déscolarisés ou qui n'ont pas été scolarisés;
- améliorer la qualité, la pertinence, l'efficacité et l'efficience du système éducatif ; développer la cohérence et l'intégration entre les différents niveaux et formules d'éducation;
- promouvoir l'éducation non formelle ainsi que de nouvelles formules d'éducation ; promouvoir l'éducation par les technologies de l'information et de la communication, notamment les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement;
- accroître l'offre d'éducation et améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'enseignement secondaire;
- assurer la formation professionnelle initiale et continue des citoyens et l'égal accès à un enseignement scientifique, technique et professionnel.

Cette formulation des attentes et objectifs du système éducatif du Burkina Faso nous permet d'affirmer que celui-ci reste tourné vers l'efficacité aussi bien interne (progression des enseignements et des apprentissages et acquisitions scolaires) qu'externe (utilité sociale et économique de l'éducation).

La présentation de la structuration institutionnelle du système éducatif du Burkina Faso révèle qu'elle est complexe et cloisonnée par composantes mais la loi d'orientation établit des liens entre les différentes composantes à travers les passerelles. Devant une telle complexité, comment le Gouvernement assure-t-il la gestion de ces différentes composantes de manière à ce qu'elles contribuent efficacement et dans la complémentarité aux objectifs éducatifs du pays?

## **II. Des politiques de développement de l'éducation au Burkina Faso**

Le Gouvernement a élaboré et mis en œuvre, depuis les 15 dernières années, deux politiques majeures en faveur du développement du secteur : Le Programme Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) et le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB). L'exploitation des documents de planification, des rapports de mise en œuvre, d'évaluation et de capitalisation nous permet de dégager les principales caractéristiques de ces programmes dans la présente section.

### **II.1. Le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PDDEB)**

#### **II.1.1. Les contraintes ayant présidé à l'élaboration du PDDEB**

Le Gouvernement du Burkina Faso, en collaboration avec les partenaires techniques et financiers, a développé entre 2000 et 2010, le PDDEB comme programme structurant pour booster le secteur de l'éducation de base. Les défis qui ont présidé au développement de cette politique sont<sup>37</sup> :

- ✓ L'accès à l'école primaire était encore beaucoup trop réduit. Le taux de scolarisation était de 40,90 % ce qui était insuffisant, à la fois par rapport à l'absolue nécessité de donner à tout enfant le droit à un minimum éducatif, et par rapport aux besoins du pays en jeunes scolarisés susceptibles de promouvoir son développement économique, social et culturel.
- ✓ Les disparités demeuraient moins importantes entre filles et garçons, mais persistantes entre différentes zones géographiques. A la rentrée 1997/98, les taux bruts de scolarisation des Hauts Bassins et du Centre atteignaient respectivement 59,2% et 76,1% alors que ceux de l'Est (18,6%) et du Sahel (15,1%) restaient toujours très en deçà de la moyenne nationale.
- ✓ Les taux de redoublement et de déperditions étaient encore trop élevés. En 1997, 54% des élèves obtenaient le CEP mais 14% seulement réussissaient le concours d'entrée en 6ème, ce qui soulignait encore la nécessité de faire du cycle d'enseignement de base un cycle d'enseignement autonome, dotant les très nombreux enfants qui ne poursuivront pas leurs études dans le secondaire du minimum éducatif nécessaire pour entamer une formation professionnelle, entrer en apprentissage, ou intégrer la vie active dans de bonnes conditions.

---

<sup>37</sup>Ces données ont été obtenues à partir d'une exploitation des documents de planification et de bilan du PDDEB

- ✓ La majorité de la population adulte était également analphabète. En milieu rural, 90 % de la population adulte n'avait jamais fréquenté l'école primaire ni un centre d'alphabétisation. Le taux d'alphabétisation national demeurait très bas avec 26 % environ en 1997, malgré un accroissement régulier du nombre d'inscrits dans les CPAF (passé de 47 386 en 1990/91 à 131 520 en 1996/97). - La qualité et surtout la pertinence de l'enseignement dispensé à l'école primaire, malgré quelques aménagements introduits au niveau des programmes, n'ont guère évolué.
- ✓ Les problèmes de gestion du système éducatif de base continuaient à se poser sous ses multiples aspects, en particulier financiers et humains. De graves lacunes persistaient au niveau du suivi et de l'exploitation des expérimentations et innovations introduites les dernières années ainsi que, plus généralement, au niveau du pilotage, du suivi et de l'évaluation des divers projets, programmes et activités mis en œuvre.

Face à ces contraintes, le Gouvernement va opérer des choix stratégiques dans le PDDEB pour les lever progressivement.

### **II.1.2. Les choix stratégiques**

Pour surmonter ces contraintes, le PDDEB a opéré neuf choix stratégiques à savoir :

1. Augmentation de la part de l'Education de base dans le Budget de l'Etat de 12,38 % en 1997 à 13 % environ en 1999 et à 20 % à l'an 2009 ;
2. la recherche d'une meilleure pertinence dans les orientations et les modalités d'intervention de l'aide extérieure ;
3. l'amélioration de la prise de décision au niveau du secteur ;
4. la poursuite de l'effort d'amélioration de la qualité et de l'efficacité du système éducatif de base.
5. la rentabilisation des infrastructures existantes, l'intensification des classes multigrades ;
6. la recherche d'une plus grande efficacité au niveau de la gestion des personnels enseignants ;
7. l'effort de réduction des coûts des constructions et équipements scolaires ;
8. l'introduction de changements significatifs au niveau de l'école afin de mettre en place de vraies possibilités d'auto-éducation ;

9. la maîtrise des opportunités de prise en charge de l'éducation de base par les collectivités locales créées par le développement de la société civile et les actions de décentralisation en cours.

Ces neuf choix stratégiques vont régir la définition des objectifs stratégiques du PDDEB.

### **II.1.3. Les objectifs du PDDEB**

Le PDDEB a formulé quatre grands objectifs que sont :

1. Accroître l'offre d'éducation de base et réduire les disparités entre genre, entre régions géographiques et entre les situations socio-économiques des élèves ;
2. Améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'éducation de base et développer la cohérence et l'intégration entre des différents niveaux et modalités d'éducation ;
3. Promouvoir l'alphabétisation ainsi que de nouvelles formules d'éducation alternatives, à la fois comme facteur de promotion du développement et élément d'appui au développement de l'enseignement de base formel ;
4. Développer les capacités de pilotage, de gestion et d'évaluation des structures, centrales et décentralisées, en charge du secteur ainsi que les capacités de coordination des interventions extérieures.

La réalisation de ces objectifs a permis au pays d'atteindre des résultats majeurs en matière d'éducation.

### **II.1.4. Quelques résultats stratégiques du PDDEB**

Après 10 ans de mise en œuvre du PDDEB, une évaluation des résultats a montré que le pays a accompli d'énormes progrès en matière d'éducation. En effet, il a véritablement permis une forte expansion du système. Ce qui traduit une certaine efficacité. Les indicateurs de résultats sont jugés satisfaisants au plan de l'accès pour ce qui concerne l'éducation formelle. Les prévisions initiales sont largement atteintes :

- ✓ 77,6% de taux brut de scolarisation (Garçons et Filles) pour une prévision de 70% ;
- ✓ 75% de taux brut de scolarisation (Filles) pour une prévision de 65% ;
- ✓ 85,7% de taux d'admission (Garçons et Filles)
- ✓ Le nombre de nouveaux inscrits au CPI dépasse largement le nombre prévu.

- ✓ L'objectif de réaliser la parité filles/garçons dans l'éducation est pratiquement atteint. Le retard des provinces dites prioritaires (au lancement du plan) est en train de se résorber.

Toutefois, au niveau de l'éducation non formelle, les résultats sont restés en deçà des prévisions malgré les progrès réalisés.

- ✓ Le Plan qui ambitionnait de mobiliser en 2010 un effectif d'AI et de FCB respectivement de 641 760 et 362 910 n'a enregistré finalement que seulement 88 124 apprenants AI et 137 801 apprenants FCB. Le manque à gagner est énorme.
- ✓ Dans l'éducation non formelle, la dernière enquête (2007) a montré que le taux d'alphabétisation n'était que de 28,3% (36,7% pour les hommes et 21% pour les femmes), ce qui est largement en dessous des prévisions initiales du plan (40%).

Les indicateurs d'activités étaient également encourageants dans l'ensemble. Les réalisations (constructions d'infrastructures, acquisitions d'équipements, recrutement et formation de personnels, etc.) étaient importants mais insuffisantes au regard de l'ampleur des besoins.

Dans la composante qualité et de l'efficacité interne, le PDDEB a visé l'atteinte du taux d'achèvement de 52% en 2010 dans l'éducation formelle. Dans l'éducation non formelle on a surtout mis l'accent sur la réduction des déperditions suite à l'évaluation à mi-parcours. Concrètement il fallait réduire le taux de déperdition en alphabétisation initiale (AI/niveau 1) de 29,39% en 2006 à 10,39% en 2009 et celui observé en formation complémentaire de base (FCB/niveau 2) de 23,72% en 2006 à 11,72% en 2009 ;

Après évaluation, dans l'éducation formelle, si des progrès sont enregistrés, on est encore loin de la prévision de 52% puisque ce taux est de 45,9%.

Quant à l'éducation non formelle, le taux d'abandon en AI est passé de 15,97% en 2001-2002 à 7,3% en 2010. Les mêmes tendances sont observées au niveau de la FCB.

Concernant les taux de déperdition, ils connaissent une baisse considérable de 43% en 2001 à 18,5% ; soit une baisse de près de 25 points.

Bien que le PDDEB ait contribué à améliorer les indicateurs de l'éducation de base au Burkina Faso, les objectifs semblaient loin d'être atteints et cela a motivé le Gouvernement à élaborer un nouveau plan de développement : le Programme de Développement Stratégique de l'Education pour la période 2012 à 2021.

## **II.2. Le Programme de Développement Stratégique de l'éducation (2012-2021)**

### **II.2.1. Les contraintes ayant présidé à l'élaboration du PDSEB**

Au Burkina Faso, la mise en œuvre du PDDEB (2001 – 2010) a permis de faire des avancées importantes en matière de scolarisation, surtout au primaire, mais d'importantes contraintes demeurent :

- ✓ En effet, la réalisation du PDDEB a fait passer le taux de préscolarisation de 1,44% en 2001 à 3% en 2010. Malgré cette progression, le nombre d'enfants dans le préscolaire est toujours faible car il représente à peine 70 000 enfants sur une population préscolarisable de 1 700 000 enfants. En outre, le préscolaire demeure un phénomène urbain, pour quelques privilégiés, d'où la prédominance des écoles privées.
- ✓ Au niveau du primaire, grâce au PDDEB, le nombre d'écoles est passé de 5 389 en 2001 à 11 545 en 2011. Les écoles primaires, même si des efforts doivent être faits pour l'amélioration de la qualité de certaines infrastructures, accueillent en 2011 deux fois et demie plus d'élèves qu'en 2001, soit 2 344 031 en 2011 contre 938 238 en 2001. Ce résultat positif, en partie, est à mettre à l'actif de l'effet des campagnes de mobilisation sociale qui ont sans doute convaincu la population de la nécessité de la scolarisation. Cet engouement de la population risque cependant de retomber si des efforts ne sont pas faits pour améliorer la qualité de l'éducation. En effet, si le taux d'admission au primaire a connu un très fort croît passant de 47,4% en 2001 à 88,3% en 2011, le taux de scolarisation primaire est estimé à 79,6% en 2011 à cause des déperditions qui persistent, tandis que le taux d'achèvement lui se situe autour de 55,1%. Au titre des acquis scolaires, les dernières évaluations réalisées dans les classes de CP2 et CM1, montrent que les scores obtenus n'atteignent pas la moyenne de 50/100 en français, mathématiques et sciences d'observation. Seuls les scores de CP2 en français atteignent la moyenne de 51,1/100. Les différents indicateurs peuvent se résumer au primaire par le fait que sur 100 enfants qui y accèdent, seuls 62 l'achèveront avec ou sans redoublement et 57 réussiront l'examen du CEP.
- ✓ Au niveau du post-primaire, les indicateurs se sont aussi améliorés même si des efforts importants restent à faire comparativement au primaire. Ainsi en 2010, le taux d'admission qui a atteint 32,60% est encore faible. Les



dépensations sont également nombreuses et le taux de scolarisation n'est que de 32,30% tandis que le taux d'achèvement se situe à 17,50%. La mesure des acquis révèle aussi des scores faibles en mathématique, en sciences et en Français. La synthèse des différents indicateurs montre qu'en admettant 100 élèves en classe de 6<sup>ème</sup>, 61 arriveront avec ou sans redoublement en classe de 3<sup>ème</sup>, et seulement 25 obtiendront le BEPC.

- ✓ Au niveau de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle des adolescents et des jeunes, des progrès importants ont été faits mais l'inefficacité du système non formel à alphabétiser tous les sortants, conjuguée avec les faibles ressources attribuées font que le taux d'alphabétisation demeure encore à un niveau plus bas que les prévisions. En ce qui concerne la formation professionnelle, très peu de jeunes y accèdent à savoir moins de 20% des jeunes de 15 -24 ans arrivant annuellement sur le marché du travail.

Pour relever tous les défis ci-dessus énumérés, le nouveau programme, dénommé Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base (PDSEB), a été élaboré avec l'ambition d'améliorer les indicateurs d'accès, de qualité et de pilotage. Il prend en compte les options déjà définies dans différentes politiques, stratégies et programmes dont le public cible se trouve dans celui du périmètre de l'éducation de base. Il s'agit notamment de la politique nationale de l'emploi (PNE 2006), la politique nationale de l'Enseignement et de Formation Techniques et Professionnels (EFTP) (PN-EFTP 2008), la politique nationale des enseignements secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (PN-ESSRS 2010), le programme national d'accélération de l'alphabétisation (PRONAA 2011-2015), le Plan stratégique de renforcement des capacités (PSRC 2011), la stratégie nationale d'accélération de l'éducation des filles (SNAEF 2011), etc.

### **II.2.2. Les visions, principes et choix stratégiques du PDSEB**

La vision du PDSEB est de contribuer à« *former un citoyen responsable, créatif, producteur, ayant le sens des valeurs universelles et doté de compétences nécessaires pour soutenir le développement économique et social du pays* » conformément aux finalités assignées au système éducatif par la Loi d'orientation de l'éducation de juillet 2007.

Pour atteindre cette vision, la mise en œuvre du PDSEB se fondera sur les cinq (05) principes majeurs suivants:

- la gratuité de l'enseignement de base public et l'obligation scolaire de la tranche d'âge de 06 à 16 ans qui sera revue à 03-16 ans, conformément aux recommandations du cadre de concertation sur les réformes politiques (CCRP) ;
- la professionnalisation de l'éducation à tous les niveaux pour accroître l'efficacité externe du système éducatif et ainsi contribuer à la formation d'une ressource humaine qualifiée pour les emplois d'aujourd'hui et de demain;
- la vision holistique, intégrée et multi sectorielle du système éducatif avec des possibilités de passerelles et des cycles terminaux effectifs ;
- la gouvernance démocratique du système éducatif basée sur les principes de la décentralisation, la déconcentration et la participation communautaire dans une dynamique partenariale pour une éducation inclusive, égalitaire, équitable et prenant en compte les risques de catastrophes ainsi que des stratégies de leur réduction.
- la promotion du bilinguisme (langues nationales et français) et l'introduction de l'anglais depuis le primaire pour améliorer la qualité de l'éducation de base grâce, d'une part, au développement des langues nationales servant de support d'apprentissage aussi bien pour les différentes disciplines que pour l'apprentissage des langues étrangères et d'autre part, à l'ouverture que représente l'anglais au niveau international.

Plusieurs choix stratégiques ont été opérés :

- ✓ le développement du préscolaire en passant de 3% en 2010 à 11,3% en 2015 et au moins 25% en 2021 ;
- ✓ la réalisation de l'enseignement primaire universel en 2021 dont 75,1% de TAP en 2015 avec une équité fille/garçon ;
- ✓ la suppression du goulot d'étranglement entre le primaire et le post primaire (général et technique formel et non formel) avec un taux de transition de 93,2% en 2015 puis 95% en 2021 et 100% en 2025 avec une équité fille/garçon
- ✓ l'accélération de l'alphabétisation avec pour ambitions, d'une part, l'élimination de l'analphabétisme à sa source à travers la prise en charge de tous les adolescents de 09-14 ans à l'horizon 2021 et, d'autre part, l'alphabétisation/formation des 15 ans et plus avec une attention particulière pour au moins 60% des jeunes de 15-24 ans en 2015 et 75% en 2021 dont 60% de femmes.

Ces choix stratégiques vont gouverner la définition des objectifs de ce nouveau programme.

### II.2.3. Les objectifs et programmes mis en œuvre

En termes d'accès, le cadre de résultats du PDSEB se présente comme suit :

Tableau 6: Cadre de résultats du PDSEB

Sous secteur de l'éducation de base	Nombre de bénéficiaires à la fin du PDDEB en 2011	Nombre de bénéficiaires en 2015	Nombre de bénéficiaires à la fin du PDSEB en 2021	Proportion des effectifs	
				2015 sur 2011	2021 sur 2011
Education préscolaire	69 363	161 847	317 647	2,33	4,58
Enseignement primaire	2 344 031	3 196 682	4 179 681	1,36	1,78
Enseignement post-primaire général	536 927	905 247	1 608 434	1,69	3,00
EFTP post primaire	52 179	287 822	192 046	5,52	3,68
Education non formelle de la petite enfance	20 832	52 499	100 000	2,52	4,80
Education non formelle des adolescents 9 – 15 ans	19 693	30 752	0	1,56	-
<b>Alphabétisation et formation des jeunes et adultes</b>					
Alphabétisation initiale	386 234	541 858	26 006	1,40	0,07
FCB	97 976	471 057	253 979	4,81	2,59
Cycle optionnels	67 596	499 378	162 790	7,39	2,41

Source : Evaluation PDDEB et modèle de simulation PDSEB, PDSEB 2012

Pour atteindre ces résultats, cinq programmes ont été mis en place.

✓ **Programme 1 : Développement de l'accès à l'éducation de base formelle**

Il concerne les différents sous-secteurs de l'éducation de base formelle que sont l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement post primaire général et technique. Dans ce programme, il s'agira de développer les infrastructures et de recruter le personnel nécessaire à tous les niveaux pour accueillir le public cible concerné en constante augmentation.

✓ **Programme 2 : Amélioration de la qualité de l'éducation de base formelle**

Un des enjeux majeurs du PDSEB sera de mieux réussir la qualité par rapport au programme précédent, même si rigoureusement parlant, les intrants de l'accès déterminent fortement ceux de la qualité. Ainsi des salles de classes bien construites, des enseignants bien formés et en nombre, des programmes de santé-nutrition accessibles constituent autant d'intrants pour l'amélioration de la qualité de l'éducation mais classés à la faveur du budget programme au niveau de l'accès.

✓ **Programme 3 : Développement de l'éducation non formelle**

L'éducation non formelle constitue dans ce programme une voie et non une simple alternative faite de mieux. L'architecture retenue couvre les trois piliers du système d'éducation de base : la petite enfance, les adolescents et les adultes.

En ce qui concerne l'éducation non formelle de la petite enfance, il s'agit de réaliser 900 bisongos et espaces d'éveil éducatif à raison de 90 structures par an. Les effectifs devront passer de 28 749 en 2011 à 52 549 en 2015 et 100 000 enfants en 2021, soit 3,5 fois plus que le nombre de départ.

Afin d'éradiquer l'analphabétisme à sa source et qualifier la population active des 15-24 ans, il est prévu un programme spécial d'alphabétisation pour l'emploi. A terme, tous les enfants non scolarisés et/ou déscolarisés au nombre de 775 450 en 2011 seront ramenés à 61 889 en 2015 et tous pris en charge à l'horizon 2021.

Dans la vision de développement de l'éducation non formelle des adolescents de 9-14 ans, il est prévu la réintégration d'une portion des effectifs d'adolescents hors de tout système éducatif dans le système selon les proportions suivantes :

- 30% seront réinjectés dans le système formel à l’horizon 2021 grâce aux initiatives des centres à passerelles ou des centres d’éducation de base non formelle et assimilés ;
- 70% orientés dans l’alphabétisation (cycle de base des CEBNF et assimilés ou les centres d’alphabétisation de base pour adolescents).

Les effectifs admis dans le système formel (30% des adolescents hors du système) seront répartis en fonction de leur niveau de formation et du diplôme obtenu.

Ainsi :

- 40% des effectifs seront envoyés à la Formation Professionnelle Post Primaire ;
- 30% vers le post primaire général ;
- les 30% restants seront pris en charge dans le cycle des métiers des CEBNF et innovations assimilées.

Ainsi le nombre d’apprenants dans les CEBNF et assimilés passera de 19 693 en 2011 à 37 752 à partir de 2015 tandis que celui des apprenants pris en charge dans les centres d’alphabétisation de base pour l’emploi sera constant de 83 529 enfants durant toute la période du programme.

En ce qui concerne les 15 ans et plus, l’éducation non formelle envisage porter le taux d’alphabétisation des 15-24 ans à 60% en 2015 et 75% en 2021 avec respectivement 60% de femmes sur les effectifs en 2015 et 2021.

Par-delà le volet accès, le PDSEB prévoit une amélioration significative de la qualité des programmes à travers la professionnalisation des acteurs, la révision des programmes, la mise à disposition du matériel didactique de qualité et surtout le lien alpha-formation.

#### ✓ **Programme 4 : Pilotage du secteur de l’éducation de base**

Composé de quatre sous programmes, le programme Pilotage vise à optimiser la coordination, la gouvernance, la mobilisation des ressources et le renforcement des capacités de pilotage.

La coordination comprend deux niveaux : la coordination interne et la coordination externe. La coordination interne consiste à déployer un mécanisme de mise en

cohérence, d'une part, entre les structures internes du MENA entre elles et d'autre part, entre ces structures et les autres acteurs. La coordination externe mise sur la contractualisation et la mise en œuvre du principe de subsidiarité en concertation étroite avec les collectivités territoriales, les partenaires de la société civile et le secteur privé.

✓ **Programme 5 : Gestion efficace et efficiente du PDSEB**

Le PDSEB sera mis en œuvre par un secrétariat permanent, les structures techniques centrales et déconcentrées du MENA et des autres ministères impliqués, les collectivités territoriales qui désigneront des points focaux PDSEB.

La procédure de gestion sera celle utilisée dans le cadre du PDDEB à travers le guide de gestion du compte d'affectation spéciale du trésor (CAST) qui sera révisé en fonction des orientations de la réforme du système financier en cours, en concertation avec les différents partenaires.

Le suivi sera assuré à travers les structures de mise en œuvre et de suivi, les groupes thématiques, les missions conjointes, les études d'évaluation, le conseil national de l'éducation et les conseils régionaux de l'éducation.

Le coût global de la mise en œuvre du PDSEB est estimé à 4 863 milliards de FCFA pour la période 2012-2021. Le coût moyen annuel pour la période 2012-2015 est évalué à 368 milliards et le coût total de la 1<sup>ère</sup> phase (2012 – 2015) est estimé à 1 475,143 milliards.

Dans le point qui suit, nous faisons une présentation des performances du système éducatif du Burkina Faso, sur la base d'une analyse des résultats de la mise en œuvre des deux politiques majeures ci-dessus présentés.

### **III. Tendances et performances actuelles du système éducatif du Burkina Faso**

Cette section donne les résultats du système éducatif du Burkina Faso et met en exergue le traitement accordé aux sous-systèmes éducatifs formel et non formel ainsi que les préoccupations actuelles sur la qualité du système éducatif. Cette présentation laisse apparaître qu'une grande importance est accordée à l'éducation formelle et que l'éducation non formelle par contre, est dans une situation de marginalisation.

### **III.1. Burkina Faso, un système largement tourné vers l'éducation formelle**

*« L'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants de six ans à seize ans »* (extrait de l'article 4 de la Loi d'orientation de l'éducation de juillet 2007 du Burkina Faso)

En portant un regard sur la gestion et le pilotage du système éducatif du Burkina Faso, nous constatons une différence de traitement entre les différentes sous-composantes, particulièrement entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle. En effet, le constat est que la gestion du système éducatif est marquée par une course effrénée vers l'accès à l'enseignement primaire.

Ainsi, analysé sous le prisme de l'objectif d'amélioration de la qualité, de développement de la cohérence et l'intégration entre les différents niveaux et formules d'éducation, tel qu'il s'est lui-même fixé à travers la Loi d'orientation de l'éducation, le système éducatif reste largement tourné vers l'offre éducative formelle.

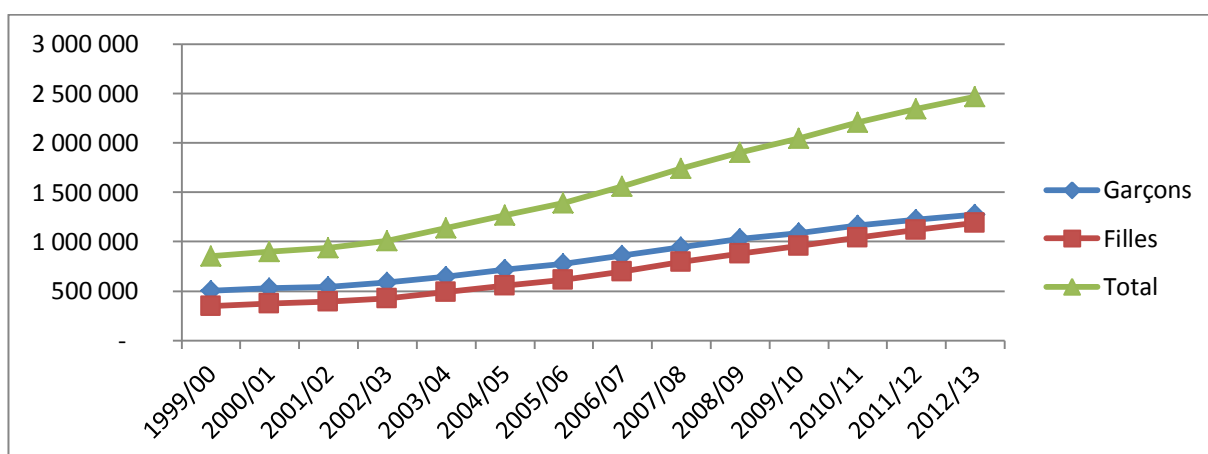
Le document bilan sur les progrès de l'éducation pour tous que le Burkina Faso a élaboré est assez éloquent sur ce sujet. Le Burkina Faso s'est engagé pour l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous depuis l'an 2000. Plus de treize ans après, certains indicateurs de l'éducation de base formelle et particulièrement pour l'enseignement primaire ont connu une évolution positive et substantielle. Cette évolution s'illustre à travers les tendances et les résultats obtenus.

#### **III.1.1. Une course effrénée vers l'accès à l'enseignement primaire**

Le graphique suivant indique l'évolution des effectifs scolarisés du primaire sur les treize dernières années. Son analyse montre une croissance exponentielle des effectifs de l'enseignement primaire.

Ainsi, de 1999/2000 à 2012/13, l'effectif des élèves au primaire a plus que doublé, passant de 852 160 à 2 466 379. Cette forte croissance des effectifs peut être décomposée en deux phases.

Figure 5: Evolution des effectifs du primaire de 1999/2000 à 2012/2013



Source : Services statistiques, Ministère de l'éducation nationale , 2014

Comme l'indique le graphique, entre 1999/2000 et 2002/2003, on observe une évolution lente des effectifs avec un taux de croissance annuel moyen (TAMA) de 5,9%. A partir de 2002/2003, la croissance a été très soutenue avec un taux d'accroissement moyen annuel de 9,3%. En effet, l'année 2002/2003 correspond à l'année de mise en œuvre effective du PDDEB qui a permis la réalisation d'infrastructures en grand nombre.

L'accroissement des effectifs des élèves au cours de ces dix dernières années est dû, non seulement à l'augmentation de l'offre éducative mais en grande partie à la mise en œuvre de la gratuité de l'enseignement qui contribue à l'allègement des charges des parents liées à la scolarisation de leurs enfants. Cette gratuité se traduit par la dotation des élèves en manuels et fournitures scolaires et la subvention de l'Etat pour la scolarisation des filles nouvellement inscrites au CP1.

En outre, il faut noter l'instauration des cantines scolaires dans certaines écoles et le développement de l'éducation inclusive qui ont été des facteurs ayant favorisé l'accroissement des effectifs dans les écoles. De plus, la situation d'expansion scolaire au formel a été soutenue par la construction des écoles.



### III.1.2. Le nombre de salles de classes a triplé

L'accroissement des effectifs relevé dans le précédent point est soutenu par des efforts de l'Etat dans la construction des infrastructures scolaires. Ainsi, le nombre de salle de classe a triplé entre 1999 et 2013 comme l'atteste le tableau suivant :

**Tableau 7: Evolution du nombre de salles de classe du primaire de 1999/2000 à 2012/2013 Evolution du nombre de salles de classe du primaire de 1999/2000 à 2012/2013**

	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13
Total	17037	17456	19252	20621	22330	24403	26444	28925	31809	35129	38269	40912	43661	47709
Public	14917	15171	16619	17658	18971	20470	22088	24203	26694	28946	31492	33757	35568	38710
% Privé	12,4	13,1	13,7	14,4	15,0	16,1	16,5	16,3	16,1	17,6	17,7	17,5	18,5	18,9
Classe en paillote	252	257	243	269	358	570	966	1378	1766	2134	2709	3194	3421	3920

Source : *Annuaire statistiques (DGESS/MENA)*

La mise en place des infrastructures a été un facteur important dans l'amélioration de l'offre éducative. Durant la période 2000 à 2013, on constate une évolution soutenue du nombre de salles de classe. Sur cette période, on est passé de 17 456 salles de classe à 47 709 salles de classe en 2012 /2013, soit une augmentation de 30 256 salles de classe. Le rythme d'augmentation annuelle est d'environ 2 359 salles de classe. En terme relatif, on a enregistré un taux d'accroissement moyen annuel de 8,2% sur les 13 dernières années.

Ce résultat est à mettre au compte de l'Etat et des partenaires techniques et financiers à travers la mise en œuvre du PDDEB, qui s'est traduite par une allocation constante de ressources pour la réalisation d'infrastructures scolaires particulièrement pour l'enseignement primaire. Le secteur privé a également joué un rôle important dans l'amélioration de l'offre éducative. Au cours de la période 2000 à 2013, la part du privé n'a cessé d'augmenter. En effet, la proportion des salles de classe du privé est passée de 12,4% à 18,9%.

Il faut également souligner la contribution importante des ONG et Associations ainsi que des collectivités territoriales dans la réalisation des infrastructures éducatives.

En dépit des efforts fournis, les résultats restent en deçà des attentes. Pour relever le défi de la scolarisation universelle en 2015 auquel le Burkina a souscrit, il fallait arriver à réaliser environ 4000 salles de classe par an alors que tous les efforts consentis ont permis de réaliser en moyenne moins de 2 500 salles de classe par an.

Avec la croissance démographique et la sensibilisation pour l'inscription des enfants à l'école faite par l'Etat et les promoteurs de l'éducation non formelle, l'engouement pour l'accès à l'éducation de base formelle a emmené les communautés à développer des salles de classe

sous abris précaires, notamment sous des pailotes dans l'espoir que l'Etat intervienne en construisant des salles de classe en matériaux définitifs.

Ainsi, le nombre de salles de classe sous abris précaires a fortement augmenté. Ce nombre dans les écoles publiques est passé de 252 en 1999/00 à 3920 en 2012/13 représentant respectivement 1,7% et 10,1% des salles de classe du public. Ainsi on note un meilleur accueil des enfants en première année de l'école formelle.

### III.1.3. L'école formelle accueille de plus en plus d'enfants en première année

L'accroissement des capacités d'accueil des enfants en première année de l'école formelle fait partie des tendances fortes constatées.

**Tableau 8: Evolution du TBA du primaire de 1999/2000 à 2012/2013**

TBA	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13
Garçons	52,5	54,4	56,3	63,2	73,7	78,9	79,4	86,2	90,8	80,3	87,6	86,9	89,3	93,2
Filles	38,1	40,2	42,2	47,4	63,8	66,3	66,8	75,0	82,9	75,5	83,8	84,4	87,3	92,3
Total	45,4	47,4	49,3	55,4	68,8	72,7	73,2	80,7	86,9	78,0	85,8	85,7	88,3	92,8

Source : Recueil d'indicateurs actualisés de l'éducation de base de 1997-2008 (DGESS/MENA); Annuaire statistiques (DGESS/MENA)

Le taux brut d'admission (TBA) qui mesure la capacité du système éducatif à accueillir les enfants en première année a évolué de 45,4% en 1999/2000 à 92,8 % en 2012/2013 soit un gain de 47,4 points. A l'instar de l'évolution des effectifs scolarisés consécutive aux mesures gouvernementales relatives à la gratuité de l'enseignement, celle du TBA est due aussi à la mobilisation sociale en faveur de l'éducation des enfants en général mais celle des filles en particulier. Cette mobilisation s'est faite au niveau local (province, communes, villages) par les communautés éducatives impliquées à travers le transfert des compétences aux collectivités territoriales et par la société civile.

Cependant, la baisse constatée du TBA en 2008/2009 est due au changement d'âge légal d'admission au CP1 qui est passé de 7 à 6 ans (Décret N° 2009-228/PRES/PM/MASSN/MEBA/MESSRS du 20 avril 2009 portant fixation des âges d'entrée au préscolaire, au primaire, au post primaire, au secondaire et au supérieur).

### III.1.4. Un taux de scolarisation en hausse révélant une course vers la massification scolaire

Durant ces dix dernières années, le Burkina Faso a maximisé ses efforts vers la massification scolaire. Cet engagement soutenu est consécutif aux constats de retard endémique en matière

de scolarisation dans les pays subsahariens tel que souligné dans le chapitre I. En rappel, ce retard a été exprimé au cours de la conférence mondiale sur l'éducation, tenue à Jomtien en 1990.

Les efforts de l'Etat pour la massification scolaire ont fini par faire augmenter de manière significative le taux de scolarisation au primaire.

**Tableau 9: Evolution du TBS du primaire de 1999/2000 à 2012/2013**

TBS	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13
Garçons	52,9	53,94	54,08	56,3	60,5	64,9	68,4	73,8	77,9	77,1	78,3	80,2	81,1	81,6
Filles	36,5	37,94	38,86	41,1	46,1	50,5	54,3	60,1	65,7	67,7	71,2	75,0	78,1	81,0
Total	44,7	45,94	46,47	48,7	53,3	57,7	61,4	67,0	71,8	72,4	74,8	77,6	79,6	81,3

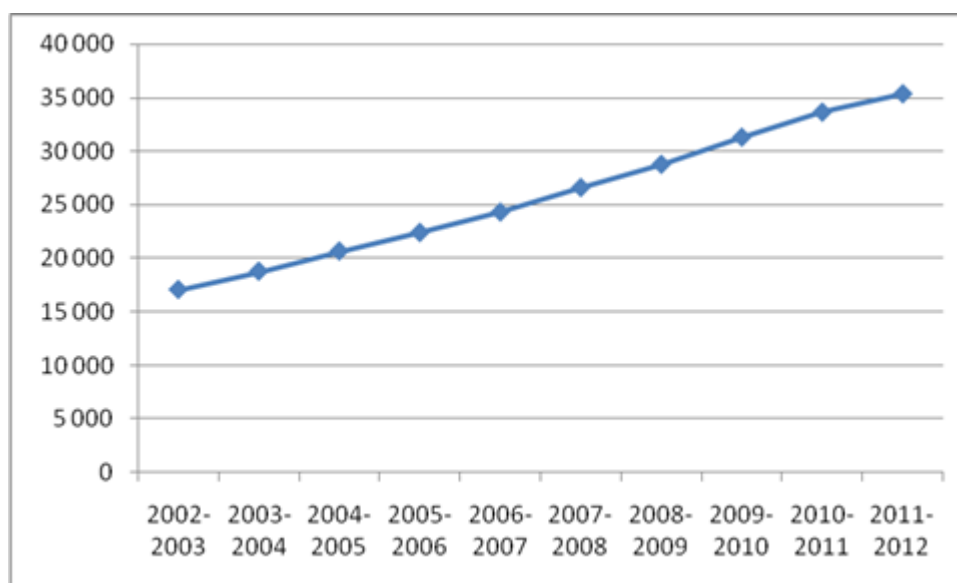
*Source : Recueil d'indicateurs actualisés de l'éducation de base de 1997-2008 (DGESS/MENA) ; Annuaires statistiques (DGESS/MENA)*

Le taux brut de scolarisation au niveau national en 2012/2013 (81,3%) a connu une importante hausse de 36,6 points par rapport à celui de l'année scolaire 1999/2000.

L'évolution de cet indicateur a été plus accentuée au niveau des filles (44,5 points) contribuant ainsi à réduire l'écart entre filles/garçons. Cette hausse s'explique par la construction d'un grand nombre d'infrastructures éducatives dans plusieurs zones du pays notamment en milieu rural (politique d'un village, une école). Ceci a donc permis le rapprochement des écoles aux apprenants et la considérable réduction des distances parcourues. Pour attester cela, les distances parcourues par les élèves peuvent servir de preuve. En effet, entre 1999/2000 et 2012/2013, la proportion des élèves qui parcourent plus de 5 km est passée de 3,8% à 1,9%. L'école primaire se généralise et s'implante même dans les contrées les plus reculées du pays.

Ce mouvement de massification a eu pour condition, l'accroissement des effectifs des enseignants.

Figure 6: Evolution des effectifs du personnel enseignant au Burkina Faso entre 2002- 2003 et 2011- 2012



Source : Annuaire statistique du MENA 2011- 2012.

Ce graphique montre que le nombre d’enseignants du primaire a doublé, passant d’un peu plus de 15’000 à plus de 35’000 entre 2002 et 2012.

### III.1.5. Cependant, une évolution timide du taux net de scolarisation (TNS) au primaire

L’analyse approfondie de la croissance des effectifs au primaire montre un nombre élevé d’élèves ayant dépassé l’âge scolaire qui sont toujours dans le système éducatif formel au primaire. Le taux net de scolarisation donne en effet, une meilleure mesure de la scolarisation des enfants.

Tableau 10: Evolution du TNS du primaire de 1999/2000 à 2012/2013

TNS	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13
Garçons	42,8	43,4	42,3	43,3	46,5	51,1	53,8	59,1	63,8	61,3	59,8	62,6	63,2	63,5
Filles	29,3	30,3	30,2	31,5	34,9	39,5	42,6	47,9	53,7	54,5	55,0	59,1	61,1	62,8
Total	36,1	36,9	36,3	37,4	40,7	45,3	48,2	53,5	58,8	57,9	57,4	60,9	62,2	63,2

Source : Recueil d’indicateurs actualisés de l’éducation de base de 1997-2008 (DGESS/MENA) ; Annuaire statistiques (DGESS/MENA)

L’analyse de ce tableau montre une forte évolution du TNS, ce qui est appréciable tenant compte des objectifs fixés par le Gouvernement. Cependant, l’évolution du TNS a été plus timide. En effet, celui-ci est passé de 36,1% en 1999/2000 à 63,2% en 2012/2013 soit un gain de 27,1 points. L’analyse de l’évolution du TNS et celle du TBS révèle un écart de plus en plus important traduisant ainsi qu’il existe toujours bon nombre d’élèves au primaire qui sont

en dehors de la tranche d'âge scolaire officiel (6-11 ans). En effet, en 1999/2000 sur 100 élèves, 19 étaient hors de la tranche d'âge officiel contre 22 en 2012/2013.

Cet indicateur du TNS n'est-il pas révélateur d'une faiblesse de l'efficacité interne de l'enseignement primaire ?

### **III.1.6. L'éducation de base formelle englutit toutes les ressources allouées à l'éducation**

Une analyse de la répartition du budget de l'Etat consacré respectivement au système formel et non formel montre que la quasi-totalité des ressources reste consacrée à l'éducation formelle. En effet, depuis 10 ans, le budget de l'éducation non formelle reste inférieur à 5% du budget total de l'Etat pour l'éducation. Cette répartition budgétaire entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle, traduit la dominance exercée par le système formel sur l'ensemble du système éducatif en général. Cette situation s'explique en partie par l'engagement de l'Etat vers la massification scolaire à travers le système formel. Malgré le développement quantitatif de l'éducation de base formelle à travers l'allocation de moyens pour soutenir la massification scolaire, le niveau de la qualité de l'éducation demeure préoccupant.

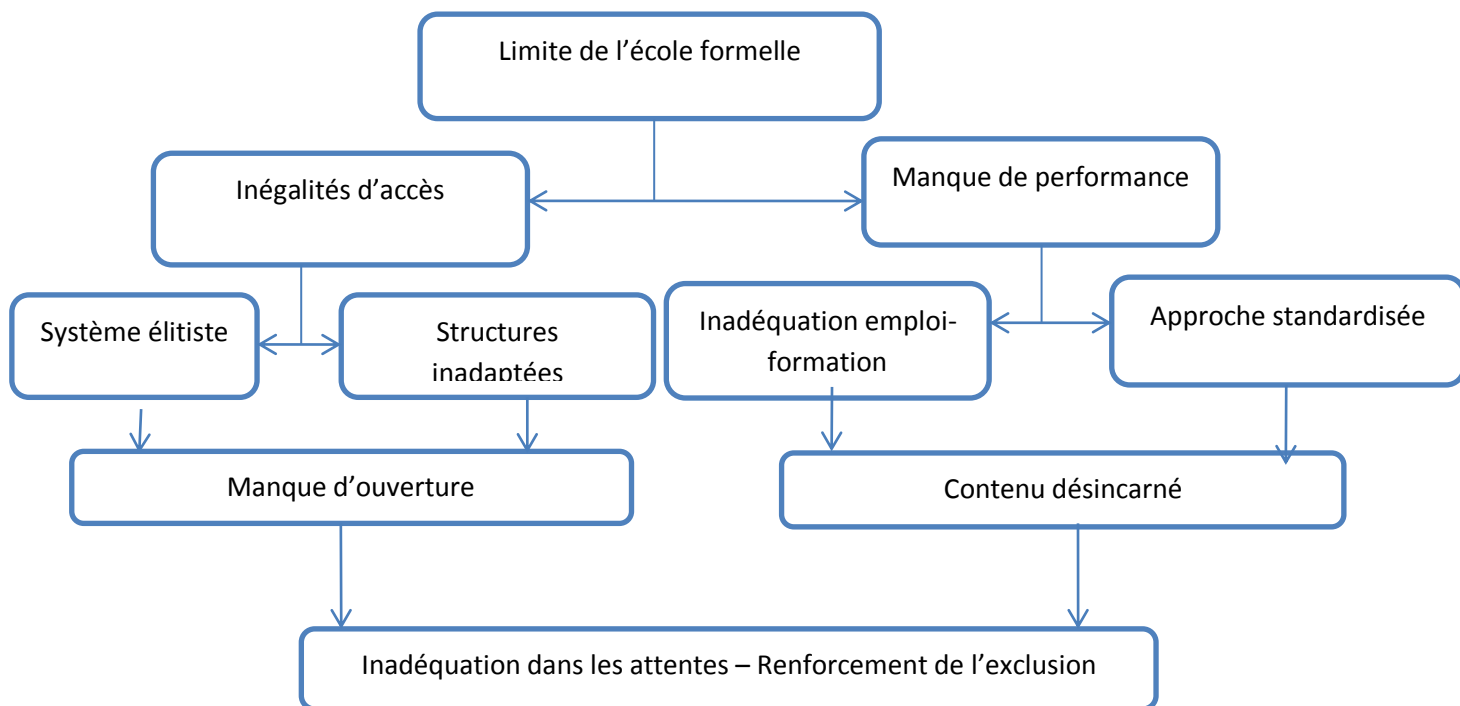
### **III.2. Préoccupations sur la qualité du système formel**

Les performances du système éducatif formel en termes de qualité de l'éducation comportent tant d'insuffisances si bien que bon nombre d'enfants et de jeunes quittent le système scolaire sans achever leurs cursus d'éducation de base. Cela se répercute sur l'efficacité de l'éducation formelle, particulièrement sur le réinvestissement des acquis pour le développement. Mis en rapport avec le marché du travail, le système éducatif formel ressemble à une fabrique de chômeurs et d'actifs pour emplois précaires (*entretien avec Boureima Jacques KI, Secrétaire exécutif de la CONFEMEN, le 20 septembre 2013, à Morges en Suisse*). Dans le milieu de la recherche sur l'éducation au Burkina Faso, la baisse de niveau des élèves de l'enseignement primaire (et de l'enseignement secondaire) est fréquemment relevé. Les mesures des résultats scolaires du PASEC en français et en calcul sont éloquentes à ce sujet. La baisse de niveau des élèves est également fredonner par les enseignants, les parents d'élèves, les APE, les syndicats, , les gestionnaires du système éducatif et les médias, etc. Ces dix dernières années,

les griefs les plus accablants sont faits contre l'école burkinabè, particulièrement l'école formelle, ses acteurs et ses produits.

Ces griefs portés contre le système éducatif formel rappellent les résultats de l'analyse de Stéphanie Gasse sur l'éducation formelle au Mali.

Figure 7: Limites de l'éducation formelle invoquées par les experts et les ONG (Gasse 2008)



Source : Thèse de Stéphanie<sup>38</sup> Gasse, p427

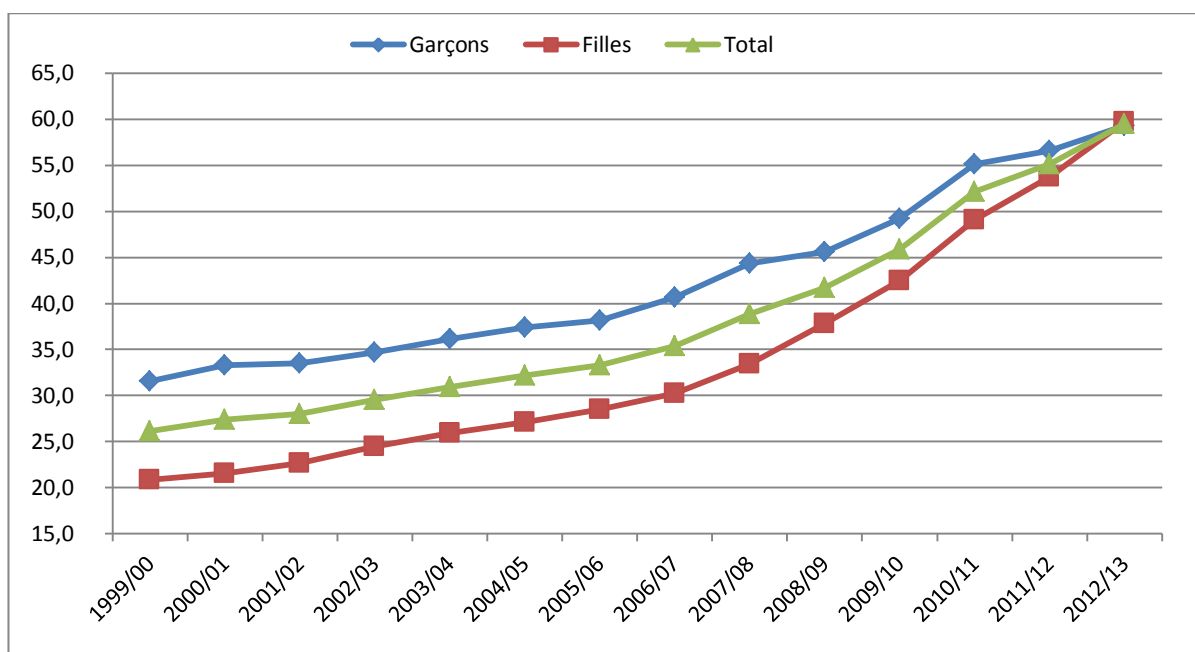
### III.2.1. De l'efficacité interne de l'éducation formelle

#### III.2.1.1. Evolution du taux d'achèvement

Selon les statistiques du MENA, le taux d'achèvement au niveau du primaire (TAP) a connu une importante hausse au cours des 13 dernières années passant ainsi de 26,2% en 1999/2000 à 59,5% en 2012/2013 soit une variation de 33,3 points. Le TAP a progressé en moyenne de 2,6 points par an. L'évolution a été plus importante chez les filles (voir graphique ci-après).

<sup>38</sup> GASSE, S. 2008, *L'éducation non formelle : quel avenir ? Regard sur le Mali*, Université de Rouen, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, p 427

Figure 8: Evolution du Taux d'achèvement selon le sexe de 1999/2000 à 2012/2013



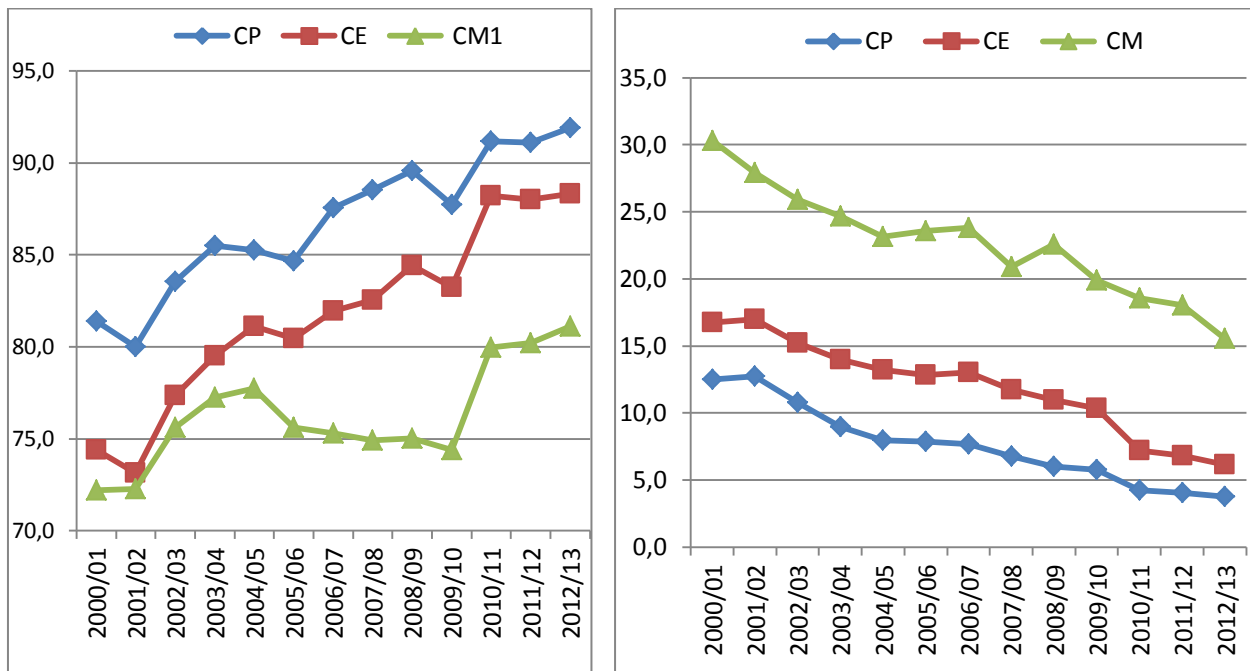
Source : Services statistiques /DGESS MENA

Les résultats obtenus sont le fruit des diverses actions entreprises par l'Etat pour assurer non seulement la scolarisation des enfants mais aussi leur maintien dans le système éducatif. En rappel au nombre de ces actions, on peut noter la généralisation de la cantine scolaire, la distribution gratuite de fournitures et de manuels ainsi que les mesures limitant les redoublements.

### III.2.1.2. Analyse de l'évolution des taux de flux

L'analyse de l'évolution des taux de flux indique une tendance générale des taux de promotion à la hausse et une tendance générale des taux de redoublement à la baisse pour chaque sous cycle (CP, CE et CM). Plus on évolue dans le primaire, plus les taux de promotion diminuent. Par contre, les petites classes ont les taux de redoublement les plus faibles. Cette situation s'explique par les mesures prises par le MENA, interdisant d'une part les redoublements aux premières années des cycles préparatoire, élémentaire et moyen et d'autre part celles limitant le taux de redoublement à un maximum de 10% de l'effectif de la classe dans les deuxièmes années de ces mêmes cycles. Avant cette mesure, les taux de redoublement étaient largement plus élevés.

Figure 9 : Evolution des taux de promotion et de redoublement de 2000/2001 à 2012/2013



Source : DGESS MENA

L'analyse de ces graphiques révèle qu'en 2012/2013, les taux de promotion pour le CP, CE et CM1 ont atteint respectivement 91,9%, 88,3% et 81,1% contre respectivement 81,4%, 74,4% et 72,2 en 2000/2001. Les taux de redoublement quant à eux sont passés entre 1999/2000 et 2012/2013 de 12,5% à 3,8% au CP, de 16,8% à 6,2% au CE et de 30,3% à 15,6% au CM. Le taux élevé au niveau du CM est essentiellement dû aux résultats du CEP et de l'entrée en 6<sup>ème</sup> qui demeurent peu satisfaisants. La faible capacité d'accueil au niveau du post primaire justifie en grande partie le taux élevé de redoublement au CM.

En réalité la baisse du taux de redoublement n'a pas de rapport avec l'amélioration des performances des élèves d'autant plus que ces mesures sont purement administratives sans lien avec d'éventuelles mesures liées à l'amélioration de l'apprentissage.

### III.2.1.3. Evolution du taux de réussite au CEP

Le taux de réussite au CEP a évolué de 1999 à 2014, souvent avec des écarts considérables. Le taux le plus faible a été de 58,5% en 2007/2008 et celui le plus fort a été de 82,2% en 2013/2014. Sur l'ensemble de la période, le taux de réussite des garçons a toujours été plus important que celui des filles.



**Tableau 11: Evolution du taux de réussite du CEP**

CEP	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14
Garçons	68,7	66,2	73,1	77,0	71,9	73,5	70,2	63,6	76,4	69,3	67,7	68,9	65,1	65%
Filles	57,6	58,8	66,1	69,6	65,4	65,5	62,7	52,4	68,6	62,3	60,0	61,5	56,9	60%
Total	62,3	62,9	70,0	73,7	69,0	69,9	66,8	58,5	72,7	65,9	64,0	65,2	60,9	82,2

Source : Synthèse de l'annuaire 2013/14, DGESS/MENA

### III.2.1.4. Evolution des indicateurs d'efficacité interne

Le tableau ci-après présente l'évolution de quelques indicateurs d'efficacité interne dans l'enseignement primaire.

**Tableau 12: Evolution de quelques indicateurs d'efficacité interne de 2000/2001 à 2012/2013**

	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13
Taux de survie au CM2	564	534	625	662	663	625	691	670	694	623	703	687	688
Taux de survie au CEP	485	461	570	619	608	576	626	579	653	570	648	639	631
Durée Moyenne pour l'obtention du CEP	6,9	6,9	6,8	6,8	6,8	6,8	6,8	6,8	6,7	6,7	6,6	6,6	6,6
Coefficient d'efficacité Interne	57,8	56,2	63,6	67,4	68,9	66,2	69,5	68,1	70,1	66,3	74,0	72,8	73,1

Source : DGESS MENA

D'une manière générale, on constate une amélioration des indicateurs d'efficacité interne. Toutefois, cette évolution n'est pas à la hauteur des investissements accordés à l'enseignement formel. En effet, pour 1'000 élèves inscrits en première année du primaire, 564 seulement (soit presque la moitié) atteignent le CM2 parmi lesquels 485 obtiennent leur CEP en 2000/2001. Ces proportions ont évoluées respectivement à 688 et 631 en 2012/2013.

De plus, la durée moyenne pour l'obtention du CEP se réduit d'année en année. En effet, un élève devait passer en moyenne 6,9 ans en 2000/2001 contre 6,6 ans pour obtenir son diplôme. Le coefficient d'efficacité interne est passé de 57,8% en 2000/2001 à 73,1% en 2012/2013.

L'analyse de cette évolution de l'efficacité interne de l'enseignement primaire bat en brèche la relative amélioration de l'accès et de la qualité de l'enseignement primaire. En effet, presque la moitié des enfants inscrits quittent l'école avant d'avoir fait 6 années de scolarité.

Ces sortants de l'enseignement formel viennent grossir le nombre des enfants d'âges scolaires qui sont hors de l'école.

### III.2.1.5. Plus de la moitié des enfants d'âge scolarisable du primaire sont hors de l'école

Les statistiques disponibles au niveau du MENA font ressortir un nombre important d'enfants d'âge scolaire non scolarisés. En recoupant les données, principalement celles des enquêtes sur les ménages réalisées par l'EICVM<sup>39</sup> en 2010 au Burkina Faso, la proportion des enfants hors école se présente comme suit:

**Tableau 13: Nombre d'enfants de 6-11 ans hors de l'école, EICVM 2010.**

	Effectifs	Pourcentage
<u>Non accès</u> : N'a jamais eu accès à l'école	1 581 152	51,5%
<u>Abandon</u> : A eu accès, mais n'est plus à l'école	52 342	1,7%
<b>Ensemble</b>	<b>1 633 494</b>	<b>53,2%</b>
<b>Population scolarisable du primaire (6-11 ans)</b>	<b>3 070 116</b>	

Source : estimation à partir des données de l'EICVM 2010, réalisés par le Pôle de Dakar

L'analyse de ces données montre que près de 1 633 500 enfants de 6-11 ans étaient hors de l'école en 2008-09, soit un peu plus de la moitié (53,2%) des enfants scolarisables du primaire.

Tenant compte de l'adoption par la loi d'orientation de l'éducation de l'obligation scolaire de 6 à 16 ans, nous nous demandons comment le MENA tiendra-t-il cet engagement, cela d'autant plus que l'éducation non formelle qui aurait pu servir de réceptacle fiable pour la prise en charge de cette catégorie d'enfants ne semble pas jouir des mêmes attentions que le formel.

### III.2.2. L'efficacité externe de l'éducation de base formelle, un problème urgent

Selon les résultats du RESEN 2015, les enfants d'âges scolarisables hors école constituent un boulet au pied du système éducatif. En effet, ces enfants qui, soit n'ont pas eu la chance d'aller à l'école, soit en sont ressortis de manière précoce n'ont généralement pas pu acquérir

<sup>39</sup>Enquête intégrale sur les conditions de vie des ménages

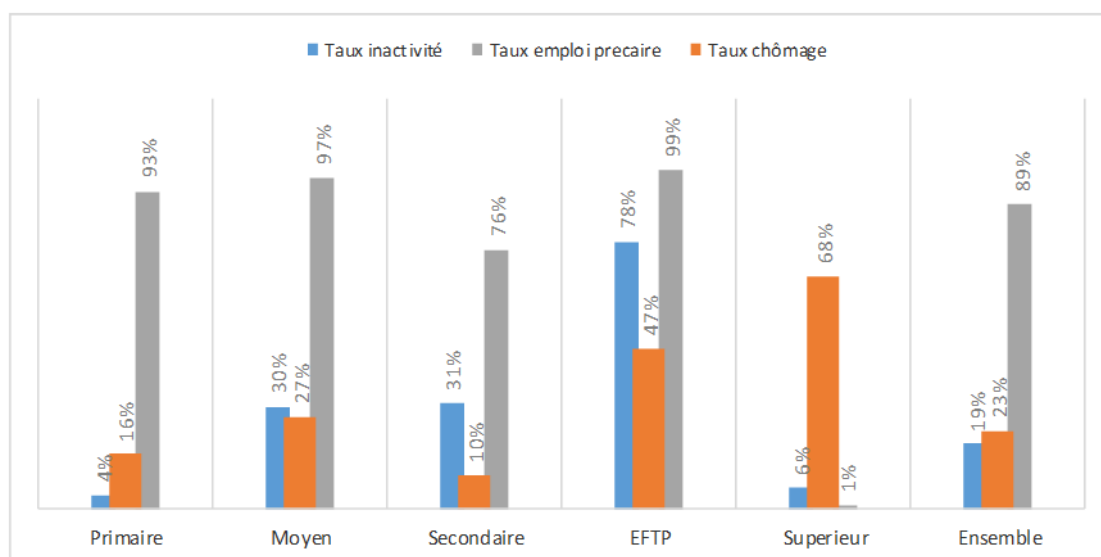
des compétences sociales et économiques susceptibles de les accompagner dans leur entrée dans la vie active.

Contrairement à l'efficacité interne qui s'intéresse au fonctionnement des institutions éducatives, en privilégiant les résultats observables au sein même de la sphère scolaire (redoublements, abandons en cours d'études, etc.), l'efficacité externe qui est l'analyse de la performance du système éducatif par rapport au marché du travail prend comme référence l'usage des connaissances acquises à l'école durant la vie active. Ainsi, on analyse dans quelle mesure, l'éducation a permis à chacun de s'insérer professionnellement dans la société mais aussi de tirer des bénéfices de la formation acquise.

En effet, l'éducation/formation a pour mission principale de contribuer au développement socio-économique du pays. Cette finalité constitue la boussole de pilotage de tout système éducatif. L'atteinte de cet objectif peut s'apprécier à travers le marché du travail, même si l'économie et les besoins en emplois induits par les perspectives d'activités ne constituent pas l'unique déterminant pour le pilotage du système éducatif. Le défi principal est celui de contribuer à une meilleure insertion professionnelle des sortants tout en répondant au mieux aux besoins de l'économie nationale.

Le graphique suivant montre les évolutions en matière d'insertion des sortants du système éducatif.

**Figure 10: Insertion des sortants du système éducatif Burkinabè, 2010**



*Source : Pôle de Dakar et calcul des auteurs à partir d'EICVM 2009*

Le bilan formation emploi indique une forte inadéquation entre la production des sortants du système éducatif et la capacité du marché du travail à absorber tous ces produits. Le

déséquilibre de la balance emploi-formation est de deux ordres : quantitatif et qualitatif. De façon globale, il ressort que sur les 90 000 individus qui sont sortis du système éducatif en 2009, uniquement 59700 ont pu occuper un emploi au cours de l'année 2010. Les sortants du système éducatif ont été à peu près 1,5 fois supérieurs à la capacité d'accueil à court terme (annuel) de l'économie.

De même, le RESEN 2015 relève qu'entre 2005 et 2010, en moyenne 180'000 emplois ont été créés annuellement au Burkina Faso. Seulement le tiers de ces emplois sont directement occupés ou créés par les sortants du système éducatif. Le reste des emplois (120'000 en moyenne) ont été créés ou occupés par les deux profils suivants :

- ✓ Chômeurs (sortis du système depuis plus d'un an au moins et à la recherche d'un emploi) ;
- ✓ Inactifs qui n'étaient pas sur le marché du travail et qui ont décidé d'entrer sur le marché du travail au cours de cette année.

En outre, le profil des sortants n'est pas très adapté au profil des places d'emploi disponibles. De même, la majorité des sortants sans qualification se retrouvent dans le secteur informel, notamment agricole. D'un point de vue économique, ceci est préjudiciable pour le pays. Les agriculteurs et les travailleurs du secteur informel sans qualification ont en effet besoin de savoir lire, écrire et compter pour utiliser efficacement les intrants agricoles, pour pleinement profiter de la technologie disponible et ainsi améliorer leur productivité. Le gain de productivité est nécessaire pour sortir les travailleurs de ce secteur de leur situation pour permettre une croissance économique durable du pays. Ces déséquilibres expliquent le chômage, le sous-emploi et la précarité en tous genres des sortants du système éducatif formel au Burkina Faso.

Malgré les moyens consentis par l'Etat avec l'appui des partenaires techniques et financiers, le système éducatif formel peine à assurer une éducation de base de qualité pour les enfants et adolescents du Burkina Faso. Qu'en est-il de l'éducation non formelle ?

### III.3. L'éducation non formelle, parent pauvre du système éducatif du Burkina Faso

#### III.3.1. L'éducation non formelle, un système marginalisé

L'analyse des performances du système éducatif du Burkina Faso montre que l'éducation non formelle est marginalisée dans toutes ses composantes : alphabétisation des adultes, éducation non formelle des adolescents particulièrement.

##### III.3.1.1. Au niveau de l'éducation non formelle des adolescents

Pour la campagne 2012/2013, on dénombre au total 218 structures de l'ENF des adolescents contre 202 structures en 2009/2010, soit un taux d'accroissement moyen annuel de 2,6%. Cet accroissement s'explique en partie par l'intérêt porté par certains opérateurs privés pour les structures de l'ENF des adolescents. En 2013, ces 218 structures d'éducation non formelle pour adolescents prennent en charge environ 6'000 apprenants.

**Tableau 14: Evolution du nombre de centres de l'éducation non formelle (CEBNF) des adolescents de 2009 à 2013**

Type de centres	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
CEBNF Etat	-	103	104	77
ECOM	-	-	4	44
CBN2 jeune	-	-	30	31
AFID	-	-	19	29
EdB	-	-	-	7
Autres	-	-	-	30
<b>TOTAL</b>	<b>202</b>	<b>103</b>	<b>210</b>	<b>218</b>

Source : DGESS/MENA-ANNUAIRE STATISTIQUE DE L'ENF

Cette tendance à l'augmentation va se poursuivre en 2014 et 2015, mais le rythme est à la stagnation. L'écart entre les prévisions et les réalisations se creuse. Pour une prévision de prise en charge de 37'000 adolescents en 2015, les réalisations montrent que seulement 8'370 adolescents ont été recrutés dans ces dispositifs.

Tableau 15: Situation des CEBNF<sup>40</sup> entre 2013 et 2014

Année civile	2013	2014	2015		
			Prévu	Réalisé	Ecart
Nombre d'apprenants des CEBNF et assimilés	7058	9 077	37 752	8 370	-29 382
<i>Dont Filles</i>	3 469	4 556	22 651	4 296	-18 355
Nombre de CEBNF et assimilés	218	253	367 (*)	264	-103
Nombre de salles de classe fonctionnelle (CEBNF et assimilés)	472	404	1 468 (*)	404	-1 064

*Services statistiques du MENA*

Les Centres de Formation Professionnelle Non Formelle (CFPNF), développés par l'ONG TRADE en partenariat avec l'Etat, qui constituent un continuum des CEBNF connaissent plus de stagnation, leur nombre étant resté à deux depuis leur création.

Tableau 16: Situation des Centres de Formation Professionnelle Non formelle (CFPNF)

Année civile	2013	2014	2015		
			Prévu	Réalisé	Ecart
Nombre de CFPNF	2	2	-	-	-
<b>Nombre d'apprenants</b>	<b>145</b>	<b>104</b>	-	<b>101</b>	-
<i>Hommes</i>	120	77	-	80	-
<i>Femmes</i>	25	27	-	21	-
<b>Nombre de sortants</b>	<b>126</b>	<b>104</b>	-	<b>46</b>	-
<i>Hommes</i>	101	77	-	38	-
<i>Femmes</i>	25	27	-	08	-
<b>Nombre de sortants installés</b>	<b>42</b>	<b>99</b>	-	<b>0</b>	-
<i>Hommes</i>	32	55	-	0	-
<i>Femmes</i>	10	44	-	0	-

*Services statistiques du MENA*

<sup>40</sup> Ici, « CEBNF et assimilés » regroupe l'ensemble des formules éducatives pour les adolescents de 9-15 ans, comme c'est parfois le cas dans l'usage administratif

Selon les études du MENA, la baisse du nombre de CEBNF et assimilés, entre 2013 et 2015 soit 26%, s'explique par l'absence de moyens pour augmenter cette offre éducative dans certaines localités. En termes de comparaison, le taux d'accroissement annuel des infrastructures du formel est d'environ 9% contre moins de 2% pour le non formel. Or, du fait de la faible performance de l'école formelle, plusieurs apprenants souhaiteraient bénéficier de ce type d'offre de formation.

### III.3.1.2. Au niveau de l'éducation non formelle des adultes

Les statistiques du MENA, montrent que le nombre de déclarés alphabétisés régresse d'année en année à cause du faible financement de l'éducation non formelle. Ainsi entre 2012 et 2014 par exemple, le nombre de déclarés alphabétisés de 15-24 ans a diminué de 81'302 à 47 699 soit 41,3 %. En outre, l'effectif des déclarés alphabétisés est inférieur à la prévision estimée à 222 201, soit 174'502 apprenants de moins dans la même période. Les causes du sous financement de l'ENF n'ont cependant pas de lien avec la qualité de l'éducation non formelle.

De façon générale, il est observé que relativement aux indicateurs sur l'alphabétisation des jeunes de 15-24 ans dans les centres, les cibles visées en 2015 ne sont pas atteintes.

Les résultats de l'Enquête Multisectorielle Continue de l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD) indiquent un taux d'alphabétisation de 34,5% dont 50% pour la tranche des jeunes de 15-24 ans en 2014. Ces informations montrent que des efforts restent à faire pour atteindre le taux de 60% escompté en 2015 et résorber la question des 1 610 000 jeunes de 15-24 ans non alphabétisés.

Le nombre de jeunes alphabétisés de 15-24 ans s'est accru notamment chez les filles et les femmes sans atteindre les objectifs visés.

**Tableau 17: Evolution des effectifs d'apprenants dans les centres d'ENF**

Année civile	2013	2014	2015		
			Prévu	Réalisé	Ecart
Nombre total d'apprenants de 15-24 ans de l'ENF	202 937	120 005	246 890	67 842	-179 048
<i>Dont Femmes</i>	124 072	80 909	<i>148 134</i>	<i>45 464</i>	<i>-102 670</i>
Nombre total d'apprenants de 15-24 ans alphabétisés	139 291	81 302	222 201	47 699	-174 502
<i>Dont Femmes</i>	93 650	54 561	<i>133 321</i>	<i>31 813</i>	<i>-101 508</i>
Nombre de centres adultes	18 304	15 079	-	6 215	-
Taux d'alphabétisation projetés par le PRONAA	49,90%	54,7%	60%	34,5%	-

Sources : statistiques MENA 2015

L'analyse de ce tableau montre que l'appui à l'alphabétisation des adultes régresse au regard des prévisions du PDSEB. L'une des principales raisons de cette situation est liée à la

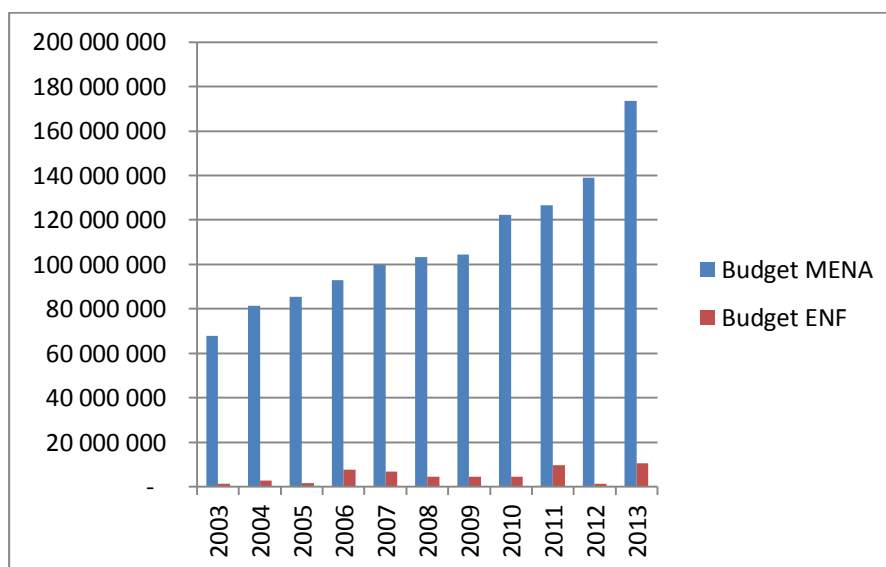
répartition inéquitable des ressources entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle qui est relégué au second rang des priorités.

### III.3.2. L'éducation non formelle, un sous financement structurel

Le budget de l'Etat finance l'éducation non formelle à travers les activités d'alphabétisation dans le cadre du Programme National d'Alphabétisation (PRONAA), les subventions accordées au FONAENF et les ressources accordées à la Direction Générale de l'Education Non Formelle (DGENF) pour son fonctionnement. En plus du budget de l'Etat, l'ENF bénéficie des ressources du Compte d'affectation spécial du trésor, fonds commun mis en place par les partenaires techniques et financiers.

Il convient de préciser que l'éducation non formelle est également financée par des partenaires techniques et financiers du MENA tels que l'UNICEF qui finance directement des activités menées dans le domaine par certaines structures (DRINA, ES/CEBNF).

Figure 11: Part du budget de l'ENF dans le budget du MENA



Source : DAF/MENA

Entre 2003 à 2013, les ressources affectées à l'éducation non formelle sont passées de 1,403 milliards de F CFA à 10,410 milliards F CFA, soit une augmentation de 86,52%. Cependant, malgré cette évolution, la part du budget du MENA accordée à l'éducation non formelle reste faible, soit 4,63%.

Cette tendance à la baisse se confirme avec le niveau de financement de l'ENF en 2015, qui montre que seulement 3% du budget de l'éducation sont consacrés à ce secteur.



En 2002, l'Etat, les PTFs et les promoteurs d'éducation non formelle mettent en place un fonds associatif pour mobiliser plus de financement en faveur de l'éducation non formelle. C'est ainsi que le Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle vit le jour. Ce fonds a suscité de l'engouement à sa naissance et a effectivement permis de mobiliser et de sécuriser les ressources de l'ENF. Sa mise en place fait suite à l'adoption par l'Etat de la Stratégie du faire-faire qui répartit les rôles et responsabilités des acteurs impliqués dans le développement de l'ENF. Ainsi, le « faire-faire » a été une stratégie novatrice et efficace qui a permis à l'Etat et aux partenaires (ONG, associations, groupements, services étatiques, etc.) de se doter d'une clé de répartition fonctionnelle des rôles dans l'exécution des programmes d'alphabétisation et d'éducation non formelle. Le faire-faire traduit clairement la responsabilisation de la société civile dans la mise en œuvre des programmes de formation sur le terrain. Le montage institutionnel est basé sur la stratégie qui consiste à faire jouer à chaque partenaire le rôle qui est le sien, et là où il a un avantage comparatif certain, selon le principe de « chacun là où il excelle ». Ce montage répond aux caractéristiques suivantes :

- séparation entre d'une part, les fonctions d'orientation, de suivi et d'évaluation des programmes qui relèvent du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation et, d'autre part, les fonctions d'exécution des programmes d'alphabétisation par les opérateurs ;
- contractualisation des missions d'alphabétisation exécutées par les opérateurs sur des fonds publics ou privés mis à leur disposition par le Ministère ;
- égalité d'accès au fonds pour tous les opérateurs dont les propositions de projet répondent à un ensemble de critères d'éligibilité reconnus comme justifiés par tous les partenaires ;
- impartialité et transparence du dispositif d'allocation des fonds ; rapidité du paiement des prestations aux opérateurs qui, pour l'essentiel, ne disposent pas de fonds propres et ont une trésorerie réduite.

Le FONAEF a donc été l'instrument d'opérationnalisation de ce principe du faire-faire. A sa création, il a mobilisé des ressources importantes pour l'ENF, mais au fur à mesure, ces ressources ont connu une baisse attestant d'un faible financement de l'ENF particulièrement par l'Etat.

Ainsi, le constat est établi que le poids de l'ENF dans le budget de l'Etat est faible (3% en 2015) comme l'atteste le tableau suivant :

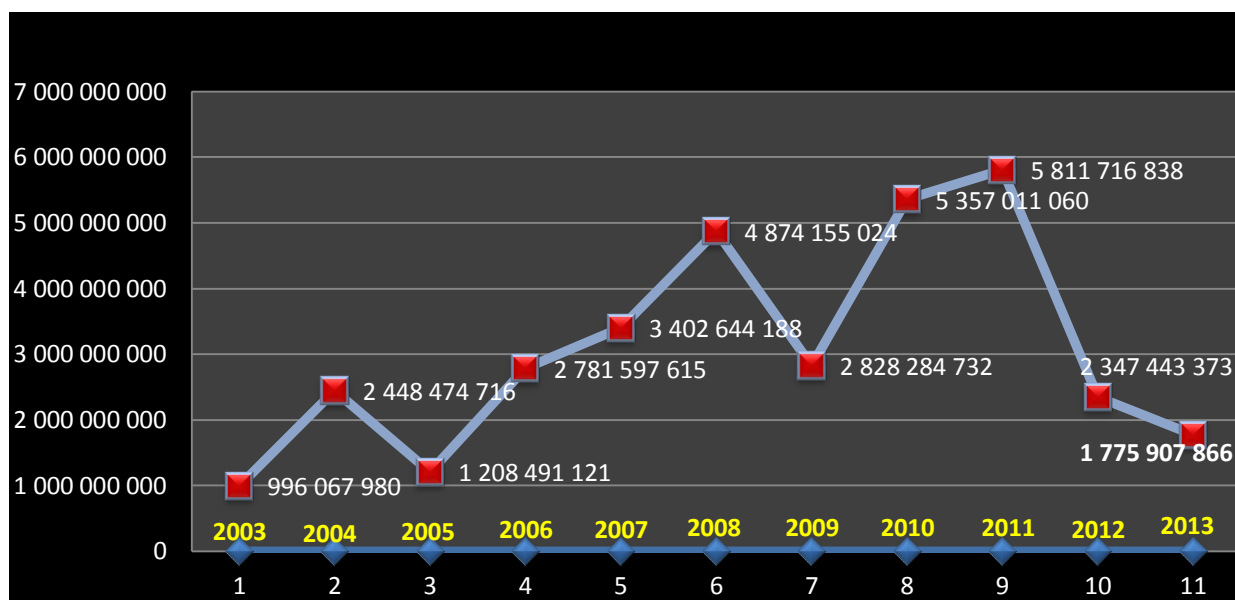
**Tableau 18: Poids des composantes du PDSEB dans le budget de l'éducation en 2015**

	Programmes	Budget	CAST/	Projets, ONG/	Total	% par composante
		de l'Etat (millions Fcfa)	FSDEB (millions Fcfa)	Associations (millions Fcfa)	(millions Fcfa)	
1	Accès	136 329	22 607	0	158 936	67%
2	Qualité	14 071	5 761	0	19 832	8%
3	ENF	3 138	3 693	0	6 831	3%
4	Gestion Pilotage	37 850	3 769	11 008	52 627	22%
	<b>Total prévu</b>	<b>191 388</b>	<b>35 830</b>	<b>11 008</b>	<b>238 227</b>	<b>100%</b>
	<b>% par instrument</b>	<b>80,4%</b>	<b>15,0%</b>	<b>4,6%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Source Rapports d'activités 2015 du MENA

La baisse des financements de l'ENF se constate aussi quand on analyse l'évolution du financement du FONAENF.

**Figure 12: Evolution du financement du FONAENF de 2003 à 2013**



Source : Rapport technique et financier annuel 2013 du FONAENF

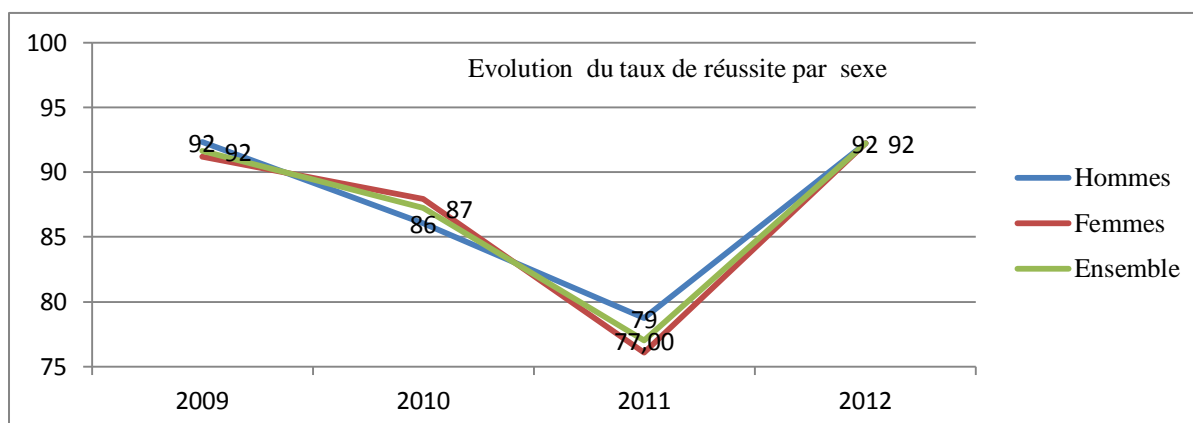
Ce tableau montre que depuis 2011, le financement de l'éducation non formelle à travers le FONAENF connaît une baisse vertigineuse, mettant en péril l'ouverture des centres d'éducation non formelle pour adultes et pour adolescents.

La situation de l'éducation non formelle au Burkina Faso montre que, bien que ce sous système soit pris en compte dans les politiques publiques de développement de l'éducation, il reste marginal du point de vue de l'engagement de l'Etat à lui accorder les moyens nécessaires pour son développement. Cette marginalisation n'affecte-t-elle l'efficacité de l'ENF ?

### III.3.3 De l'efficacité interne de l'éducation non formelle

La qualité de l'ENF peut être examinée à travers le taux de réussite et le taux d'abandon. Pour ce qui concerne la campagne 2011-2012, les indicateurs se présentent de la manière suivante selon les rapports du MENA : au niveau des adultes, le taux de succès en première année est de 93,81%, et celui de la deuxième année est de 90,21%<sup>41</sup>. « Ces taux sont très appréciables, et témoignent d'une bonne assimilation des contenus de formation et/ou d'un bon niveau de l'équipe pédagogique (les animateurs, superviseurs) »<sup>42</sup>. Au niveau global (adulte et adolescents), la situation des taux de réussite et d'abandon se présente comme suit :

Figure 13: Evolution des taux de réussite des adultes de 2009 à 2012



Source: DGESS- MENA, Tableau de Bord de l'ENF 2012

La courbe de l'évolution des taux de réussite entre 2009 et 2012 est en forme de « V », ce qui traduit une baisse puis une hausse au cours de la période. En effet, le taux de réussite au niveau national a connu une baisse d'environ 15 points de pourcentage entre 2009 et 2011. Il est ensuite passé de 77% en 2011 à 92,24% en 2012, soit une hausse de 15,2. Cette évolution de la courbe en V s'explique par la prise en compte de nouveaux opérateurs ne maîtrisant pas encore les conditions et les stratégies d'ouverture et de fonctionnement des centres. Il a fallu à

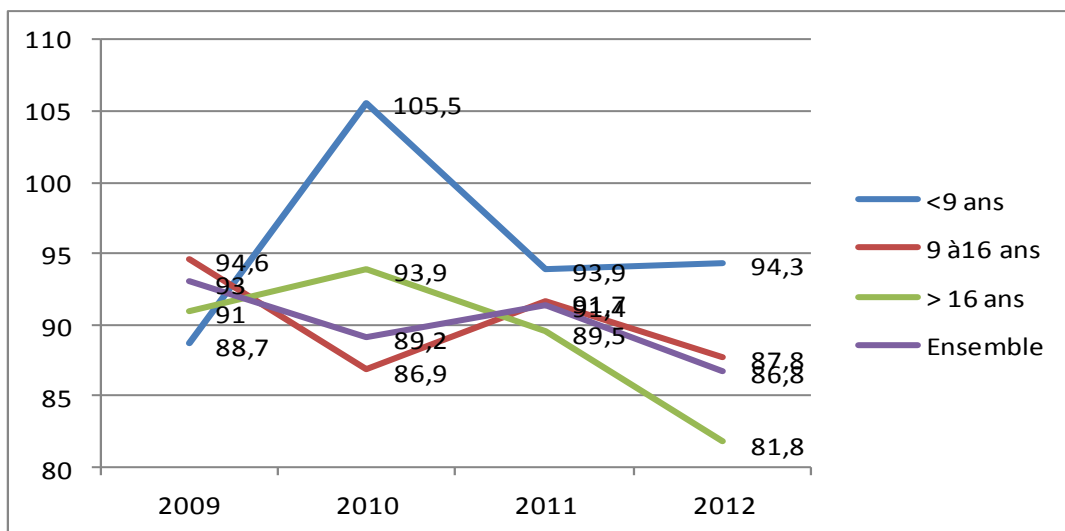
<sup>41</sup> Source PSE

<sup>42</sup> idem

ces opérateurs un temps pour acquérir et adopter des mesures opérationnelles de mise en œuvre des projets d'ENF.

Par rapport aux adolescents, on note également une bonne évolution des taux de réussite comme l'atteste la figure suivant.

Figure 14: Evolution des taux de réussite des adolescents de 2009 à 2012

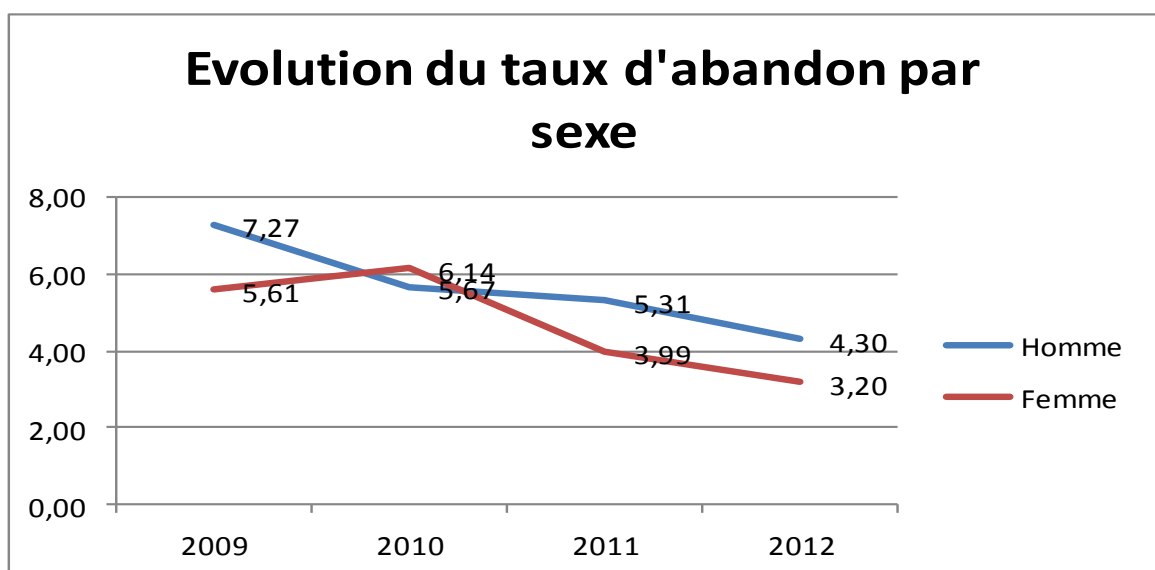


Source: DGESS- MENA, Tableau de Bord de l'ENF 2012

Le graphique montre que les taux de réussite sont compris entre 84,8% et 96%.

On note également que le taux d'abandon global est faible comme l'atteste le graphique suivant :

Figure 15: Evolution du taux d'abandon par sexe dans l'ENF



Source : DGESS MENA tableau de bord de l'ENF 2012

Les taux d'abandon sont en baisse, traduisant le fait que les entrants quittent de moins en moins le système avant terme. Il y'a lieu de noter ici que les abandons dans l'éducation non formelle n'ont pas la même signification que dans le formel. En effet, une fois que les apprenants possèdent les compétences qu'ils recherchaient, ils ont tendance à quitter le système pour le réinvestissement immédiat des acquis dans la vie active.

### **III.3.4. De l'efficacité externe de l'éducation non formelle**

Le programme national d'accélération de l'alphabétisation (PRONAA) présente une évaluation de l'efficacité externe de l'éducation non formelle. Il ressort de cette évaluation plusieurs effets et changements induits par les programmes d'éducation au niveau des bénéficiaires, adultes et adolescents.

D'une manière générale, les alphabétisés prennent des notes lors des réunions auxquelles ils participent, exploitent les écrits en langues nationales<sup>43</sup> tels que les journaux, les brochures et les fascicules d'agriculture, d'élevage, de santé, et résolvent des problèmes mathématiques de la vie courante (ventes, achats, gestion des unités économiques). Dans le secteur primaire, ils investissent leurs acquis de l'ENF notamment dans les domaines de l'agriculture, de l'élevage et de l'environnement. Les impacts sont l'amélioration des rendements agricoles, l'intensification des productions pastorales (embouche) et le développement des techniques de conservation des eaux et des sols. Dans le secteur secondaire, les investissements des acquis de l'ENF sont faits notamment dans l'artisanat de transformation et l'artisanat d'art. Les impacts sont la modernisation et la variation des modèles dans l'artisanat. Dans le secteur tertiaire, les investissements sont faits notamment dans le commerce, les banques de céréales, les caisses d'épargne et de crédit, la mise en place de plates-formes multifonctionnelles, les Activités Génératrices de Revenus. Les impacts sont l'amélioration de la gestion des unités économiques, une meilleure connaissance du marché, et la fixation de leurs prix de vente. Dans la vie associative et communautaire, les investissements des acquis de l'ENF sont faits surtout dans la création de groupements villageois et d'associations, et la réalisation d'infrastructures communautaires. Les impacts sont une meilleure gestion des associations, une participation active des populations dans la vie communautaire, le développement d'un leadership à la base, et l'existence d'une masse critique de leaders endogènes.

---

<sup>43</sup> Le Burkina Faso compte une soixantaine de langues nationales dont les trois majoritaires sont le moore, le jula et le fulfulde. Cependant, toutes ont le statut de langues nationales (un statut de fait) et celui de langues d'enseignement selon la Loi. Pour le moment, 25 langues nationales servent de médium d'enseignement-apprentissage dans l'éducation non formelle tandis que 6 parmi les 25 sont utilisées dans l'éducation formelle du fait des alternatives éducatives s'adressant aux enfants d'âge scolaire et cédées à l'Etat.

Par ailleurs, les alphabétisés investissent notamment leurs acquis de l'ENF dans l'activité politique et dans la vie citoyenne. Les impacts sont surtout une prise de responsabilité accrue des alphabétisés dans la vie politique locale, et une meilleure connaissance des droits et devoirs du citoyen.

Enfin, certains alphabétisés investissent leurs acquis de l'ENF dans les fonctions offertes par l'alphabetisation et l'éducation non formelle (animateurs, superviseurs, et coordonnateurs). Les impacts sont l'amélioration du statut social des alphabétisés qui exercent des fonctions d'AENF qui leur procurent des revenus.

L'ENF a des impacts sur le développement des activités génératrices de revenus des femmes. Les alphabétisées gèrent mieux leurs activités génératrices de revenus et les crédits (estimations des fonds des dépenses, des bénéfiques, etc.) qu'elles obtiennent par le biais des structures de micro finances ou d'autres bailleurs de fonds qui s'investissent dans l'appui aux activités organisées après les formations techniques et spécifiques.

Dans le cas spécifique des adolescents, les effets et changements majeurs se situent dans la poursuite des études à travers le formel, la formation professionnelle dans les centres de formation, l'auto-emploi à travers la mise en œuvre d'activités génératrices de revenus. On note également que certains sortants réussissent aux concours de recrutement de la fonction public ou sont employés dans le privé.

Les sortants développent des compétences de vie courante en plus des connaissances instrumentales qu'ils réinvestissent.

L'examen des composantes du système éducatif révèle que l'éducation non formelle est marginalisée, mais elle produit des résultats importants. Dans le paragraphe suivant, nous faisons un focus sur les manifestations et les conséquences d'une telle marginalisation.

#### **III.4. Manifestations et conséquences de la marginalisation de l'éducation non formelle**

La marginalisation de l'éducation non formelle est un phénomène connu et évoqué couramment par les instances de suivi du PDSEB (Cadre partenarial de l'éducation, Groupe thématique non formelle, mission conjointe de suivi du PDSEB). Des recommandations sont formulés à l'endroit du MENA pour un traitement équitable des composantes du système éducatifs.

Pour enrichir la perception de cette marginalisation et saisir ses conséquences, nous avons fait une enquête exploratoire par entretien auprès de 10 correspondants régionaux (sur 13) de l'Association pour la Promotion de l'Education Non Formel (APENF), de 2 directeurs de services centraux du MENA et de 2 promoteurs de formules éducatives non formelle. L'exploitation des données de l'enquête exploratoire nous permet de structurer les manifestations et conséquences de la marginalisation de l'ENF ainsi qu'il suit: la non prise en charge institutionnelle et l'absence d'un corps de professionnels dédié à l'ENF, la faible valorisation des alternatives éducatives de l'ENF et les difficultés de collaboration avec les acteurs du système éducatif formel.

#### **III.4.1. De la « divagation institutionnelle » de l'éducation non formelle**

De l'avis des acteurs engagés dans la promotion de l'ENF, ce secteur a souffert des changements de position institutionnelle dans l'appareil de l'Etat. En effet, en fonction des régimes politiques ou des changements de Gouvernement, l'éducation non formelle est passée du Ministère de l'Agriculture à la Culture, pour être récemment logé dans celui de l'éducation nationale. En 1996, le Gouvernement a créé le Secrétariat d'Etat à l'éducation non formelle. Ce Secrétariat a été transformé en Ministère délégué en 2000. Ce Ministère délégué a été supprimé en 2014. Cette instabilité institutionnelle ne permet pas de consolider les acquis de l'éducation non formelle. C'est ce qui fait dire à EE1PR que

*« Au plan politique, l'éducation non formelle est en divagation institutionnelle entre plusieurs ministères. La création d'un Ministère délégué à l'ENF et sa remise en cause quelques années plus tard, la suppression de la DGENF sont autant de réformes qui illustrent le peu d'attention accordé à l'éducation non formelle au Burkina Faso »*

En plus de ces changements institutionnels, l'ENF ne dispose pas de compétences propres au sein de l'administration publique capable d'assurer la continuité des actions de promotion de l'éducation non formelle. Ce délestage permanent par manque de ressources stables affecte la qualité de la capacité de l'Etat à s'impliquer véritablement dans des actions de promotion de l'ENF.

#### **III.4.2. De l'absence d'un corps dédié à l'éducation non formel**

Pour certains acteurs de l'ENF, ce sous-système éducatif est dirigé par des acteurs de l'éducation formelle. Par exemple, les postes stratégiques de l'éducation de base sont généralement occupés par des inspecteurs de l'enseignement du premier degré. Les responsables de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle au sein des circonscriptions

d'éducation de base sont des instituteurs formés pour enseigner au primaire. Pour être fonctionnel, les ONG actives en éducation non formelle sont obligées de les former aux approches et pratiques de l'éducation non formelle. C'est une condition essentielle pour permettre à ces acteurs de jouer pleinement leur rôle dans le cadre de la stratégie du faire-faire. En effet, la stratégie du faire faire a permis de définir le rôle et les responsabilités des principaux acteurs contribuant au développement de l'éducation non formelle. Ainsi,

- les Partenaires Techniques et Financiers et le secteur privé devraient se mobiliser pour apporter plus de ressources dans le financement de l'ENF ;
- les opérateurs en ENF devraient se concentrer sur l'exécution des opérations d'alphabétisation et d'ENF. Pour ce faire, ils adaptent et innovent pour que les dispositifs d'ENF et les contenus qui y sont dispensés correspondent aux besoins des populations bénéficiaires ;
- l'Etat, à travers ses services centraux et déconcentrés, devrait s'atteler à la définition des standards minimaux des contenus de l'ENF, l'accompagnement pédagogique des acteurs en ENF, le contrôle de qualité, l'évaluation et la certification des connaissances acquises dans l'ENF.

Tenant compte donc de cette stratégie, les évaluations et l'accompagnement technique des activités d'éducation non formelle reviennent aux responsables des circonscriptions d'éducation de base, chargé également du suivi de l'ENF. C'est à ce niveau que les acteurs chargés de ce travail éprouvent d'énormes difficultés pour exercer leurs responsabilités. Faute de connaissances sur le non formel, ces acteurs sont obligés de s'adosser sur les opérateurs en ENF, ce qui est perçu d'un mauvais œil par le formel qui remet en cause la crédibilité de l'ENF.

La responsabilisation des acteurs du formel sans formation sur les approches du non formel crée des difficultés de collaboration entre formel et non formel. En effet, faute de connaissances sur les approches et pratiques promues dans le non formel, ces acteurs sont tentés d'influencer les différentes dynamiques en y apportant des pratiques déjà récusées dans le formel.

*« L'éducation non formelle est la seule partie du Ministère de l'éducation à ne pas disposer de ses inspecteurs propres. Il n'y a pas de corps dédié au non formel. Les compétences du Ministère qui régissent l'éducation non formelle sont des acteurs du formel qui ont été formés sur le tas. Cela fait qu'ils n'ont pas une vision dans laquelle inscrire l'éducation non formelle » (EEPR4)*



De plus, la mobilité de ces acteurs du formel, qui sont mutés périodiquement d'une localité à l'autre, fait que les opérateurs en ENF doivent continuellement recommencer la formation et le renforcement des capacités des responsables, ce qui représente un perpétuel recommencement. Dans un contexte de sous-financement de l'ENF, cette dynamique ne paraît pas soutenable à long terme. L'absence d'un corps de professionnels au sein de l'Administration publique, formés et chargés d'accompagner le développement de l'ENF, marginalise davantage ce sous-système.

### **III.4.3. De la faible valorisation des alternatives éducatives**

Au Burkina Faso, plusieurs opérateurs en ENF se sont mobilisés pour développer des alternatives éducatives pour les populations exclues du système éducatif ou qui n'y ont pas accès. Dans ce cadre, des recherches actions ont été développées tant sur les processus que sur les contenus d'éducation. Le Gouvernement, au regard du nombre de personnes qui ne sont pas pris en charge par l'éducation formelle, a manifesté une volonté politique pour l'ENF en l'inscrivant comme composante majeure dans les deux politiques nationales de développement de l'éducation que nous avons présentées dans le chapitre III, point II. Le constat est que malgré cette prise en compte dans les politiques, les actions ne suivent pas le discours politique. C'est ce qui fait dire cet enquêté que :

*«Malgré la volonté politique affichée de promouvoir le non-formel d'une manière générale à travers la création d'un cabinet et d'une direction générale, les initiatives développées existent depuis plus de 20 ans pour les adolescent-e-s de 9-15 ans n'ont toujours pas un statut officiel permettant leur diffusion. Cette situation fait que des millions d'adolescent-e-s sont toujours exclus du système éducatif. Si nous voulons réellement tendre vers l'éducation pour tous et combattre l'analphabétisme, il est temps de porter une attention particulière à cette catégorie de la population en travaillant à promouvoir les formules alternatives. C'est aussi un meilleur moyen d'anticiper sur une éducation à la culture de la paix que nous aurons à développer à coup de fortune plus tard. » (EE2PR).*

D'autres acteurs soulignent l'absence d'un statut motivant pour le personnel qui s'engage dans l'éducation non formelle. En effet, les animateurs sont recrutés pour environ 5 mois de travail, dans l'année, le temps des séances d'alphabétisation et d'ENF pour les adolescents. Il s'en suit que plusieurs animateurs et superviseurs de l'ENF passent les concours des enseignants du primaire. Cette situation se manifeste à travers les propos suivant de cet enquêté :

*« L'année dernière, nous avons été confrontés à un manque d'animateurs car ceux-ci ont eu d'autres opportunités de travail plus intéressant que l'ENF. Nous avons dû retarder la rentrée des classes, le temps de recruter de nouveaux animateurs et de les former pour assurer la qualité de l'éducation » (EE5PR)*

Cette faible valorisation de l'ENF se manifeste également dans des rapports difficiles entre acteurs du formel et du non formel sur le terrain.

#### **III.4.4. Persistances des difficultés de collaboration entre formel et non formel sur le terrain**

##### **III. 4.4.1 Les difficultés d'application de la passerelle entre formel et non formel**

Bien que la loi ait institué la passerelle pour permettre une mobilité d'apprenants du non formel au formel et vice-versa, l'application de cette mesure connaît assez de difficultés sur le terrain. En effet, il ressort des échanges que nous avons eus avec certains opérateurs en ENF que l'application de la passerelle par les responsables du formel relève souvent d'un parcours de combattant. Au cours d'un entretien, un promoteur de formule alternative, souligne son expérience sur ce sujet comme suit :

*«Je suis du non formel. Nos ECOM qui signifient KEOGO en Mooré (ont un premier cycle de 4 ans à l'issue desquels, l'enfant rejoint l'école formelle ou choisit de continuer sa formation dans l'apprentissage. L'année dernière, nous avons approché un Directeur d'école situé dans un village où se trouve une ECOM. Nous avons voulu placé nos apprenants qui avaient le niveau et l'âge requis pour continuer leurs études dans le formel. Mais il nous a opposé une fin de non-recevoir. Il a fallu que nous nous adressions une lettre au Directeur Provincial de l'Enseignement de base pour que le directeur d'école accepte évaluer le niveau de nos apprenants. Ceux-ci ont été admis dans la classe de CE2. Mais avant qu'ils n'intègrent la classe, le Directeur de l'école formelle a exigé que nous payions des tables bancs, des cahiers de suivi. Il arrive des cas même où on nous demande de construire des classes supplémentaires pour accueillir nos élèves. Les enseignants du formel résistent car ils ont peur que nos élèves viennent baisser le niveau de leurs classes. Or, nous avons des sortants des ECOM qui sont aujourd'hui à l'université, d'autres ont fini leurs études ou leurs formations et sont actifs dans la vie, dans l'artisanat, dans l'agriculture etc..» (EE9PR).*

Cette situation est confirmée par d'autres entretiens que nous avons eu avec les responsables de l'Association pour la Solidarité Internationale au Bazèga (ASIBA), structure qui développe les foyers d'éducation et d'innovations pédagogiques pour adolescents (FEIPA). Il en est de même avec l'ONG Andal et Pinal qui met en œuvre la formule éducative « Enfants du Berger et de la Bergère ».

En dehors de la question pratique de la passerelle, les animateurs des centres d'éducation non formelle ne sont pas autorisés à participer aux groupes d'animation pédagogique, cadre de développement de la formation continue des enseignants et des animateurs. Leurs homologues du formel ne les prennent pas à un même pied d'égalité.

### **III. 4.4.2. Faible mobilisation pour le suivi et l'évaluation des activités de l'éducation non formelle**

Une autre difficulté réside dans la mobilisation des acteurs du formel pour assurer le suivi et l'évaluation des activités de l'ENF. En effet, les responsables pédagogiques demandent aux opérateurs de prendre en charge certains frais occasionnés par le suivi (frais de déplacement, frais de mission, frais d'hébergement et de restauration). Or, comme souligné précédemment, ces frais sont inhérents au processus de suivi et sont exclusivement du ressort de l'Etat. En réalité, toutes les ressources affectées pour le suivi sont allouées au formel au détriment du non formel. La conséquence est que souvent, si l'opérateur en ENF ne dispose pas de ressources pour prendre en charge le suivi, ses activités ne seront pas évaluées et validées.

*« Face à ces difficultés, nous avons trouvé une solution palliative en donnant directement les ressources aux directions provinciales de l'éducation de base pour effectuer le suivi. Mais il s'agit d'une situation exceptionnelle et l'Etat doit se mobiliser pour résoudre définitivement ce problème. C'est des situations qui peuvent jouer sur la qualité de l'ENF »* affirme EE7PR.

Devant ces difficultés, se pose un certain nombre de questions. Malgré l'adoption de la stratégie du faire faire, l'Etat n'arrive pas à assurer convenablement le suivi des activités d'ENF. Cette situation est-elle inhérente à un manque de volonté ou de compétences des acteurs du formel par rapport aux activités d'ENF ? Pourquoi, malgré l'institutionnalisation de la passerelle, les acteurs de l'éducation non formelle éprouvent-ils des difficultés pour inscrire leurs sortants dans le système formel? Cette question n'est-elle pas liée à la méconnaissance et à la contestation de la qualité de l'éducation non formelle ?

### **III.4.5. Entre méconnaissance et contestation de la qualité de l'éducation non formelle**

Depuis l'intensification de l'ENF dans les années 1983 et son expansion à partir de 2003, le système éducatif non formel demeure toujours un objet d'interrogations voire de suspicions sur plusieurs de ces aspects : son efficacité interne et externe, sa contribution à l'amélioration des conditions de vie des populations, son statut d'éducation de seconde chance pour les adolescents et les jeunes et sa contribution au développement du pays.

Ces interrogations s'entendent aussi bien du côté de l'autorité gouvernementale et de l'administration publique que du côté de certains partenaires techniques et financiers de l'Etat burkinabè.

Le système éducatif non formel s'est fait découvrir à travers les centres d'alphabétisation des adultes. En effet, dans les années 1980, le Gouvernement a lancé successivement deux

campagnes nationales d’alphabétisation : l’alphabétisation commando et l’alphabétisation « Bantaaré ». Ces actions ont permis de sortir des milliers de Burkinabè de l’analphabétisme.

A la suite de ces actions, la nécessité de prendre en charge les adolescents et les jeunes adultes s’est fait sentir. En effet, le taux de scolarisation était inférieur à 30% et plusieurs localités ne disposaient pas d’offre éducative suffisante pour couvrir les besoins. C’est dans ce contexte, avec les engagements de la communauté internationale que vont se développer d’autres formes éducatives pour adolescents. Pour ce faire, des opérateurs en éducation non formelle vont s’engager pour développer des formules éducatives, en laissant la charge à l’Etat d’assurer leur cohérence avec le système éducatif dit formel.

Au sein de la société civile et des villages, l’ENF est perçue comme un phénomène éducatif bienfaisant qui véhicule les espoirs de développement (YARO Anselme, 2007 et 2011). Mais au niveau de l’administration publique, les avis sont partagés sur l’ENF qui y est souvent considérée comme un instrument de développement ou comme une éducation au rabais.

La même tendance prévaut au niveau de certains responsables gouvernementaux, même si le gouvernement burkinabè s’engage du point de vue du discours politique à promouvoir l’ENF. Dans le cadre des initiatives de partenariat public-privé, l’appel lancé par les opérateurs en direction des entreprises privés est resté lettre morte, soulignant du même coup, le peu d’intérêt porté à l’ENF.

Enfin, quelques partenaires au développement n’acceptent toujours pas de financer les projets ou programmes d’ENF. Le manque de visibilité de l’ENF, les doutes sur sa capacité à donner une éducation de qualité aux apprenants sont souvent invoqués comme raison pour justifier ce positionnement. Pour Sane (2011), l’ENF est souvent faite par et pour des volontaires. Ce volontariat donne souvent l’impression au public que le travail qui s’y déroule est une simple activité de détente pendant les temps libres. Cela traduit en réalité un manque de reconnaissance sociale de l’ENF. Pourtant, de nombreuses expériences montrent les effets de l’éducation non formelle sur la vie des populations, notamment son apport à la résilience à la pauvreté.

La question induite par une telle situation est la suivante : pourquoi malgré l’accroissement des statistiques d’ENF, les performances des alphabétisés et des formés adultes, jeunes et adolescents, les réinvestissements des acquis des formations d’ENF par les formés, la fréquentation des centres d’ENF, le travail abattu par les organisations de la société civile,

l'existence du FONAENF<sup>44</sup> et la place qu'occupe l'ENF dans la politique de développement de l'Etat, le système éducatif non formel demeure toujours un objet d'interrogations ?

Pour les acteurs que nous avons interrogés sur ce sujet, cette situation s'explique à plusieurs niveaux :

- Le système éducatif non formel est développé sur le terrain par les organisations de la société civile sous l'encouragement et le contrôle de l'Etat : il n'est pas directement implémenté par l'Etat. Les cadres de l'Etat n'arrivant pas à jouer leur rôle ignorent la qualité du travail de l'ENF.
- Le système éducatif non formel demeure essentiellement visible en milieu rural où il est né. Il est souvent perçu comme une éducation au rabais, mise en œuvre en attendant l'arrivée de l'école formelle. Pourtant, dans bien de cas où les deux offres éducatives sont présentes (formel et non formel), les parents optent d'inscrire leurs enfants dans le non formel.
- Le système éducatif non formel accorde une place majeure aux langues nationales et cela soulève à tort ou à raison autant de questions politiques, administratives qu'éducatives et sociales. En effet, la faiblesse de l'environnement lettré utilisant les langues nationales augmente le risque de l'analphabétisme de retour. Cette situation laisse penser que les ressources injectées dans l'alphabétisation ne sont pas valorisées. Si cette situation peut se justifier, la perception portée sur l'éducation non formelle des adolescents pose problèmes car ceux-ci à travers les passerelles arrivent à intégrer le formel. Si cette intégration est possible, c'est que derrière les formules éducatives un travail de qualité est réalisé ;
- Le travail de conceptualisation et de conception tout comme les stratégies de mise en œuvre des projets/programmes d'ENF des associations et des ONGs nationales sont toujours méconnus dans le monde de l'éducation. Certaines associations ou ONGs œuvrant dans l'ENF n'arrivent pas à décrire suffisamment leurs méthodologies d'approche. Des structures promotrices d'innovations ou d'actions d'éducation non formelles ont longtemps gardé au secret leur approche méthodologique.

---

<sup>44</sup> Une structure soutenue par l'Etat et ses Partenaires Techniques et Financiers.

- La majorité des documents de l'ENF sont écrits dans les langues nationales encore inaccessibles à beaucoup d'acteurs qui n'arrivent pas à analyser la qualité du système éducatif non formel.

L'ignorance ou la méconnaissance de la qualité du système éducatif non formel, le doute sur sa qualité ou le refus de sa qualité au niveau de l'autorité gouvernementale, de l'administration publique, de l'entreprise privée non associative et de quelques Partenaires Techniques et Financiers contribuent de nos jours à sa marginalisation aux plans des investissements financiers et de l'importance accordée aux axes stratégiques de développement du pays.

## **Synthèse du chapitre II**

Dans ce chapitre nous avons présenté la situation de l'éducation au Burkina Faso. En termes de structuration, le système éducatif du Burkina Faso est construit à l'image des systèmes éducatifs africains. Il est cloisonné et subdivisé en sous-systèmes éducatifs : l'éducation formelle, l'éducation non formelle, l'éducation spécialisée et l'éducation informelle. Des passerelles sont supposées relier ces sous-systèmes dans une vision holistique de l'éducation. La Loi d'orientation de l'éducation de 2007 régit ce système éducatif. Ces vingt dernières années, le Burkina Faso a développé deux politiques majeurs en faveur du système éducatif : le programme décennal de développement de l'éducation (2000-2010) et le Programme de Développement Stratégique de l'éducation (2011 à nos jours). Ces deux programmes ont permis d'atteindre des résultats importants en termes d'accès à l'éducation. L'analyse des performances du système éducatif montre que ces programmes ont plus soutenu la massification scolaire à travers le sous-système éducatif formel. Cependant, la massification scolaire s'est accompagnée d'une dégradation de la qualité de l'éducation. De plus, les sortants de l'éducation de base formelle peinent à s'insérer dans la vie socio-professionnelle, qu'ils soient diplômés ou pas.

Quant au système éducatif non formel, il reste le parent pauvre du système éducatif. Cependant, même sous-financé, cette composante de l'éducation produit des résultats de qualité. Ce constat est au cœur de la problématique que nous allons dérouler dans la deuxième partie de notre recherche.

## **DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE, CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE**

« Tout travail de recherche s'inscrit dans un *continuum* et peut être situé dans ou par rapport à des courants de pensée qui le précèdent et l'influencent. Il serait absurde et présomptueux de croire que nous pouvons nous passer purement et simplement de ces rapports, comme si nous étions en mesure de tout réinventer par nous-mêmes ».

Quivy et Van Campenhoudt, 1995

Dans la deuxième partie de notre recherche, nous nous attelons dans un premier chapitre à poser la problématique. Nous présentons à la suite de la problématique, les hypothèses, puis les objectifs et intérêts de cette recherche. Cela nous permet de nous pencher sur la clarification des concepts et le cadre théorique d'analyse. Enfin, un deuxième chapitre présente la démarche méthodologique de collecte et d'analyse des données.

### **Chapitre III. Problématique et clarifications conceptuelles**

Dans ce chapitre nous présentons la problématique de la recherche à partir des constats et questionnements précédemment faits sur le système éducatif du Burkina Faso. Nous apportons ensuite une clarification des concepts invoqués et précisons le cadre d'analyse de la présente recherche.

#### **I. Qu'est-ce qui peut expliquer la qualité de l'éducation non formelle malgré sa marginalisation ?**

##### **I.1. Situation de la problématique**

L'accès à une éducation de qualité correspondant aux besoins des populations est une préoccupation constante dans le monde, et l'Afrique est bien concernée. Au Burkina Faso, cette même préoccupation domine les défis et enjeux du champ éducatif. Le système éducatif du Burkina Faso est subdivisé en 4 composantes (le formel, le non formel, l'informel et le spécialisé). Ces composantes sont supposées (construction théorique et institutionnelle) se compléter pour répondre aux besoins éducatifs de la population.

Ainsi, l'objectif du système éducatif burkinabè est de permettre à chaque burkinabè d'accéder à une éducation de qualité qui lui permette non seulement de participer au développement

économique du pays, mais aussi d'exercer sa citoyenneté. Le système éducatif du Burkina Faso est donc au cœur du développement des compétences des ressources humaines indispensables pour le développement social et économique du pays. Cela transparaît à la lecture de la Stratégie de Croissance Accélérée pour un Développement Durable (SCADD), politique de référence en matière de développement du pays qui vient d'être remplacée par le Programme National de Développement Economique et Social (PNDES). Cette stratégie loge l'éducation dans les programmes structurants de développement du capital humain. Le système éducatif est régi par la loi d'orientation de l'éducation adoptée par le Burkina Faso en juillet 2007. Cette Loi inscrit le système éducatif vers la recherche de l'accès, la qualité et l'efficacité, bases essentielles de mesure de ses performances. Elle organise le système éducatif dans une vision intégrée et holistique, en fixant les objectifs, les moyens, le cadre de gestion et de pilotage de l'éducation.

Malgré cette vision harmonieuse imprimée par la loi, l'observation de la gestion et du pilotage de l'éducation révèle une différence de traitement entre les différentes composantes du système éducatif, particulièrement entre les sous-systèmes formel et non formel.

En focalisant notre regard sur le niveau d'éducation de base, nous pouvons relever que le Gouvernement met plus d'accent sur le système éducatif de base formel tant du point de vue de l'accès à travers la construction des infrastructures que de la dotation en enseignants et en matériel didactique. Ce sous-système qui bénéficie de mesures volontaristes de l'Etat à travers des politiques structurantes consomme, à lui seul, plus de 95% des ressources allouées à l'éducation, et cela depuis les vingt dernières années. Cette importance accordée à ce sous-système lui permet d'améliorer ses indicateurs notamment ceux liés à l'accès dans une dynamique de massification scolaire. Par contre, ses performances en termes de qualité de l'éducation ne suivent pas si bien que bon nombre d'enfants et de jeunes quittent le système scolaire sans achever leurs cursus d'éducation de base. Cela se répercute sur l'efficacité de l'éducation particulièrement sur le réinvestissement des acquis pour le développement. « *Mis en rapport avec le marché du travail, le système éducatif formel ressemble à une fabrique de chômeurs et d'actifs pour emplois précaires* » (EIPR1). Pour Compaoré (2010), la baisse de niveau des élèves est devenue un refrain que l'on entend fredonner par les parents d'élèves, les enseignants, les syndicats, les APE, les gestionnaires du système éducatif, les médias, etc. Ces dix dernières années, les griefs les plus accablants sont faits contre l'école burkinabè, particulièrement l'école formelle, ses acteurs et ses produits.



A côté du sous-système éducatif formel, se développent des alternatives éducatives qui relèvent du sous-système éducatif non formel. Ce sous-système éducatif est le parent pauvre du système éducatif. En effet, la part du budget de l'éducation alloué à l'éducation non formelle ne dépasse guère 5%.

Malgré sa marginalisation politique et financière, l'analyse de la performance du système éducatif que nous avons présentée dans la première partie montre que le système éducatif non formel est porteur de qualité. L'analyse des rapports annuels de mise en œuvre de la politique nationale de développement de l'éducation au Burkina Faso montre en effet que le système éducatif non formel présente une efficacité interne et externe appréciable.

Bien que ce fait soit ressorti dans les différents rapports, sur le terrain, nous constatons une remise en cause ou une sorte de contestation de la qualité de l'éducation non formelle, particulièrement par les acteurs du système éducatif formel, tant au niveau central que déconcentré. Il en est de même avec certains partenaires techniques et financiers qui soutiennent le Gouvernement du Burkina Faso dans la mise en œuvre de sa politique nationale.

Face à ce problème que véhicule le système éducatif non formel, la préoccupation au cœur de notre problématique peut être formulée ainsi qu'il suit: Qu'est-ce qui explique la qualité du système éducatif non formel malgré sa marginalisation et l'inégalité de traitement par rapport au système éducatif formel qui apparait comme la dominante du système éducatif au Burkina Faso ? Autrement dit, comment le système éducatif non formel développe-t-il ses dispositifs d'éducation de manière à se reposer sur une éducation de qualité ?

Dans le cadre de cette recherche nous avons fait le choix d'investiguer sur la composante « éducation non formelle des adolescents ». Cette composante de l'éducation non formelle est le socle de construction des compétences de base critique indispensables pour le développement tel que défini par l'ADEA (Triennale de 2012). Elle secrète une double passerelle, d'une part du non formel vers le formel, et d'autre part, de l'éducation de base vers la formation professionnelle. L'éducation non formelle des adolescents établit donc une sorte de continuum éducation-formation et sous-systèmes non formel et formel.

## **I.2. Hypothèses de recherche**

Les constats et questionnements ayant suscité le choix de notre problématique étaient relatifs aux facteurs déterminants de la qualité du système éducatif non formel dans un contexte de marginalisation. Nous avons fait appel à l'ingénierie de formation comme réponse provisoire

à la question centrale posée dans notre recherche. Au terme de la formulation de cette problématique, nous présentons, les hypothèses qui en découlent.

### **I.2.1. Hypothèse générale**

L'éducation de qualité assurée par l'éducation non formelle des adolescents provient de la mobilisation d'une ingénierie de formation dans le développement des alternatives éducatives.

### **I.2.1. Hypothèses Spécifiques**

**Hypothèse spécifique 1 :** les acteurs de l'éducation non formelle mobilisent l'ingénierie de formation pour développer les formules éducatives pour les adolescents de 9-15 ans.

**Hypothèse spécifique 2 :** la mobilisation de l'ingénierie de formation permet aux formules éducatives non formelles d'assurer une éducation de qualité.

### **I.3. Objectifs, intérêts et originalité de la recherche**

#### **I.3.1. Objectifs**

L'objectif général de cette thèse est de comprendre les déterminants de la qualité du système éducatif non formel des adolescents. Plus spécifiquement il s'agira de :

- Décrire les démarches adoptées par les acteurs de l'éducation non formelle pour développer les formules éducatives destinées aux adolescents de 9-15 ans ;
- Comprendre le rapport de ces démarches avec la qualité de l'éducation ;
- Mettre en rapport les démarches mobilisées par les acteurs de l'éducation non formelle et la démarche de l'ingénierie de formation ;
- Déterminer l'apport des différentes démarches d'ingénierie mobilisée par les acteurs aux caractéristiques d'une éducation de qualité.

En somme, notre objectif est de comprendre les processus de développement des alternatives éducatives non formelles au Burkina Faso d'une part, et d'autre part d'observer si ces processus suivent une démarche d'ingénierie de formation et quel est leur apport à l'éducation de qualité.

## **I.3.2. Intérêts**

### **I.3.2.1. Notre rapport à la présente recherche**

En tant que chargé de programmes éducation de base et formation professionnelle du Bureau de la Coopération Suisse au Burkina Faso, nous participons au dialogue politique sur l'éducation. Ce dialogue implique le gouvernement, les partenaires techniques et financiers et les partenaires sociaux (syndicats, Association de Parents d'élèves, Associations et ONG actives en éducation).

Dans ce cadre, plusieurs thématiques sont régulièrement abordées dont les principales concernent : l'accès à l'éducation formelle, la qualité de l'éducation formelle, l'éducation non formelle, la gestion financière de l'éducation, le pilotage de l'éducation. C'est ainsi que nous sommes témoin du positionnement des différents groupes d'acteurs sur les enjeux de l'éducation notamment les meilleures voies pour parvenir à une éducation de qualité mobilisant l'ensemble des moyens et des parcours de formation. A ce propos, nous notons que depuis les dix dernières années, les ressources allouées à l'éducation non formelle sont faibles et diminuent d'année en année. Pourtant cette composante est sollicitée par des demandes de plus en plus nombreuses et diversifiées. De plus, notre fonction de chargé de programme nous amène à échanger régulièrement sur le terrain, avec les promoteurs de formules éducatives sur des sujets variés parmi lesquels, la reconnaissance et le passage à l'échelle des alternatives éducatives non formelles, le lien entre éducation non formelle et éducation formelle etc.. Selon le point de vue de ces acteurs, l'éducation non formelle a développé des initiatives fournissant une éducation de qualité particulièrement pour les populations pauvres en milieu rural, où l'Etat est absent. Cependant, les autorités ne veulent pas les prendre en compte malgré les discours favorables à l'ENF et la formulation des politiques et plan de développement opérationnel de l'éducation qui intègrent explicitement le système éducatif non formel. De plus, nos visites de terrain dans les régions reculées du pays nous ont fait voir des sortants des dispositifs d'éducation non formelle participer aux actions de développement social et économique de leurs localités. La découverte du milieu rural nous a rendu plus sensible à la situation de pauvreté du pays mais aussi nous a renseigné sur la mobilisation endogène des populations pour améliorer leurs conditions de vie.

Ces différents éléments nous ont fait vivre des moments de réflexions et la maturation de ces réflexions a fini par déclencher en nous un grand intérêt à faire une recherche sur l'éducation non formelle. Quant aux autorités en charge de l'éducation, l'éducation non formelle n'a pas

encore fait ses preuves en termes de qualité, pour être prises en compte de manière adéquate dans le système. Selon certains responsables de l'éducation au niveau central, l'éducation non formelle devrait même disparaître à terme pour ne laisser que l'éducation formelle sur le terrain. Mais en attendant cette échéance et au regard des performances du système éducatif formel, certains spécialistes des institutions soutenant le secteur de l'éducation au Burkina Faso estiment que ces deux sous-systèmes vont cheminer encore longtemps ensemble.

L'intérêt que nous voyions dans une telle recherche à l'époque était de comprendre comment des acteurs à partir de peu de moyens arrivaient à développer des solutions propres pour lutter contre la pauvreté à travers l'éducation.

### **I.3.2.2. Intérêts pour le champ de l'éducation**

Les systèmes éducatifs en Afrique et au Burkina Faso souffrent d'un problème de qualité. La massification scolaire se fait au détriment de l'éducation de qualité. Les démarches dans l'ENF permettent de comprendre les déterminants de la qualité de l'éducation. Cette connaissance peut être utile pour l'adoption et la mise en œuvre des réformes des systèmes éducatifs au Burkina Faso et en Afrique.

De plus, les systèmes éducatifs en Afrique et au Burkina Faso sont généralement cloisonnés en formel et non formel. Si la loi admet une complémentarité entre ces différents sous-systèmes éducatifs, avec l'établissement de passerelles, la méconnaissance du système non formel empêche l'opérationnalisation de cette complémentarité. En ayant une connaissance fine de la manière dont l'ENF se construit, nous pouvons déceler les points d'accroches entre formel et non formel pour inscrire les systèmes éducatifs dans une vision holistique.

Enfin, les cadres d'observation de l'effectivité du droit à l'éducation utilisés jusque-là ont plus mis l'accent sur l'enseignement de base primaire formel. Le peu d'indicateurs adressés à l'éducation non formelle se rapporte à l'alphabétisation des adultes de plus de 15 ans. Cette recherche qui met l'accent sur l'éducation non formelle des adolescents de 9-15 ans, son rapport à la qualité et à l'ingénierie de formation, peut contribuer à éclairer des travaux complémentaires d'identification d'indicateurs complétant les cadres d'observation existants.

### **I.3.3. Originalité**

Cette recherche présente l'originalité de mettre en débat le concept de qualité de l'éducation et son positionnement dans le champ de l'éducation non formelle au Burkina Faso. En

analysant les modes de construction des dispositifs d'éducation de base non formelle, et les transactions entre les deux sous-systèmes formel et non formel, nous ouvrons une brèche dans la compréhension des rapports dynamiques entre ceux-ci.

De plus, les recherches sur la qualité de l'éducation se sont plus focalisées sur les acquis scolaires en mettant la progression scolaire des apprenants comme épïcêtre des cadres d'évaluation de la qualité. Cette dimension qui correspond plus à l'efficacité interne n'est qu'une des dimensions de la qualité d'un système éducatif. En centrant l'analyse sur les déterminants de la qualité d'un système éducatif, notre recherche montre comment l'implantation d'un dispositif d'éducation donne lieu à de multiples interactions dont la résultante est la recherche de la qualité.

Enfin, les études portant sur l'ingénierie de formation dans le développement de l'éducation non formelle sont rares. Cette recherche ouvre une réflexion sur la finalité de l'ingénierie investissant un nouveau champ comme l'éducation non formelle avec la qualité des dispositifs comme horizon.

## **II. Clarifications conceptuelles et cadre d'analyse**

Dans le présent point, nous allons nous atteler à apporter des clarifications sur les concepts clés mobilisés dans cette recherche. Il s'agit notamment des concepts de système éducatif, de qualité dans l'éducation, et du concept de l'ingénierie de formation. La clarification conceptuelle nous permet de présenter par la suite le cadre d'analyse théorique de la recherche.

### **II.1. Clarification conceptuelle**

#### **II.1.1. Du concept de système éducatif**

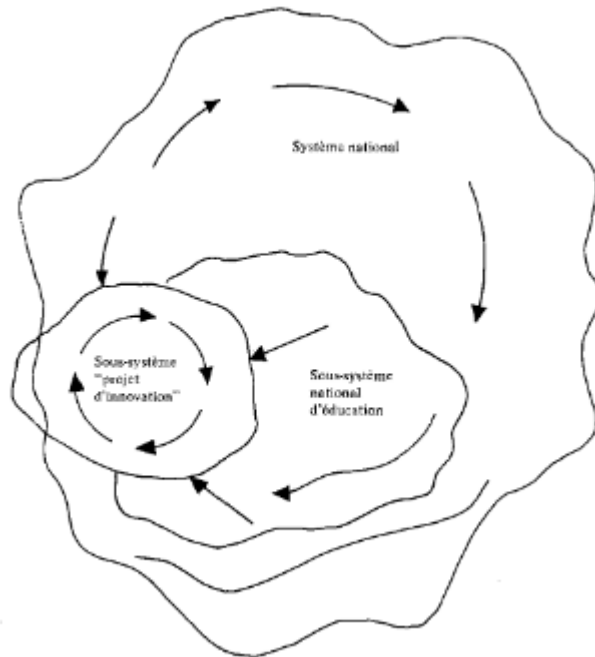
Avant d'aborder le concept de système éducatif, il est important de préciser le contenu de la notion de système. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les travaux de Havelock et Huberman (1980). Ces auteurs travaillent sur l'innovation dans le secteur de l'éducation en ayant un regard particulier sur les réalités des pays en voie de développement. Ils relèvent que « *fondamentalement, tout système est un ensemble d'éléments ayant les uns avec les autres un lien essentiel et, d'ordinaire, de multiples liens* »<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup>R.G. Havelock et A.M. Huberman, 1980, *Innovation et problèmes de l'éducation : théorie et réalité dans les pays en développement*, UNESCO, BIE, p.53

Le système éducatif d'un pays serait donc constitué d'un ensemble d'éléments plus ou moins cohérents qui entretiennent de multiples liens entre eux. Illustrant leur conception du système éducatif à partir de la construction des innovations éducatives, ils proposent le schéma suivant :

Figure 16: Représentation d'une innovation éducative comme un système dans un système<sup>46</sup>



Ces éléments peuvent se référer aux acteurs et aux pratiques. C'est ainsi qu'Emile Durkheim<sup>47</sup> définit le système éducatif comme les « sommes de pratiques éducatives ». Dans son sens historique, le système éducatif (ou scolaire) renvoie à une mise en système, à la construction d'un système cohérent à partir de noyaux éloignés, juxtaposés, voire disjoints. Dans son acception contemporaine, il s'agit de l'ensemble des institutions qui participent à la fonction éducative et de l'organisation d'ensemble de l'architecture scolaire, c'est-à-dire du déroulement général des études : cycles, filières, orientations, etc. Elle se structure en plusieurs sous-systèmes tenant compte de l'apparition des formes dans le champ de l'éducation.

Nous proposons dans les points qui suivent de présenter les principaux sous-systèmes éducatifs participant à la composition des systèmes éducatifs.

<sup>46</sup>Idem, p. 53.

<sup>47</sup>Fernand Buisson (1911)

### II.1.1.1. Du système éducatif informel

L'éducation informelle concerne toutes les activités éducatives non structurées et non organisées. C'est l'éducation que tout individu acquiert dans la société à travers des moyens diversifiés comme les mass médias, la famille, la tradition, etc. L'éducation informelle est « *le processus permanent par lequel chacun acquiert et accumule des connaissances, des compétences, des attitudes et des imprégnations tirées des expériences quotidiennes et de l'exposition à l'environnement* »<sup>48</sup> Il est à noter que cette acception de l'éducation informelle se précise selon les pays. Ainsi, au Burkina Faso, selon la Loi d'Orientation de l'éducation, l'éducation informelle est celle « *acquise de façon fortuite et diffuse. Elle est transmise par la cellule familiale, les communautés traditionnelles et religieuses, les organisations politiques, les groupes sociaux, les mass médias et les autres moyens de communication, le mouvement associatif* »<sup>49</sup>. C'est cette composante qui renferme les formes traditionnelles d'apprentissage. Il s'agit bien d'un réservoir essentiel pour la socialisation primaire et secondaire que nous avons évoquée dans la première partie.

### II.1.1.2. Du système éducatif formel

Selon la Classification Internationale Type Education (1997), l'éducation formelle est définie comme « *tout enseignement dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités, et des autres établissements éducatifs formels. Il constitue normalement une « échelle » continue d'enseignement à plein temps, destinées aux enfants et aux jeunes, commençant en général entre 5 et 7 ans et se poursuivant jusqu'à 20 ou 25 ans...* »<sup>50</sup>.

L'éducation formelle s'organise au sein donc des écoles, domaines de compétences de l'Etat. Elle se répartie de manière hiérarchisée en primaire, secondaire et supérieure et prendrait en charge aussi bien l'éducation de base notamment la maîtrise des connaissances instrumentales (savoir lire, compter et écrire), que l'enseignement des connaissances scientifiques liées aux sciences de la vie et de la terre ainsi que l'enseignement technique et professionnelle. Pour Ouédraogo (2010) cité par Gabriel Bayemi, l'éducation formelle renferme « *un type d'enseignement dispensé dans les institutions scolaires structurées, publiques ou privées telles que les écoles primaires, les collèges, les lycées, les universités et les grandes écoles, elles-mêmes faisant partie de l'ensemble d'un système éducatif donné..... l'éducation formelle représente un système institutionnalisé d'enseignement scolaire hiérarchiquement*

---

<sup>48</sup> Labelle cité par Denis Poizat, 2003, l'éducation non formelle, Education comparée, l'Harmattan, Paris, pp.38-39

<sup>49</sup> Article 2, N° 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso

<sup>50</sup> UNESCO, classification International Type Education, Paris, UNESCO, Conférence générale, 29<sup>ème</sup> session, 1997

*structuré et chronologiquement gradué allant de l'enseignement de base à l'enseignement supérieur* »<sup>51</sup>

Diouf, Mbaye et Natchmann (2006) soulignent par ailleurs que dans le type d'éducation formelle, les instituts d'enseignants sont mandatés par l'Etat, les enseignants formés par l'Etat et les objectifs, contenus, méthodes et outils d'enseignement sont prédéfinis par l'Etat.

### **II.1.1.3. Du système éducatif non formel**

L'éducation non formelle est un concept très vaste dont la définition reste souvent ambiguë. Elle est avancée comme un concept très large ayant une définition vague. De manière plus simple c'est une notion définie négativement, à savoir, toute éducation qui n'a pas lieu dans un établissement scolaire. Pour Dalbéra (2001 : p.1), « *éducation non-formelle* » est une expression qui est très récente. Elle n'est employée en dehors des cercles de la recherche que depuis le début des années 90, à la suite de la conférence de JOMTIEN, où elle fut consacrée: l'auteur relève que cette expression est très pratique parce qu'en première lecture, elle s'oppose tout simplement à l'éducation formelle, laquelle est perçue nettement par tous, semble-t-il, comme une désignation savante de la scolarisation classique. En terme d'image mentale, le concept d'éducation non-formelle paraît donc assez clair : est non formel tout ce qui n'est pas formel, c'est-à-dire scolaire, tout en restant organisé et structuré.

Selon cette tendance, l'éducation non formelle concerne donc des activités ou des programmes organisés en dehors du système scolaire établi mais dirigés néanmoins vers les objectifs d'éducation.

Selon Simkins (1977 : 6), est non-formelle « *toute activité d'éducation organisée en dehors du système formel établi, orientée vers une clientèle bien identifiée avec des objectifs d'apprentissage bien définis* ». La définition de l'éducation non formelle par Poizat (2003: 35), reprenant la compréhension donnée par la CITE 97, la met en évidence par rapport à l'éducation formelle. Pour lui, « *toute définition devrait prendre en compte le rapport de l'ENF avec le cadre formel* ». L'auteur relève que les programmes de l'éducation non formelle ne suivent pas nécessairement le système d'échelle et peuvent être de durée variable. Il faut donc signaler qu'en tant que l'un des termes en vogue dans la littérature sur l'éducation, l'ENF est parfois confondue avec l'éducation tout au long de la vie, l'éducation permanente, l'éducation extrascolaire.

---

<sup>51</sup> Gabriel Bayemi (2011), l'éducation formelle: contrainte ou levier de développement de l'Afrique subsaharienne, p36



Pour LA BELLE (1982), l'éducation non formelle se définit comme toute activité éducative systématique, organisée et mise en œuvre en dehors du système formel en vue de promouvoir des types spécifiques d'apprentissages à des sous-groupes particuliers. La particularité de cette définition est qu'elle affirme que l'éducation non formelle n'est pas institutionnalisée, ni graduée dans le temps. Par ailleurs, pour cet auteur, il ne s'agit pas d'un système d'éducation hiérarchiquement structuré pouvant couvrir les premières années de l'école primaire jusqu'aux plus hauts niveaux des classifications universitaires. Elle n'est pas non plus caractérisée par la fréquentation obligatoire, par les tests d'admission, la standardisation des curricula, de prérequis, même par l'exigence souvent brandie de l'obtention des certificats résultant de collation des grades. De plus, si l'ENF peut être planifiée et systématisée, elle ne dépend pas des préoccupations standardisées ou de fins propres à son existence comme l'éducation formelle.

En nous appuyant sur la Classification CITE, nous retenons que l'éducation non formelle « englobe toute activité éducative organisée en dehors du système d'éducation formelle, établi et destiné à servir des clientèles et à atteindre des objectifs d'instruction identifiables »<sup>52</sup>. Pour CITE (1997) « l'enseignement non formel peut être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelle, et de culture générale. Les programmes d'enseignement non formel ne suivent pas nécessairement le système « d'échelle » et peuvent être de durée variables».<sup>53</sup>

L'éducation non formelle renverrait donc aux activités éducatives organisées et structurées qui se déroulent en dehors de la programmation scolaire. Elle concernerait divers types de publics, enfants, adolescents comme adultes.

Finalement, en plus de sa principale caractéristique d'être développée en dehors des systèmes éducatifs classiques, nous retenons avec Bayemi, que « l'éducation non formelle fait partie intégrante de l'activité éducative qui se déroule pendant tout le long de la vie d'un individu. Elle donne l'opportunité aux jeunes et aux adultes d'acquérir et d'entretenir des

---

<sup>52</sup>COOMBS, Ph. 1973. *New paths to learning for rural children and youth*. International Council for Educational Development, New York : UNICEF

<sup>53</sup> CITE, 1997, UNESCO, p 41, cite par POIZAT D., 2003, L'éducation non formelle. Paris. L'Harmattan, p35

*compétences, des aptitudes et des dispositions susceptibles de leur permettre une adaptation harmonieuse dans un environnement en mutation permanente»<sup>54</sup>.*

Cette acception de l'éducation non formelle est en phase avec la définition de l'éducation non formelle contenue dans la Loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso présentée dans le chapitre II.

Dans le cadre de cette recherche, nous faisons références aux terminologies de formules éducatives, alternatives éducatives, école non formelle, innovations éducatives pour désigner les dispositifs d'éducation développés dans le système éducatif non formel pour les adolescents de 9-15 ans.

La formule, l'alternative ou l'innovation éducative (utilisée dans le cadre de cette recherche) s'entend comme un modèle d'enseignement / apprentissage sous-tendu par des méthodes et des principes de base qui en régissent la forme et en déterminent les pratiques pédagogiques ainsi que les activités de formation technique concourant à la réalisation des objectifs éducatifs préalablement définis. Autrement, la formule pourrait se définir comme un système logiciel dont le déroulement permet de formater le profil des apprenants, le temps de leur entrée et de leur sortie d'un dispositif d'éducation. Les pratiques, en général, sont les activités mises en œuvre pour réaliser les objectifs de la formule. En principe, elles procèdent des objectifs de la formule.

Après le concept de système éducatif, nous abordons dans le point qui suit le concept de qualité dans l'éducation.

### **II.1.2. Des déterminants de la qualité de l'éducation**

Dans les deux précédents chapitres, nous avons montré que l'accès à une éducation de qualité a toujours été un enjeu pour le système éducatif (au niveau mondial, africain et du Burkina Faso). En nous appuyant sur le cas du Burkina Faso, nous avons montré comment malgré les évolutions notables en matière d'accès à l'éducation, la question de la qualité reste toujours un défi à relever. Dans cette section, nous faisons un tour d'horizon sur le concept de qualité, des cadres d'analyse et d'évaluation de la qualité dans le domaine de l'éducation.

---

<sup>54</sup>Gabriel Bayemi (2011), l'éducation formelle: contrainte ou levier de développement de l'Afrique subsaharienne, p38

### **II.1.2.1. Qualité de l'éducation, essai de caractérisation d'un concept mouvant**

Très tôt, les recherches sur la qualité de l'éducation ont ressorti la difficulté de concevoir, de conceptualiser ou de définir cette composante de l'éducation. En effet, les auteurs qui s'y sont essayés ont différemment perçu ce fait éducatif, l'ont abordé avec des méthodes différentes ou des angles de vue variés. La reconnaissance de la difficulté à définir la qualité de l'éducation par Cusins (1994) et de la complexité de la qualité de l'éducation par Neegaard (1996) s'est faite dans un contexte d'investigation où prévalait une multitude de définitions de la qualité de l'éducation : la diversité l'emportait sur l'unanimité.

La majorité des travaux sur la qualité de l'éducation se sont intéressés à la qualité interne de l'enseignement. Le champ interne à l'école est appréhendé, avec la réalisation des finalités scolaires par les élèves comme axe principal des réflexions. La qualité de l'école est définie à travers les taux de succès des élèves aux examens qui marquent la fin d'un cycle tout en commandant l'accès au cycle suivant, les taux d'abandon des élèves qui expriment l'étendue des obstacles internes et externes à leur réussite, les taux de redoublement qui sont généralement le symbole des difficiles apprentissages chez les élèves à l'intérieur du cycle, les taux d'absentéisme, souvent indices de l'indifférence des élèves au transfert des connaissances, de pratiques et de valeurs que les maîtres sont censés assurer, ou de leur vulnérabilité aux sollicitations des divers marchés de l'emploi souvent informel. Ernst et Clignet (1996) puis Tremblay (2010) s'inscrivent dans une telle définition de la qualité de l'éducation fondée sur les rendements internes des établissements scolaires, sur la mesure des connaissances acquises par les élèves après avoir suivi un programme de formation pendant une période donnée. Pour cela, l'évaluation des acquis est généralement basée sur les indicateurs des compétences en écriture, en lecture et en calcul. Dans ce sens, des auteurs définissent l'école de qualité comme celle qui obtient les meilleurs résultats aux épreuves externes, tandis que d'autres la perçoivent comme une école qui garantit la réussite aux évaluations externes à une large majorité de ses élèves, ou qui lui offre des bases pour son épanouissement.

Cependant, les faibles taux de scolarisation observables dans nombre de pays du Sud vont influencer la conceptualisation de la qualité de l'éducation au sein d'institutions qui accompagnent l'évolution de l'éducation à travers les politiques éducatives des pays en lien avec les engagements mondiaux. Selon l'UNESCO (2002), une éducation de qualité est celle qui garantit l'accès de l'école pour tous les enfants, sans aucune ségrégation. Cette institution

mesure la performance de l'éducation en fonction de sa capacité à accueillir le maximum d'enfants en âge de scolarisation. Tenant compte de cette position, une éducation de qualité consiste à scolariser le maximum d'enfants à l'école, à réduire les obstacles qui les empêchent d'aller à l'école. C'est cette conception de la qualité de l'éducation qui a nourri les politiques éducatives peu avant et après la Conférence de Jomtien, constructions paradigmatiques qui se sont traduites par une course effrénée vers la massification scolaire. Cette massification scolaire a été déclinée en mot d'ordre, celui de la scolarisation primaire universelle. Cela a consacré la dévolution des pays vers la forme « formelle » d'éducation. Dans les pays du Sud, ce mouvement de scolarisation primaire universelle a drainé des flux d'enfants dans les classes, mais ne leur a pas toujours permis d'apprendre, de réaliser leur scolarisation à leur propre satisfaction ainsi qu'à celle des parents. Au bilan, plusieurs voix vont s'élever pour souligner les insuffisances d'une telle conception de la qualité et faire progresser dans la conceptualisation de la qualité de l'éducation.

En effet, face au phénomène des sureffectifs scolaires, des classes ou des écoles pléthoriques, des auteurs insistent sur des dimensions essentielles de la qualité de l'enseignement, notamment sur la taille de la classe et le profil des enseignants. C'est le cas de Bressoux (1994) qui estime que la qualité de l'éducation est étroitement liée à la taille de la classe. Il montre à cet effet que, plus l'effectif de la classe est important, moins la qualité de l'éducation y est. Pour lui, la taille de la classe influence nécessairement les résultats du système éducatif. Il ajoute ainsi que les élèves apprennent mieux dans les classes dont l'effectif est moindre parce qu'il y a plus d'interactions entre élèves et maître. C'est dans cette vision des choses que Glass et Smith, cité par Soré (2015 : 15), montrent dans leur étude que « *plus la taille des classes est petite, plus grande est la réussite scolaire* ». Angrist et Lavy (1999) s'alignent sur cette idée selon laquelle l'effet taille de classe est très significatif sur la réussite scolaire. C'est ainsi que l'UNESCO dans son analyse sur le suivi de l'éducation pour tous (EPT de 2005) s'inscrit dans cette logique, en soulignant que la taille de la classe fait partie prenante des facteurs qui ont une relation avec les résultats scolaires. Mingat (2005) quant à lui suggère que dans le milieu africain, pour qu'il y ait la qualité de l'éducation, le nombre d'élèves par classe doit être compris dans l'intervalle entre quarante-cinq (45) et cinquante (50) élèves. C'est dans cette optique d'idées qu'une étude de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (2009) observe que dans le contexte Burkinabè, l'effectif moyen des élèves par classe est de quatre-vingt (80) élèves.

Des auteurs comme Coleman et al. (1966) et Jencks et al. (1972), quant à eux, remettent en cause la capacité de certains enseignants à dispenser le savoir aux enfants. Leur étude met en évidence le profil de l'enseignant et la qualité de l'éducation. Ces auteurs restent donc convaincus que seuls les enseignants sont au cœur de l'apprentissage des élèves et par conséquent leurs rapports aux élèves doivent être très déterminants dans la qualité de l'éducation.

D'autres auteurs comme Schubert (2003) sont allés plus loin en soulignant que la qualité de l'éducation s'appréhende, quand dans le système éducatif,

*« les élèves sont en bonne santé et désireux d'apprendre ; les environnements ne présentent aucun danger et sont correctement dotés ; les programmes sont adaptés à l'acquisition de connaissances de base ; les processus s'appuient sur des approches centrées sur l'enfant ; et les résultats obtenus regroupent des connaissances théoriques et pratiques et des attitudes reliées aux objectifs éducatifs du pays et à la participation citoyenne »* (Schubert, 2003: 58).

L'analyse de cette conception de la qualité de l'éducation permet dès lors de faire ressortir au-delà de la capacité d'absorption du maximum d'enfants à l'école, d'autres caractéristiques déterminantes de la qualité. La qualité de l'éducation serait liée aux facteurs suivants : les apprenants, le contexte économique et social, les ressources matérielles et humaines, les processus d'enseignement et d'apprentissage, les résultats et les bénéfices de l'éducation. Cette vue plus complexe empruntant le chemin vers une analyse holistique (tant au niveau de l'objet que de ses origines et causes) de la qualité de l'éducation

Nous constatons par-là que les études montrent généralement une vision plus restrictive de la qualité de l'éducation en ce sens qu'elles ne prennent en compte que la dimension « efficacité interne ». Par contre, elles semblent minimiser les aspects de l'efficacité externe. Cette manière de voir les choses ne permet pas de lire la qualité du système éducatif dans un sens plus complet.

Ces différentes conceptions de la qualité de l'éducation vont entraîner le développement de plusieurs cadres de mesure de la qualité, chacun abordant la qualité de l'éducation selon son angle de vue. Dans le point qui suit, nous présentons les principaux cadres rencontrés dans la littérature sur le sujet.

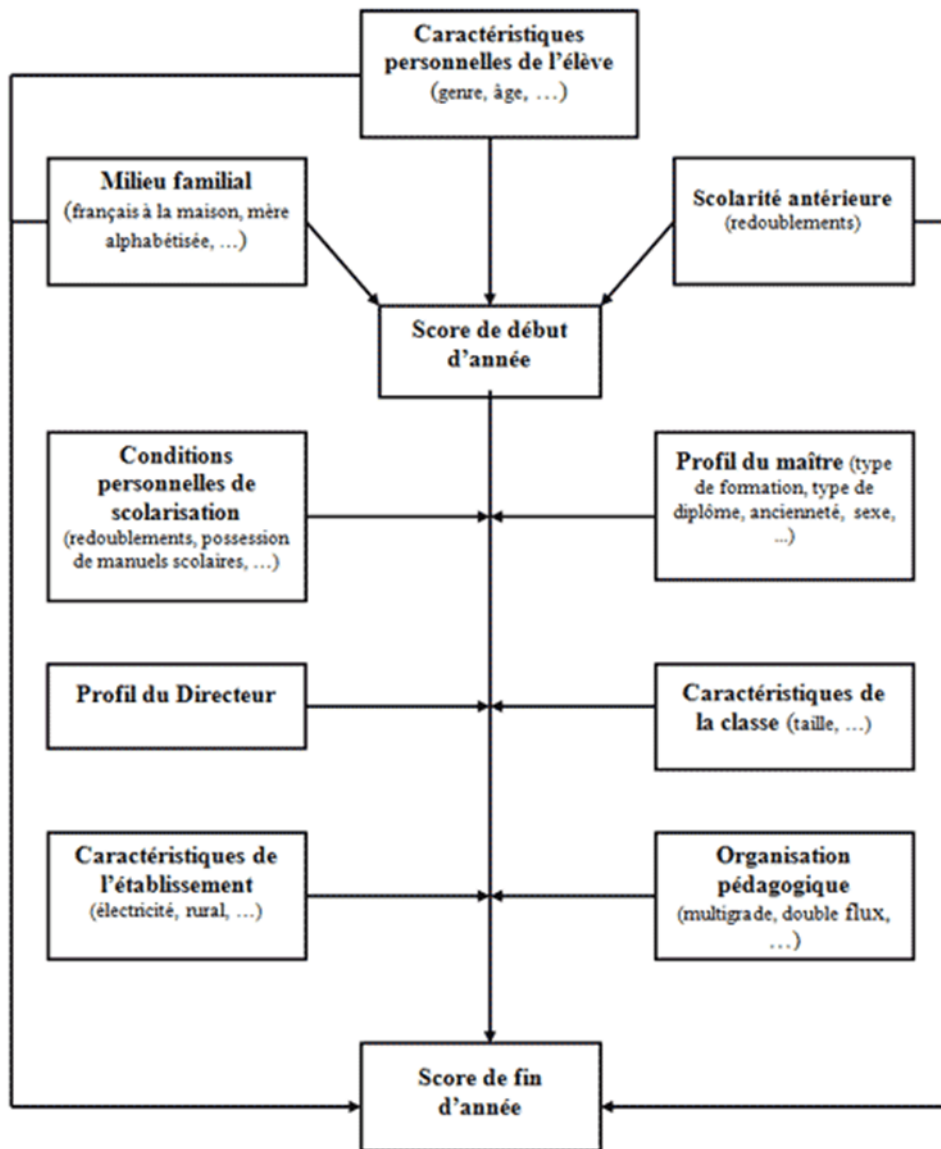
### **II.1.2.2 Cadres d'analyse de la qualité**

Les cadres d'analyse de la qualité sont généralement construits à partir des acquis scolaires tout en prenant en compte certains facteurs pouvant participer à la qualité, notamment ceux provenant du contexte. Nous présentons dans le point suivant, les cadres d'analyse du PASEC, d'Akkari et Da Sylva, et celui de l'UNESCO.

#### **II.1.2.2.1. Le cadre d'analyse et d'évaluation de la qualité proposé par le PASEC**

Le Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la Conférence des Ministres de l'Education des pays francophones (PASEC) a conçu un cadre d'analyse de la qualité qui s'inspire des travaux de Jarousse et Mingat (1992). Ces auteurs en effet ont recensé dans leur étude, les facteurs d'apprentissage scolaires : élèves, familles, maîtres, et directeurs. Ces facteurs auraient selon eux des incidences sur le processus d'apprentissage et la qualité des acquis scolaires. Le schéma du PASEC s'inspire de ce postulat et se présente comme suit :

Figure 17: Cadre d'analyse de la qualité du PASEC



L'analyse de ce cadre permet de faire ressortir trois facteurs fondamentaux concourant à la qualité de l'éducation. Il s'agit notamment des facteurs liés :

- aux caractéristiques de l'élève,
- aux caractéristiques de l'enseignant
- et enfin les aspects caractérisant même la classe de l'école.

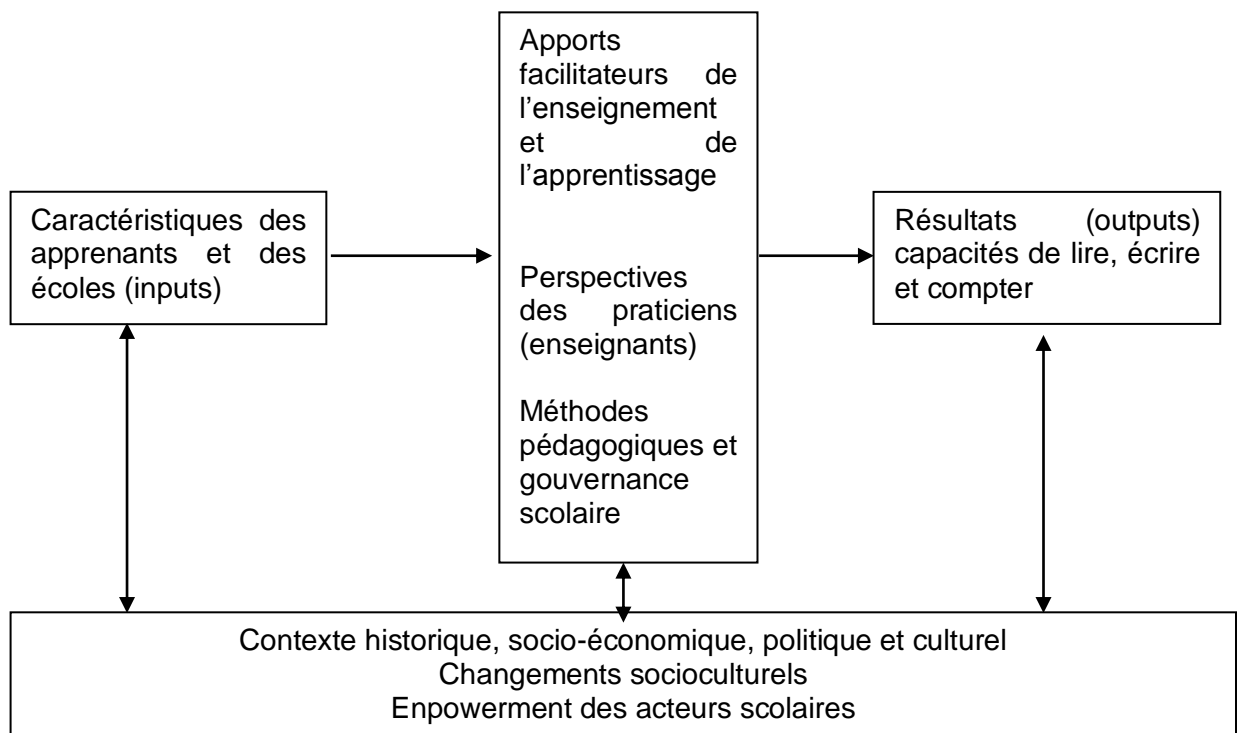
Ce type de schéma nous permet d'avoir une lecture transversale de la qualité de l'enseignement. En effet, il permet d'établir un lien entre les facteurs endogènes et exogènes qui s'articulent concomitamment sur le processus d'apprentissage des élèves. Ce cadre d'analyse du PASEC tel que présenté s'intéresse beaucoup plus aux résultats de l'élève en début d'année et à ceux de fin d'année. Ces deux scores permettent de faire une comparaison

afin de pouvoir mesurer le niveau d'évolution de l'élève dans un laps de temps bien donné. Ainsi donc, l'avantage de cette analyse de la qualité est qu'elle permet de prendre en compte l'efficacité interne. L'analyse est plus centrée sur les performances de l'élève que sur les enseignants. Cette analyse du PASEC est intéressante parce qu'elle prend en compte des aspects importants de l'éducation. Néanmoins, elle présente quelques insuffisances. En effet, la critique que nous pouvons formuler à l'endroit de cette analyse du PASEC est que, bien qu'elle soit pertinente comme cadre d'analyse, elle ne prend pas en compte l'efficacité externe et se préoccupe beaucoup plus de l'efficacité interne. De plus, cette analyse ne s'intéresse pas aux interactions entre les acteurs de l'éducation qui peuvent également participer à la qualité de l'éducation.

### II.1.2.3.2. Le cadre d'analyse de Akkari et Da Sylva

Akkari et Da Silva (2010) proposent un cadre d'analyse de la qualité traduit à travers le schéma suivant :

Figure 18: Cadre d'évaluation de la qualité de l'éducation proposé par Akkari et Da Silva





Source: « La qualité de l'éducation de base au Brésil : entre politiques éducatives et engagement des enseignants » Akkari et Da Silva<sup>55</sup>

L'originalité de ce cadre d'analyse réside dans le postulat que la qualité de l'éducation permet l'acquisition du « *pouvoir-savoir* » aux praticiens afin qu'ils contribuent efficacement aux processus d'enseignement et d'apprentissage (Akkari et Da Silva 2010). Cela permet d'avoir une amélioration de la qualité de l'éducation qui élargisse les compétences et les possibilités d'action des enseignants et des élèves.

Nous retenons de ce cadre d'analyse que la qualité de l'enseignement permet une interaction entre trois groupes d'acteurs. Il s'agit notamment des caractéristiques des apprenants et des écoles, des apports de facilitateurs de l'enseignement et de l'apprentissage et, enfin, du contexte historique, socio-économique, politique et culturel.

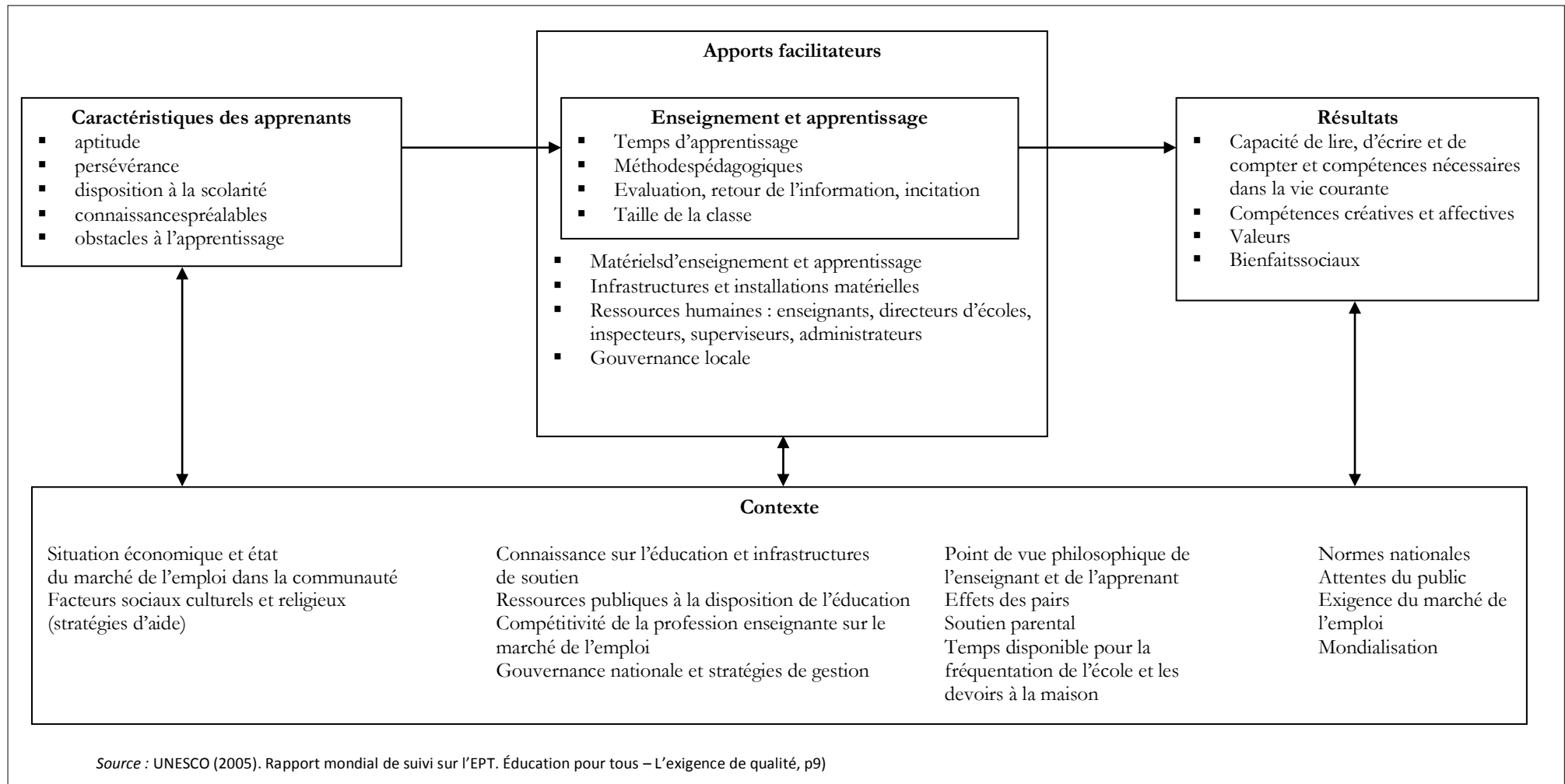
#### **II.1.2.3.3. Le cadre d'analyse de la qualité de l'éducation proposé par l'UNESCO**

L'UNESCO, dans le rapport mondial (2005), propose un cadre d'analyse qui permet d'avoir une lecture systémique de la qualité du système éducatif. Pour cette institution, l'étude de la qualité de l'enseignement doit prendre en compte l'interdépendance de différents facteurs ou indicateurs qui s'influencent mutuellement. Le cadre d'analyse que nous présentons à la figure suivante permet de constater que pour l'UNESCO, la qualité de l'enseignement dépend de quatre principaux facteurs : les caractéristiques des apprenants, l'apport des facilitateurs, les résultats et le contexte.

---

<sup>55</sup> Akkari Abdeljalil, Payet Jean-Paul (Ed), 2010, Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification, de Boeck, Bruxelles, p 91

Figure 19: Cadre d'analyse de la qualité de l'éducation selon l'UNESCO



L'analyse de ce schéma laisse présupposer que la qualité de l'éducation s'obtient par une combinaison adéquate de huit déterminants clés à savoir:

- Des enseignants bien formés et surtout motivés ;
- Un temps d'apprentissage suffisant ;
- Des matières fondamentales (capacité de lecture et de calcul par exemple) ;
- Une pédagogie différenciée, c'est-à-dire une approche pédagogique structurée alliant instruction directe, pratique guidée et apprentissage autonome ;
- L'utilisation d'une langue d'apprentissage compris et parlé par l'apprenant ;
- Un matériel d'apprentissage adapté et disponible ;
- Des infrastructures et des installations permettant une prestation des apprenants au plan de l'hygiène, du sport et de la culture ;
- Un leadership partagé garantissant une pleine implication de la communauté dans la définition et le pilotage du projet éducatif.

Les trois cadres d'évaluation de la qualité que nous venons de présenter permettent de mesurer la qualité de l'éducation à partir des acquis scolaires. L'accent est mis sur l'enseignement qui concerne l'éducation formelle. Toutes ces propositions tournent autour des acquis scolaires qui traduisent l'efficacité interne du système éducatif.

Cette situation se confirme avec l'Unesco qui, dans son ouvrage « Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation » fait le point des évaluations internationales de l'éducation. La focalisation sur les acquis scolaires est la base fondamentale de ces évaluations, l'objectif étant de pouvoir faire des comparaisons entre les pays. C'est dans ce contexte que l'Institut des Statistique de l'Unesco et l'Institut Brooking (Centre for Universal Education) ont mis en place le « Learning Metrics Task Force (LMTF)<sup>56</sup> », système de mesure des apprentissages. Ce système de mesure identifie sept domaines de compétences autour desquels les mesures vont être effectuées : le bien-être physique, le social et l'émotionnel, la culture et les arts, l'alphabétisation et la communication, les approches d'apprentissage et de cognition, l'usage des nombres et mathématiques ainsi que les sciences et technologies. Si ces domaines d'apprentissages permettent de cerner la question de la qualité, le LMTF utilise comme points d'entrée les

---

<sup>56</sup> UNESCO, Pôle de Dakar, Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation, analyses sur l'ensemble du système éducatif avec un accent sur les enseignements primaire et secondaire » 179-180.

programmes d'évaluation internationaux et régionaux déjà existants dont celui du PASEC que nous avons présenté ci-dessus. En général, c'est autour de l'analyse des résultats de tests administrés aux apprenants que ces cadres d'évaluation donnent des appréciations sur la qualité de l'éducation.

Les dimensions liées à l'efficacité externe ne sont pas prises en compte. Pourtant, au regard de la finalité du système éducatif cette question est centrale pour rendre compte de la qualité du système éducatif.

De plus, en centrant sur les acquis scolaires, ces cadres d'analyse ne permettent pas d'évaluer la qualité d'un système ou d'un sous-système éducatif, même s'ils prennent en compte des dimensions ou acteurs des systèmes éducatifs. Tous les auteurs ayant travaillé sur la qualité de l'éducation (y compris les auteurs ayant proposé les trois cadres ci-dessus présentés) soulignent le rôle central de l'interaction entre les acteurs internes et externes du système éducatif. Pourtant, les cadres d'évaluation de la qualité de l'éducation prennent très peu en compte cette dimension.

C'est pour cela que nous avons fait appel au modèle d'analyse de la qualité tel que proposé par De Ketele et Gérard. Ces auteurs conceptualisent la qualité de l'éducation dans une perspective de pilotage du système éducatif prenant en compte l'interaction entre les acteurs.

#### **II.1.2.3.4. L'analyse de la qualité selon Jean-Marie DE KETELE et de François-Marie GERARD**

Face à l'insuffisance relevée dans l'analyse de la qualité, nous nous sommes intéressés aux travaux de De Ketele et Gérard. Ces auteurs soulignent d'entrée que le concept de la qualité est complexe et susceptible d'être étudié sous des angles fort divers (Bouchard et Plante, 2000, 2003). Ils proposent dès lors de dépasser la conception de la qualité basée essentiellement sur l'enseignement et les acquis scolaires pour l'aborder sous l'angle du pilotage du système éducatif à ses différents niveaux. Ces auteurs dans leur analyse établissent un cadrage de la qualité d'un système éducatif et soulignent que *«la qualité d'un système éducatif est une exigence essentielle, mais relativement complexe. Elle nécessite un pilotage prenant en compte toutes les composantes du système pour garantir qu'il atteigne les objectifs qui émergent à partir d'un*

*environnement social à multiples facettes, en cohérence avec les ressources disponibles et les stratégies définies »<sup>57</sup>.*

La proposition de lecture de la qualité dans la perspective de ces auteurs suggère au préalable l'existence de dispositifs d'éducation, composantes centrales des systèmes éducatifs autour desquels les acteurs vont interagir.

Les travaux de De Ketele et Gérard (2007) ont permis d'identifier toute une série de dimension à prendre en considération par le pilotage d'un système éducatif en vue d'assurer la qualité de l'éducation. Ainsi, Jean-Marie De Ketele identifie les principales dimensions suivantes à prendre en compte pour rendre compte de la qualité d'un système éducatif : la pertinence, le réalisme politique, la validité, la cohérence, la faisabilité, l'applicabilité, la régulation des moyens, l'efficacité interne, l'efficacité externe, la durabilité, l'efficience, l'adhésion, la synergie, la conformité, l'équité.

Au total, De Ketele et Gérard (2007) convoquent, dans leur étude, quinze dimensions pour étayer la notion de la qualité dans la perspective du pilotage du système éducatif. Chacune des dimensions comportent des indicateurs. Cette analyse offre l'avantage de saisir la qualité dans une dynamique systémique prenant en compte l'action à la fois des acteurs internes et externes d'un système éducatif. Toutefois, De Ketele et Gérard ne proposent pas de cadre d'évaluation opérationnelle de la qualité.

Plusieurs autres auteurs ont proposé des analyses de la qualité dans l'éducation. Ils soulignent que le débat sur la qualité ontologique est sans fin et représente un idéal impossible à atteindre. Ils proposent donc de définir la qualité selon différentes dimensions opérationnalisables sous la forme d'indicateurs. C'est ainsi que Tremblay note qu'«un certain consensus se dégage sur différents facteurs à prendre en compte lors de l'évaluation de la qualité d'un système scolaire (apprenants, contenus, processus, résultats, contextes, etc.), de dimensions qui composent cette qualité (efficacité, pertinence, cohérence, etc.), d'indicateurs et des interactions entre ces dimensions et indicateurs. ».

---

<sup>57</sup> DE KETELE, J.-M. & GERARD, F.-M. (2007). La qualité et le pilotage du système éducatif, in M. BEHRENS (Éd.). La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain. Québec : Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche, Chap.1, pp. 19-38.

Au terme de cette revue de la littérature sur la question de la qualité de l'éducation, que pouvons-nous retenir dans le cadre de ce présent travail de recherche ?

Nous nous appuyons sur la conception de la qualité telle que formulée par Torres (1996) pour qui, la qualité signifie tant une différence essentielle qu'une forme de jugement. C'est dans ce sens qu'il souligne que « *la qualité est ce par quoi l'objet est pleinement ce qu'il doit être, conformément à ses spécifications individuelles* » (Torres, 1996 p. 34). La qualité est également « (...) un acte de jugement exprimé à partir de normes et de critères préétablis relativement à un objet quelconque » (Torres, 1996 p.35).

Il s'agit dès lors de déterminer les points d'entrée à partir desquels, les critères vont être élaborés pour faciliter l'évaluation par jugement

#### **II.1.2.4. Qualité des produits ou qualité des intrants ?**

La revue de littérature que nous avons faite autour de la qualité dans le domaine de l'éducation montre que deux conceptions de la qualité sont mises sous tension.

La première conception que nous qualifions de pôle « qualité de l'éducation » est bâtie autour des acquis scolaires. Cette approche de la qualité se centre sur la mesure de ce qu'apprennent effectivement les élèves en classe pour rendre compte de la qualité dans le domaine de l'éducation. Dans cette optique, la définition proposée par Coombs (1985) résume cette conception de la qualité : « *la dimension qualitative signifie bien davantage que la qualité de l'éducation telle qu'elle est habituellement définie est jugée par la performance des élèves en termes traditionnels de programmes et de normes* »<sup>58</sup>

Cette conception centrée sur les acquis scolaires est adoptée par certaines institutions internationales soutenant le développement de l'éducation à travers le monde. C'est le cas de la Banque Mondiale (1985) pour qui, « une définition adéquate de la qualité de l'éducation doit inclure les résultats des élèves. La plupart des éducateurs aimeraient y inclure la nature de l'expérience éducative aidant à produire tels ou tels résultats ». Cette acceptation est également en vigueur à l'Agence française de Développement (AFD) quand elle conclut que « *...nous supposons qu'un système est de bonne qualité lorsque les élèves y étudiant ont des scores relativement élevés à des tests d'acquisition standardisés* » (AFD, 2012, p20).

---

<sup>58</sup> COOMBS, P. 1985, *La crise mondiale de l'éducation*, Paris, PUF, p.105

La deuxième conception que nous qualifions de « pôle éducation de qualité » centre son analyse sur les facteurs internes et externes influençant la qualité de l'éducation, au-delà des acquis scolaires. Ainsi, une éducation de qualité est définie de manière opérationnelle comme celle qui garantit l'accès à l'école à tous les enfants, sans aucune ségrégation (UNICEF 2002). Au-delà de l'accès, une éducation de qualité dispensée aux apprenants contribue de façon décisive à l'apprentissage et au développement humain. C'est dans cette optique que l'UNICEF (2002) reconnaît que la qualité de l'éducation est influencée par ce qui se passe dans la salle de classe et en dehors de l'école. Ainsi, pour l'UNICEF, une éducation de qualité se caractérise par cinq dimensions principales que sont : (i) le vécu des élèves (ii) l'environnement scolaire (iii) le contenu des programmes et du matériel pédagogique (iv) le processus d'apprentissage et d'enseignement (v) la performance des résultats scolaires.

L'analyse de cette conception basée sur l'éducation de qualité laisse paraître une combinaison de trois déterminants concourant à la qualité dans le domaine de l'éducation.

Il s'agit des intrants, des processus et des résultats. La qualité serait donc une combinaison de ces déterminants. Elle ne saurait donc être analysée de manière isolée sans risque de vue partielle de la qualité.

La figure suivante que nous avons conçue à partir du croisement et de l'analyse des propositions antérieures présentées, donne une schématisation de ces déterminants concourant à une éducation de qualité. Cette figure combine les deux pôles utilisés comme portes d'entrée de lecture de la qualité que nous avons précédemment présentés. C'est cette conception que nous adoptons dans le cadre de cette thèse.

Figure 20: Cadre d'analyse de la qualité dans le cadre de cette recherche

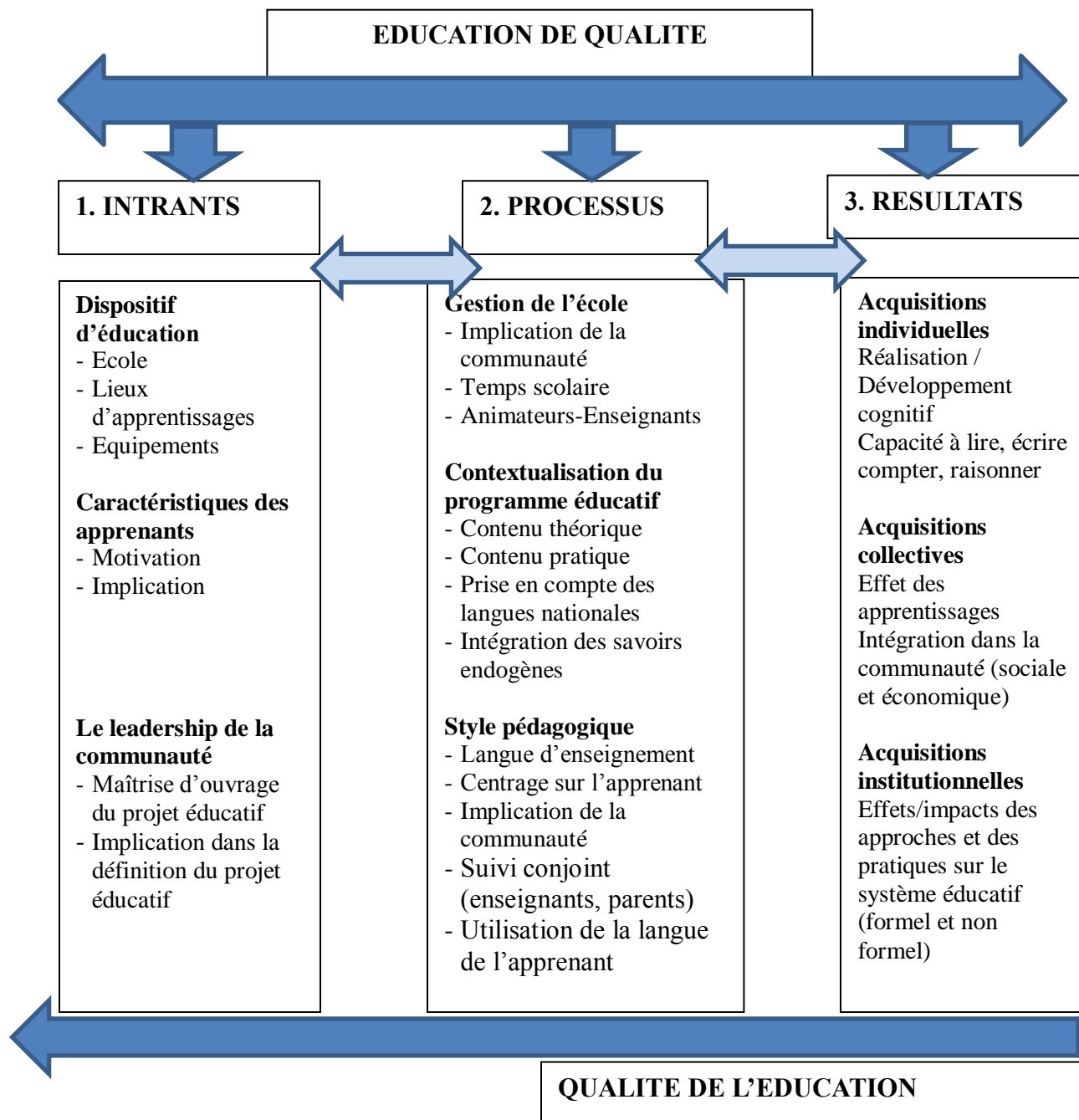




Figure construite dans le cadre de cette recherche à partir des théories et concepts développés pour appréhender la qualité dans l'éducation

Ce schéma montre que les déterminants d'une éducation de qualité se focalisent sur trois dimensions majeures : les intrants, les processus et les résultats.

**Au titre des intrants :**

Le dispositif d'éducation : Il est constitué des lieux d'éducation aux connaissances instrumentales et aux connaissances pratiques ainsi qu'à l'agencement des équipements. Cette conception transcende l'école habituelle pour placer le lieu d'éducation et d'apprentissage dans un concert.

Les caractéristiques des apprenants : Il s'agit, dans le processus éducatif, de la mise en place de conditions favorisant l'implication, la motivation, l'engagement des apprenants et leurs dispositions à l'apprentissage.

Le leadership de la communauté : Une communauté assurant la maîtrise d'ouvrage de son projet éducatif et qui s'implique dans la définition des contenus et dans l'animation des dispositifs d'éducation

**Au titre des processus :**

Une gestion partenariale du dispositif d'éducation : Cela implique une synergie entre les apprenants, les enseignants et la communauté dans la gestion de l'école, notamment dans la mise à disposition d'enseignants bien formés et comprenant les objectifs du projet éducatif de la communauté. Une définition des temps d'apprentissage garantissant un va-et-vient entre l'école et la famille (enrichissement mutuel).

La définition et l'élaboration concertée du programme d'éducation : Cela traduit une prise en compte de l'ensemble des parties prenantes notamment des communautés, des apprenants dans la définition des programmes d'éducation dans une dynamique de contextualisation des contenus d'éducation tant aux niveaux théoriques que pratiques. Il s'agit là de favoriser l'intégration des savoirs endogènes des communautés dans les programmes d'éducation.

L'adoption d'un style pédagogique approprié : Ce style pédagogique, se basant sur des contenus contextualisés d'éducation, vise à centrer le processus d'éducation et d'apprentissage sur l'apprenant de manière à ce que celui-ci participe à la construction de son propre savoir. Cela déterminera du même coup l'implication de la communauté dans le processus pédagogique et dans le suivi conjoint des apprentissages avec les enseignants. Il vise également à prendre en compte la langue la plus appropriée dans le processus d'apprentissage.

**Au titre des résultats :** Il s'agit des acquisitions individuelles, collectives et institutionnelles

Les acquisitions individuelles concernent la réalisation et le développement cognitif : cette mesure vise à rendre compte de la capacité des apprenants à lire, écrire, compter et raisonner autour de la résolution d'une situation problème dans la langue choisie pour le processus d'apprentissage. Il fait appel à l'efficacité interne du dispositif

Les acquisitions collectives concernent les effets des processus d'apprentissage sur les individus et les communautés : Il s'agit par-là d'indexer l'impact et les effets d'apprentissage sur les apprenants, notamment le réinvestissement des acquis dans le champ social et économique des apprenants, les effets du développement du dispositif sur d'autres sous-systèmes éducatifs.

Les acquisitions institutionnelles concernent les effets/impacts des approches et des pratiques sur d'autres sous-systèmes éducatifs : il s'agit des effets que peuvent avoir un sous-système éducatif sur l'ensemble du système éducatif en général, à travers les Lois, les réformes, l'adoption de ses pratiques et approches éducatives tant du point de vue organisationnel que pédagogique par d'autres systèmes (formel et non formel notamment)

Après la détermination de la qualité d'un système éducatif, clarifions, dans la section qui suit, le concept d'ingénierie de formation.

### **II.1.3. L'ingénierie de formation**

Nous avons montré dans le chapitre I que l'éducation non formelle était un terreau fertile à l'innovation éducative. Nous y avons également présenté les terrains d'investigation de l'éducation non formelle. Le constat général est que le développement des dispositifs d'éducation de base non formelle s'effectue à travers des dynamiques d'actions collectives,

processus continu de création et de transformation du social. Dans ce chapitre, nous essayons d'aborder les travaux scientifiques liés à la construction sociale de la connaissance en nous basant sur les auteurs ayant travaillé sur l'ingénierie dans l'éducation. Ainsi, dans la présente section, nous présentons le concept d'ingénierie de formation que nous avons mobilisé dans l'hypothèse générale pour justifier la qualité dans le système éducatif non formel.

### **II.1.3.1. De l'ingenium à l'ingénierie de formation, bref rappel historique d'un concept en voie de construction**

Les travaux de Clenet autour de la construction sociale de la connaissance permettent de comprendre les fondements de l'ingénierie de formation notamment l'ingenium, « *cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier, permettant à l'Homme de se relier à sa situation* ». Jean Clenet.<sup>59</sup>

Les travaux de Le Boterf (1990) sur les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives et ceux de Ardouin (2003, 2006, 2010) sur l'ingénierie de formation permettent de comprendre l'évolution du concept d'ingénierie à partir de l'ingenium et de cerner son opérationnalisation à partir de l'ingénierie de formation. Le Boterf note que la notion d' « *engineering* » est apparue juste avant la seconde guerre mondiale, aux Etats-Unis, en grande Bretagne et en Allemagne. Cet auteur souligne qu'à l'origine cette notion désignait le processus de conception ou de montage de grandes unités de fabrication industrielles dans les domaines du pétrole, de la mécanique etc. A cette époque, l'ingénierie se définissait comme « *l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser des informations multiples nécessaires à la conception, l'étude et la réalisation d'un ouvrage ou d'un ensemble d'ouvrages (unités de production, bâtiment, équipement etc..) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité* »<sup>60</sup>.

Il faut attendre les années 1960 pour voir la notion d'ingénierie de la formation apparaître en France (Le Boterf 1999) et cela sous l'influence de facteurs liés à la législation sur la formation continue, l'entrée des ingénieurs dans le domaine de la formation, les demandes des pays nouvellement indépendants.

---

<sup>59</sup>Jean Clenet (2005), « Dynamique de l'ingenium, former et se former à l'ingénierie de formation »

<sup>60</sup>LE BOTERF G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Editions d'Organisation, 1990.

L'auteur relève que pour les pays en voie de développement, les enjeux de l'ingénierie de la formation apparaissent peu après la fin de leur colonisation. L'intérêt pour l'ingénierie de formation se développait face aux défis de conception et de mise en place de systèmes de formation professionnelle pour former dans un délai rapide des cadres moyens, des techniciens supérieurs, des ingénieurs. Le Boterf note que ce mouvement a donné naissance à de nombreux concepts et outils d'ingénierie dont la plupart sont encore utilisés de nos jours : plan de masse, plan détaillé, cahiers de charges, itinéraires de formation, progression de formation, objectif opératoire, scénario de séance, unité de formation, situation professionnelle réelle. C'est par ailleurs à la faveur de cette évolution que les termes de maître d'ouvrage et de maître d'œuvre apparaissent dans le champ de la formation.

Un des facteurs ayant marqué un tournant dans le développement de l'ingénierie est l'entrée des ingénieurs dans le champ de la formation. Ceux-ci apportent rigueur et opérationnalité qui prennent le pas sur les approches psychologiques très répandues dans les années 1960. Avec les réformes législatives sur la formation continue, les entreprises vont concevoir des dispositifs et des plans de formation en leurs sein afin d'assumer leurs obligations dans la formation de leurs personnels.

De cette évolution, Le Boterf déduit que l'ingénierie de la formation pouvait alors être définie comme

*« L'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (dispositif de formation, centre de formation, plan de formation, centres de ressources éducatives, dispositif de formation à distance, réseaux de formateurs, réseaux de ressources...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité »<sup>61</sup>*

Dans la même lignée que Le Boterf, Viallet (1987) est un des principaux auteurs ayant travaillé sur l'ingénierie de formation. Ses travaux permettent de distinguer quatre catégories d'ingénierie dans le champ de la formation :

- L'ingénierie concernant la conception d'un système tout entier ou d'une cible, et visant à générer de futurs professionnels ;
- L'ingénierie du dispositif de formation continue dans une entreprise ou dans une organisation ;

---

<sup>61</sup>Guy le Boterf : « L'ingénierie du développement des ressources humaines. De quoi s'agit-il ? », in Education Permanente N° 81, 1995

- L'ingénierie visant à réhabiliter une pratique de formation en proie à des dysfonctionnements, à une perte d'efficacité, à une crise de pertinence de ses missions ;
- L'ingénierie consistant à faire du milieu du travail, un milieu éducatif.

A partir de cette lecture des différentes sortes d'ingénierie, Viallet distingue également deux niveaux d'intervention et d'action de l'ingénierie qui permettent de structurer son champ :

- L'ingénierie de « macro-dispositifs » de formation (dispositif pour un secteur économique ou une branche professionnelle. Ce type d'ingénierie aboutit à des cahiers de charges permettant un ensemble cohérent de dispositifs et de moyens nécessaires à la formation (référentiels de métiers ou de compétences, textes législatifs ou règlementaires, équipements matériels et infrastructures, modalités de gestion, instances de direction ...)
- L'ingénierie des micro-dispositifs (cycles de formation, une action locale de formation etc..). Ce niveau permet de travailler sur les aspects pédagogiques en définissant les objectifs, les progressions pédagogiques et les modalités d'apprentissages.

En matière d'évolution du concept d'ingénierie dans le champ de la formation, les travaux de Ardouin nous apportent plusieurs éclairages. Cet auteur fait ressortir, à travers une analyse chronologique, l'évolution de l'ingénierie et son entrée dans le champ de la formation en quatre grandes périodes :

#### **II.1.3.1.1. La première période : une ingénierie pour optimiser l'investissement dans l'industrie**

Cette période s'étale entre 1971 et 1975 et reste marquée par la croissance économique qui mobilise l'ingénierie dans les champs de l'industrie, du génie civil, des systèmes de gestion et d'organisation. L'ingénierie fait alors partie intégrante de pratique réflexives intellectuelles visant à optimiser un investissement et à réduire voir maîtriser la complexité des technologies en vue de les rendre exploitables dans une utilisation de masse. L'ingénierie dans ce contexte n'avait pas encore investi le champ de la formation et il a fallu attendre les années 1970 avec la loi sur la formation professionnelle en France pour voir s'amorcer une rupture. En effet, cette période marque un tournant pour des actions structurantes en matière de formation d'adultes. La

formation devient obligatoire pour les entreprises qui doivent s'engager à la promouvoir et à la financer. C'est à partir de cette rupture que des organismes de formation vont émerger et donner un nouveau visage au paysage social.

#### **II.1.3.1.2. La seconde période: prééminence de l'offre sur la demande de formation**

Cette période s'étale entre 1976 et 1982 et reste marquée principalement par l'installation et la persistance de la crise économique avec comme résultante, l'accroissement du taux de chômage et une menace continue sur l'emploi. Dans ce contexte, les problèmes de chômage endémique sont interprétés comme une résultante de situation de « *non adéquation* » entre les compétences des populations par rapport aux besoins de compétences du marché du travail. Pour corriger cette inadéquation, la formation apparaît comme la solution incontournable. Elle apparaît aussi comme un moyen de travailler à une meilleure insertion des jeunes sortants des systèmes scolaires, notamment ceux sans qualification professionnelle. Ardouin fait remarquer que cette période voit la multiplication des organismes de formation. Cependant, les entreprises ne voient pas la valeur ajoutée de cet engagement « *vers la réparation de dysfonctionnements mal identifiés et non anticipés* ». L'auteur ajoute que nous sommes en ce moment dans « l'ère du catalogue » où c'est l'offre des organismes de formation qui structure la demande des employeurs. Le stage est la référence et l'ingénierie de formation n'est pas encore présente.

#### **II.1.3.1.3. La troisième période : anticipation et développement de la performance des entreprises**

Cette période s'étale de 1983 à 1992 et est caractérisée par la nécessité de faire évoluer les pratiques dans les entreprises, face à la crise économique. Cela entraîne un changement de regard vis-à-vis de la formation, qui n'apparaît plus comme « une solution curative aux problèmes d'emplois » mais un outil d'accompagnement face aux évolutions économiques. C'est un moment d'interrogation sur les systèmes éducatifs et de formation professionnelle et la formation prend place dans l'univers du management en tant qu'outil d'anticipation. Elle est dès lors perçue non plus comme une charge passant par pertes et profits dans le bilan de l'entreprise, mais comme une valeur participant à la stratégie de performance de l'entreprise. Ardouin mentionne que cette période « *est charnière, transitionnelle, où le concept d'ingénierie émerge dans le champ de la formation et cela avec des objectifs de plus en plus clairs* ». Durant cette période, l'objectif d'optimisation de l'investissement est toujours présent et les étapes de

l'ingénierie se positionnent en trois dimensions, à savoir : l'analyse, la conception et la réalisation. L'évaluation, bien que pratiquée, n'est pas encore intégrée comme dimension à part entière dans les étapes de l'ingénierie de formation. Il a fallu attendre les démarches de normalisation des termes de la formation pour voir l'évaluation intégrer les dimensions de la démarche d'ingénierie de formation. Ce travail fait à partir d'un groupe pluri-institutionnel d'acteurs abouti à la définition proposé par l'Afnor (1992) :

*« L'ingénierie de la formation désigne l'ensemble des démarches méthodologiques articulées. Elles s'appliquent à la conception des systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. L'ingénierie de formation comprend l'analyse des besoins de formation, la conception du projet formatif, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation »<sup>62</sup>.*

#### **II.1.3.4.4. La quatrième période : l'univers ouvert de la construction des compétences**

Cette période s'étale entre 1993 et 2000. Pour répondre aux exigences de compétitivité, les entreprises se doivent de maîtriser l'organisation du travail et le développement de compétences. Elles doivent donc s'adapter à l'environnement et cela passe par une intégration harmonieuse du dispositif de formation dans la vie de l'entreprise qui s'adapte elle-même pour se positionner sur le besoin en matière de compétences dont doit disposer l'entreprise. Le développement de ces dispositifs intégrés va entraîner la mise au point d'un processus complet d'ingénierie de formation, qui se mobilise pour analyser l'environnement de travail, la caractérisation des écarts entre compétences requises pour les entreprises et celles détenues par les personnes. Cette analyse permet de proposer des dispositifs individuels ou collectifs pour répondre à ces besoins de développement de compétences. De même, ce processus va intégrer l'évaluation qui permet de rendre compte des effets de la formation. L'ingénierie dans ce contexte reste considérée comme un moyen et non une finalité.

---

<sup>62</sup>Définition donnée par l'Afnor, cité par Thierry Ardouin, Ingénierie de formation pour l'entreprise, 3<sup>ème</sup> édition DUNOD, 2010, Paris

### II.1.3.1.5. Les axes de réflexions actuelles autour de l'ingénierie

L'évolution sociale et économique dans le monde entraîne une croissance de la complexité des situations professionnelles auxquelles doivent faire face les individus et les organisations. L'apparition de l'économie numérique et le développement d'une économie du savoir et de l'information renforcent cette tendance à la complexité. Les situations professionnelles sont marquées notamment par la tendance à une expression plus prononcée de la qualité, la sécurité, la productivité et le développement durable (Brémaud 2010). Ces situations entraînent une double exigence vis-à-vis de l'ingénierie de formation : accompagner le développement de dispositifs individués de formation et construire une identité de compétences collectives pour les organisations. A ce propos, Brémaud<sup>63</sup> s'appuyant sur les réflexions de Demorgon (2008) et Elias (1997), relève qu'avec l'entrée dans la nouvelle ère de l'hypercomplexité de l'élargissement des interdépendances, une nouvelle étape est en construction dans l'ingénierie de la formation. C'est une nouvelle dynamique qui conduit l'ingénierie de formation à se reconfigurer, un phénomène qui injecte certainement de nouvelles questions épistémologiques dans les sciences de l'éducation. Brémaud observe quatre principales pistes de reconfiguration de l'ingénierie qui traduisent autant d'enjeux actuels:

- ✓ L'apparition de nouveaux rapports entre la formation formelle et la formation informelle. En effet, « *les dispositifs de formation classiques ne peuvent plus se penser seuls comme moyens de développement culturel et des apprentissages des organisations, au sein de collectifs de plus en plus interactifs* » (. C'est l'émergence de la thématique des compétences collectives dans le champ de l'ingénierie de la formation et l'apparition de la notion d'ingénierie stratégique de formation définit comme) « *la conception, la construction, le pilotage et l'évaluation d'un système complexe d'apprentissage dans les situations formelles et informelles prenant en compte, de manière concourante les logiques et stratégies collectives et individuelles, les parcours socioprofessionnels et les contextes d'activité des acteurs-auteurs impliqués* » Brémaud (2010 : 22). Dans cette logique se construisent d'autres thématiques importantes comme l'ingénierie

---

<sup>63</sup> Brémaud L., Guillaumin C (dir.), 2010, « L'archipel de l'ingénierie de la formation », Presses universitaires de Rennes



de professionnalisation (Le Boterf, 1990) où « *les apprentissages ne peuvent se limiter aux bénéfices de la « formation que l'on paie», mais supposent leur combinaison avec les formes originales d'apprentissage dans l'action repérables dans tout collectif de travail* ».

- ✓ Le mode de relation entre le champ de la formation, la documentation et l'information, champs qui étaient perçus et abordés isolément: Pierre Caspar (1999 : 494) rend compte de la situation en ces termes : « *les frontières hier bien marquées entre des champs complémentaires mais séparés vont simultanément s'estomper comme l'information, la documentation, la communication et la formation* ». Cette dynamique instaure une forme de flexibilité, dans la formation, tant pour les modes d'accès aux savoirs, que dans les moments d'acquisition et d'appropriation de ces savoirs.
- ✓ Le repositionnement de la formation dans un processus plus large « amont et aval »: Il s'agit là de tenir compte des nouvelles formes d'emploi qui sont plus instables et éloignées du modèle du salariat. Masingue (2003 : 51) note à ce sujet que la nécessité de développement de l'employabilité et l'évolution périodiquement variable en dents de scie des nouvelles dynamiques économiques imposent d'aborder, dans le cadre d'une trilogie « orientation-formation-validation », les questions de la formation et d'ingénierie. La stratégie qui émerge alors au sein du champ de l'ingénierie est une nouvelle combinaison associant l'orientation, située en amont, et la validation, située en aval, avec la formation.
- ✓ Une autre thématique réside dans l'entrée dans la spécialisation des dispositifs de formation qui doivent répondre à des logiques et attentes spécifiques. Pour Pineau (2005 : 15), c'est « l'ingénierie des spécialistes » qui ne se range pas dans une démarche d'ingénierie classique, parce qu'elle distingue les fonctions annexes et les fonctions connexes de la formation et les aborde en tant que des dispositifs à part entière.

L'évolution des dynamiques économiques et sociales se répercute également en Afrique en général et au Burkina Faso en particulier. Cela se manifeste à travers les politiques publiques

volontaristes de développement du capital humain. Les systèmes éducatifs, englobant les démarches de capacitation des individus et des collectifs vont être mis au défis : développer des compétences de base des populations pour animer les segments d'une économie locale en construction et pourvoir aux besoins en main d'œuvre qualifiée pour profiter de certaines niches économiques en plein essor. Nous nous posons alors la question de savoir quel est la place de l'ingénierie de formation dans la réponse du système éducatif du Burkina Faso à la demande de compétences socio-professionnelles ?

### **II.1.3.2. L'ingénierie de la formation, niveaux d'intervention et acteurs**

Ardouin (2003), s'appuyant sur les travaux antérieurs, distingue trois grands types d'ingénierie :

#### **II.1.3.2.1. L'ingénierie des politiques ou d'exercice de la maîtrise d'ouvrage**

Ce niveau s'occupe du niveau stratégique de la politique de formation, son ancrage institutionnel et son déploiement en tant que programme sectoriel d'éducation/formation intégrée à l'organisation. Son développement nécessite une vision à long terme, une connaissance du portefeuille de compétences disponibles en interne, une définition des objectifs généraux, de la position générale de l'organisation à l'évolution des besoins en compétences. Ce niveau s'appuie sur des acteurs fixant le cadre législatif et règlementaire de développement de l'éducation et de la formation professionnelle.

Dans le cadre de l'entreprise prise comme organisation, la structuration de ce niveau appartient à la direction générale – qui porte la vision de l'entreprise, qui définit ses missions et ses objectifs généraux dont la formation – et à la direction des ressources humaines qui, bien entendu, gère tout ce qui touche aux carrières et à leur évolution, soit les besoins en formation, en mobilité interne, etc. Les acteurs qui prennent en charge cette question au sein de l'entreprise sont des directions opérationnelles et/ou administratives et le comité d'entreprise.

Quand nous passons au niveau du système éducatif prise comme organisation, les acteurs de ce niveau de l'ingénierie qui sont souvent qualifiés sont entre autres, les services centraux de l'Etat en charge de l'éducation et de la formation, les institutions décentralisées, les partenaires sociaux comme les syndicats, les réseaux d'ONG et d'associations actives en éducation/formation, les organisations socio-professionnelles. Ces acteurs entrent en interaction pour formuler un cadre

normatif et réglementaire du système d'éducation et de formation, tout en veillant sur son ouverture à des dynamiques innovantes contribuant à l'adaptation continue du système.

#### **II.1.3.2.2. L'ingénierie des systèmes de formation ou d'exercice de la maîtrise d'œuvre**

C'est le niveau organisationnel de la formation et Ardouin relève qu'il concerne la construction et l'ossature du projet de formation, traduit en dispositif et en action. Ce niveau est l'affaire du maître d'œuvre de la formation, c'est le niveau de la coordination du projet de formation depuis la conception jusqu'à sa réalisation, tenant compte des orientations du maître d'ouvrage, des contraintes et opportunités de l'environnement. Dans le cadre d'une entreprise, l'organisation de ce niveau est généralement confiée à un responsable ou ingénieur de la formation, entouré de collaborateurs et d'assistants administratifs. C'est là que se décide la sélection des opérateurs et des intervenants, c'est-à-dire des organismes de formation ou des prestataires de services, comme des rédacteurs de manuels d'instruction, des concepteurs etc. Ce niveau mobilise les acteurs internes à l'entreprise, notamment les cadres de l'entreprise, les employés, et le public-cible de la formation. L'ingénierie des systèmes de formation permet au maître d'œuvre de réaliser partiellement ou totalement l'ouvrage commandé. Il le met au point, le pilote et le régule à partir d'un cahier de charges.

#### **II.1.3.2.3. L'ingénierie des pratiques pédagogiques, niveau d'exercice des prestataires ou fournisseurs de services de formation**

C'est le niveau de la pédagogie, c'est là qu'on applique les méthodes choisies, qu'on réalise les différents scénarii pédagogiques. Ce niveau est là où le prestataire ou fournisseur de services de formation choisit les supports, les contenus, les formateurs intervenant, les approches pédagogiques. C'est un niveau qualifié d'opérationnel car permettant aux prestataires d'être en contact avec le public bénéficiaire du projet de formation. Les acteurs de ce niveau sont qualifiés de prestataires ou de fournisseurs de services de formation.

L'ingénierie dans le champ de la formation se décline donc en trois niveaux, chaque niveau mobilisant des acteurs clés qualifiés de maître d'ouvrage, maître d'œuvre ou prestataires.

Dans le cadre de cette recherche, nous allons nous situer au niveau de l'ingénierie organisationnelle tout en tenant compte de l'interaction que celle-ci entretient avec les deux autres niveaux, à savoir ceux politique et pédagogique.

Le niveau organisationnel est le niveau d'expression de l'ingénierie de formation qui peut être appréhendé à travers la conception de Ardouin (2010 : 36) comme *«une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, des dispositifs, et/ou des systèmes de formation, en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels »*.

Cette conception donne un éclairage sur les différentes dimensions de l'ingénierie de formation. Dans le point suivant, nous proposons une présentation de ces dimensions.

#### **II.1.3.2.4. Les étapes et outils de l'ingénierie de formation**

Les travaux de Ardouin permettent de caractériser les étapes de l'ingénierie de formation. L'auteur souligne deux phases essentielles encadrant ces étapes : la phase d'investigation durant laquelle se déroule les étapes d'analyse et de conception et la phase de mise en œuvre durant laquelle se déroule les étapes de réalisation et d'évaluation. Une présentation détaillée de ces phases et étapes de l'ingénierie de formation ainsi que des indicateurs qui les caractérisent est nécessaire.

##### **La phase d'investigation :**

###### **❖ l'analyse**

Il s'agit de l'analyse de la demande et de son contexte. Elle permet de cerner l'environnement socioprofessionnel, l'offre de formation existante et de déterminer les enjeux à prendre en compte dans la construction de toute réponse aux besoins de formation. Dans le développement d'un dispositif de formation, cette étape permet de disposer d'un avant-projet de formation qui donne des informations sur le contexte (contraintes, opportunités), les besoins de formation, le processus de planification de la réponse à ces besoins de formation, un aperçu sur le rôle des acteurs. Cette analyse mobilise des outils et des acteurs que l'on peut déterminer.

###### **❖ la conception**

C'est l'étape d'imagination et d'innovation en matière de construction de dispositifs de formation. C'est le stade de proposition de réponses appropriées à la demande de formation en combinant et en simulant les diverses données disponibles en vue d'aboutir à une optimisation et une viabilité de la réponse aux besoins de formation. Dans le développement d'un dispositif de formation, cette étape aboutit à la formulation d'un projet de formation qui donne des informations sur les objectifs (issus de la traduction des besoins de formation en opération), la définition d'un curriculum (définition des profils d'entrée et de sortie, élaboration des référentiels et programme de formation, le choix des approches pédagogiques, la définition des responsabilités des acteurs), le calcul des moyens à mobiliser ainsi que les coûts et leurs répartition. Cette étape mobilise des acteurs et des outils que l'on peut déterminer.

#### **La phase de mise en œuvre :**

Elle correspond à l'opérationnalisation du projet éducatif et permet de dérouler concrètement sur le terrain, les différentes propositions contenues dans le projet éducatif.

#### **❖ La réalisation**

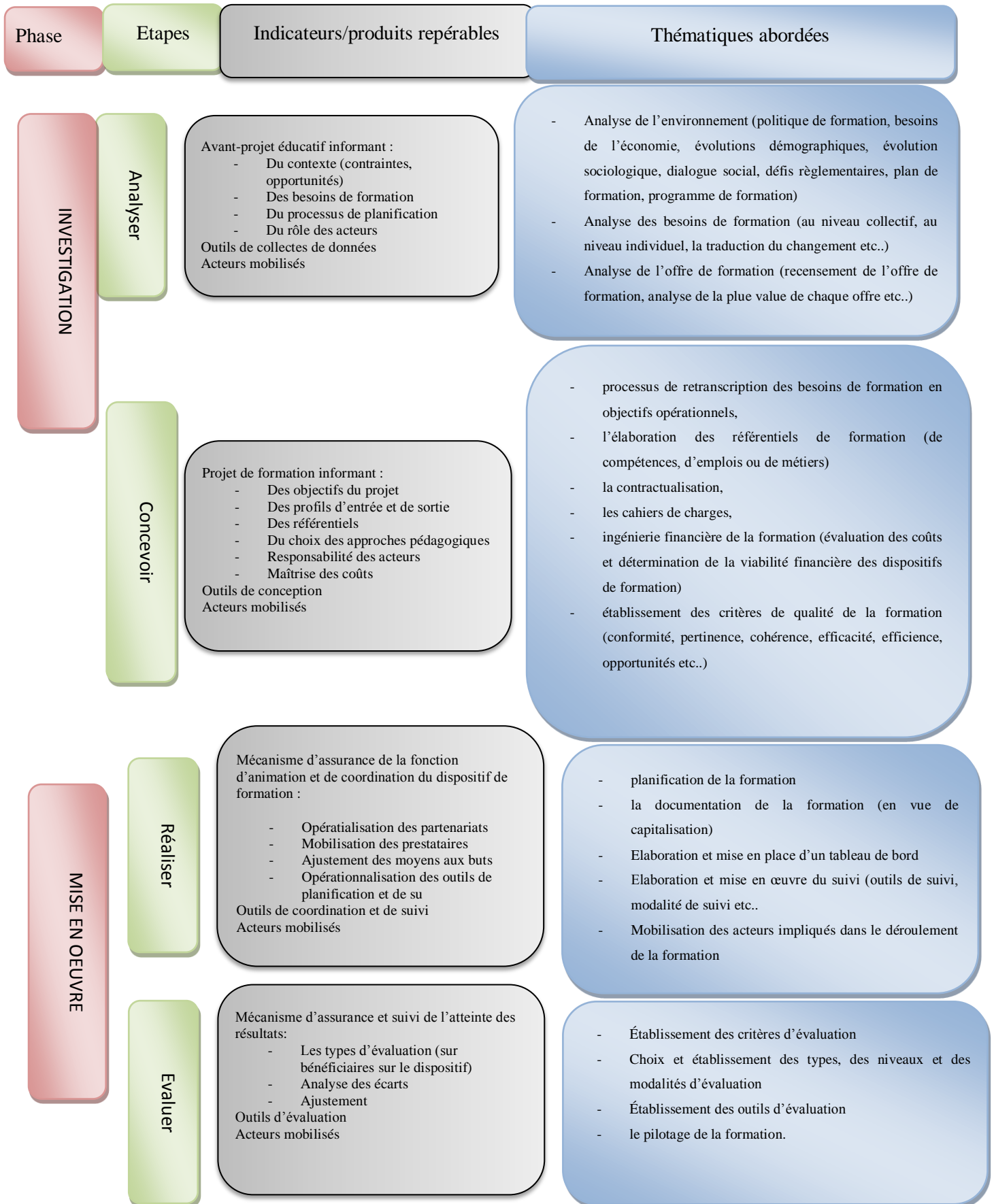
C'est l'étape de mise en œuvre de la solution de formation conçue dans la phase précédente. Elle permet d'animer, de piloter et de communiquer sur les dispositifs de formation. Elle peut être caractérisée par les mécanismes d'assurance de l'animation et de la coordination du projet éducatif. C'est l'étape où on opérationnalise les partenariats, de mobilisation des prestataires, d'ajustement des moyens aux buts. Elle mobilise des acteurs et des outils que l'on peut caractériser.

#### **❖ Le suivi-évaluation**

C'est l'étape de la confrontation entre les résultats attendus ou prévus et ceux effectivement atteints. C'est l'étape à l'issue de laquelle, l'organisation mettant en œuvre la formule éducative réajuste sa réponse en fonction des écarts observés. Elle permet de renforcer le professionnalisme des opérateurs de formation. Elle est caractérisée par les types d'évaluation auxquels le dispositif de formation est soumis, à l'analyse des écarts entre prévision et réalisation, et au processus d'ajustement du dispositif.

La figure suivante inspirée du modèle de Ardouin schématise les différentes étapes de l'ingénierie de formation.

Figure 21: Schématisation de la démarche d'ingénierie de formation (dispositifs de formation)



*Schéma conçu par dans le cadre de cette recherche à partir d'une exploitation de travaux d'auteurs ayant travaillé sur l'ingénierie dont principalement ceux de Thierry Ardouin.*

Les travaux de Ardouin, de Le Boterf et de bien d'autres offrent la possibilité de cerner l'ingénierie de formation. Cependant, ceux-ci restent adaptés au développement des situations de formation dans l'entreprise. Même si l'entreprise peut être caractérisée comme une organisation, le système éducatif non formel a un environnement différent de celui de l'entreprise. Il est dès lors important de comprendre comment l'ingénierie de formation est mobilisée dans le développement des dispositifs d'éducation de base.

Parmi les principaux auteurs ayant abordé la question de l'ingénierie dans l'éducation, on note également ceux de Louis d'Hainaut. Cet auteur propose un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation. Pour lui, la politique éducative, une fois réalisée dans les faits, aura généralement une répercussion sur l'ensemble des cadres qui l'ont déterminé.

Louis d'Hainaut (1985) précise que l'orientation d'une action éducative quelque peu complexe s'effectue aux trois niveaux de décision de l'organisation de l'éducation, à savoir :

- ✓ Au niveau politique, on détermine les fins de l'action ;
- ✓ Au niveau de la gestion de l'éducation, l'on précise des buts qui devraient conduire à réaliser les finalités de la politique éducative
- ✓ Au niveau de la réalisation, on détermine des objectifs qui expriment les résultats attendus des actions qu'on entreprend pour atteindre les buts proposés au niveau de la gestion.

Par rapport à ces différents niveaux de développement de l'action éducative, l'auteur relève que le premier niveau correspondant à la politique éducative est généralement conçu par le pouvoir politique. Le pouvoir politique peut éviter la participation des citoyens ou des groupes qui les représentent. Il peut aussi associer ou tenir à l'écart les différents groupes directement intéressés par l'éducation, particulièrement les enseignants et les enseignés. La politique éducative ressemble en effet, selon l'auteur, à un « *ensemble de déclaration d'intentions relatifs à des orientations ou à des valeurs à promouvoir* ». Ces déclarations d'intentions sont souvent dispersées dans des discours politiques, des documents officiels ou officieux et parfois des

ouvrages d'hommes politiques. Ces éléments essaient de dégager des priorités et les options fondamentales qui sous-tendent les déclarations d'intentions.

Ce niveau correspond à ce que Ardouin a qualifié de niveau stratégique de l'ingénierie de formation, champs d'action du maître d'ouvrage du projet éducatif.

Le deuxième niveau correspondant à la gestion de l'éducation est le lieu où s'élaborent les buts qui doivent conduire à la réalisation de la politique éducative. Ces buts sont traduits en plans d'action, en programmes de matières, etc.. Ce sont ces éléments qui sont affinés pour faire ressortir des profils d'élèves formés, des programmes pédagogiques fonctionnels ou même des programmes opérationnels. Ce niveau s'apparente au niveau organisationnel de l'ingénierie selon le modèle de Ardouin.

Le troisième niveau correspondant à la réalisation de l'action éducative est le lieu de la traduction des programmes pédagogiques en objectifs opérationnels à portée restreinte et à caractère plus opératoire. Il correspond au niveau pédagogique selon le modèle de Ardouin.

Les travaux de Louis d'Hainaut autour du processus de développement d'une politique ou d'un système éducatif sont en phase avec ceux de Ardouin. La démarche globale d'ingénierie de formation selon ces deux auteurs passe par une phase d'investigation et une phase de mise en œuvre.

En plus de d'Hainaut, Ardouin fait une lecture spécifique de la mobilisation de l'ingénierie dans le champ de l'éducation non formelle. En effet, dans son article sur l'éducation non formelle, des mondes sociaux à l'ingénierie de développement, Ardouin (2014) relève que,

*« pensée comme une catégorie, l'éducation non formelle est insuffisante et réductrice. Elle n'a de sens qu'en interaction avec les autres situations, formelles et informelles, d'apprentissage et les mondes sociaux de l'éducation. Par son aspect contextualisé, l'éducation non formelle est un formidable moyen de développement, de coopération, de démocratisation et de réduction des inégalités. En cela, ces éléments s'inscrivent dans une ingénierie, et plus globalement dans une ingénierie du développement. »<sup>64</sup>*

Ardouin note également dans le prolongement de son idée que dans cette démarche d'ingénierie du développement, « se trouvent les éléments clés d'une ingénierie socioconstructiviste : la définition d'une finalité, une centration sur l'apprenant et son contexte, la prise en compte de

---

<sup>64</sup>Ardouin T. 2014, « Education non formelle : Des mondes sociaux à l'ingénierie du développement ». Education permanente. N° 199, p 39-48, p47



*l'environnement et des acteurs, une démarche itérative et continue, une interaction des niveaux politique, organisationnel et opérationnel, l'intégration de la complexité, une ouverture sociale et culturelle, c'est-à-dire une traduction des contraintes et des contraires dans ce que nous appelons l'art et la science de la reliance»<sup>65</sup>.*

Les travaux de Ardouin ouvrent de nouvelles perspectives de réflexion sur la place et le rôle de l'ingénierie de formation dans le développement des offres éducatives non formelles. En effet, l'ingénierie de formation s'intéressant à la démarche de construction des dispositifs d'éducation est très peu présente dans les travaux sur l'éducation non formelle. Le peu de travaux qui existent se focalisent sur le développement des curricula, partie intégrante de l'ingénierie pédagogique. Ardouin propose une lecture qui prend en compte d'autres dimensions de l'ingénierie notamment celle organisationnelle en interaction avec celle politique et pédagogique.

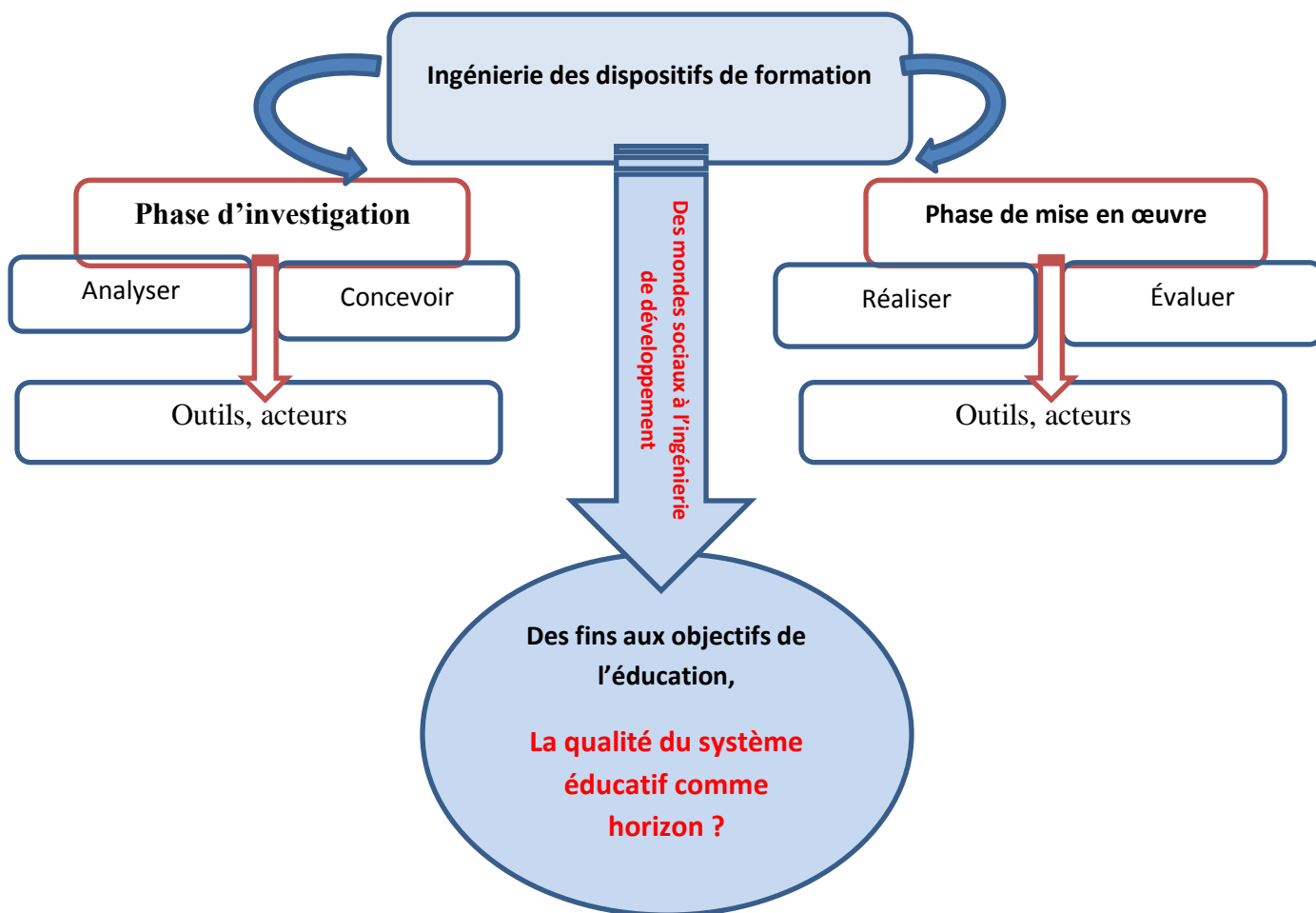
Une autre nouvelle perspective ouverte par ces travaux réside dans la finalité de l'ingénierie de formation dans le champ de l'éducation non formelle. Ayant travaillé sur la démarche de l'ingénierie de formation pour l'entreprise, Ardouin à l'instar d'autres chercheurs comme Le Boterf avait souligné sa finalité axée sur l'optimisation d'un investissement dans la réalisation d'un ouvrage éducatif. L'ingénierie de formation dans le champ de l'éducation non formelle ne va-t-elle pas au-delà de cette finalité pour embrasser des perspectives insoupçonnées jusque-là? En nous mettant dans la perspective de l'éducation non formelle, l'optimisation de l'investissement dans le développement d'un dispositif d'éducation, l'assurance de sa durabilité ne sont-ils pas des dimensions relevant de la qualité de l'éducation ?

---

<sup>65</sup> Ardouin T. 2014, « Education non formelle : Des mondes sociaux à l'ingénierie du développement ». Education permanente. N° 199, p 39-48, p48

Au terme de nos investigations sur l'ingénierie de formation, nous pouvons la schématiser comme suit :

Figure 22 : Schéma de la démarche d'ingénierie de formation à partir de Thierry Ardouin



Aussi, nous pouvons faire le repérage des acteurs potentiels impliqués dans le processus d'ingénierie dans l'éducation à partir du schéma proposé par Ardouin.

Le tableau ci-dessous fait un résumé de ces interactions :

**Tableau 19: Interactions entre acteurs de l'ingénierie de formation aux différents niveaux adaptées au contexte de l'éducation non formelle**

<b>L'ingénierie en formation adaptée à l'éducation non formelle</b> <b>Adaptation des schémas de Thierry Ardouin à l'environnement du Burkina Faso</b>				
<b>Types d'ingénierie</b>	<b>Niveaux Enjeux</b>	<b>Acteurs</b>	<b>Domaines</b>	<b>Attentes en matière d'éducation et de formation</b>
<b>INGENIERIE DES POLITIQUES</b>  <b>Objectifs :</b>  Définir la politique de l'éducation non formelle	<b>Stratégique Décisionnel</b>  <b>Enjeux :</b> Maintenir, renforcer et développer les compétences actuelles et à venir :	<b>Maître d'ouvrage</b>  Direction centrale du Ministère de l'éducation nationale : DGENF, DGENF, DGRIEF  Directions centrales du Ministère de la formation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Politique d'éducation pour le sous-système éducatif</li> <li>- Pilotage du sous système éducatif non formel</li> <li>- Politique sociale et salariale et gestion du personnel et des emplois dans le système éducatif non formel</li> <li>- Politique de communication</li> <li>- Réglementation sociale</li> <li>- Politique Qualité</li> </ul>	Intégration et cohérence du système d'éducation non formelle par rapport à la politique de développement du capital humain du pays  Efficacité externe du système d'éducation non formelle assurant le retour sur investissement
<b>INGENIERIE DE FORMATION</b>  <b>Objectifs :</b>	<b>Organisationnel</b>  <b>Enjeux :</b> Etre un levier de changement et un outil d'accompagnement de la fonction ressources humaines (développement des compétences sociales et professionnelles)	<b>Maître d'œuvre</b>  Opérateurs concepteurs de dispositifs d'éducation de base non formelle  Structures de financement et de mise en œuvre des dispositifs d'éducation et de formation  Structure de suivi de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse des emplois et compétences</li> <li>- Analyse des besoins de formation</li> <li>- Montage d'actions, dispositifs adaptés de formation a</li> <li>- à la culture de l'organisation</li> <li>- Planification de la formation</li> <li>- Gestion du plan de formation</li> <li>- Logistique matérielle</li> <li>- Choix de prestataires</li> <li>- Recherche de financements</li> </ul>	Adéquation moyens/objectifs/besoins  Régulation des dispositifs par les acteurs impliqués dans le développement des dispositifs d'éducation et de formation  Gestion de l'innovation, reconnaissance institutionnelle du professionnalisme

<p>Attentes</p> <p>Développement et anticipation sur les savoirs et compétences nécessaires à l'emploi</p> <p>Concertation entre tous les acteurs impliqués dans le développement des dispositifs de formation</p>		<p>l'éducation non formelle</p>	<p>complémentaires et montage de projets en multi financement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Coordination des projets et formations</li> <li>- Evaluation de la formation</li> </ul>	
<p><b>INGENIERIE PEDAGOGIQUE</b></p> <p>Objectifs :</p> <p>Réaliser le face à face pédagogique</p> <p>Adapter les outils et méthodes pédagogiques</p> <p>Enjeux</p> <p>Favoriser l'apprentissage et le transfert des acquis en situation</p>	<p><b>Opérationnel Apprentissage Pédagogique</b></p>	<p><b>Fournisseurs Prestataires</b></p> <p>Centre d'éducation de base et de formation</p> <p>Animateur Superviseurs</p> <p>Organismes disposant de ressources en ingénierie de formation</p> <p>Apprenants</p> <p>Sortants des dispositifs d'éducation de base</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identification des pré requis</li> <li>- Recrutement des stagiaires</li> <li>- Evaluation des acquis</li> <li>- Préparation et mise en œuvre des démarches pédagogiques en lien avec les contraintes</li> <li>- Préparation et utilisation des contenus, supports et matériels</li> <li>- Coordination pédagogique</li> <li>- Recrutement des formateurs et animation de l'équipe pédagogique</li> <li>- Evaluation des acquis</li> <li>- Validation des acquis</li> </ul>	<p>Cohérence de la pédagogie</p> <p>Adaptation des moyens et objectifs au public objet de l'éducation/formation</p> <p>Réinvestissements des acquis de la formation</p>

## II.2. Cadre d'analyse théorique et approche conceptuelle

Nous avons invoqué les concepts théoriques du systémisme, de l'interactionnisme et de l'ingenium. Leur utilisation s'est faite dans une dynamique de triangulation avec les concepts opératoires que sont : l'ingénierie de formation et la qualité dans le champ de l'éducation. Ces éléments nous ont permis par la suite de construire l'approche conceptuelle de la recherche.

### II.2.1. Synthèse des théories invoquées

La formulation de la problématique et des hypothèses met en jeu des concepts et des notions qui s'inscrivent dans des théories de référence. Le tableau ci-dessus résume les principaux concepts et théories que nous mobilisons dans le cadre de cette recherche.

Tableau 20: Théories/concepts invoqués

<b>Théories de référence</b>	<b>Auteurs de référence</b>	<b>Champs disciplinaire</b>	<b>Aspects abordés</b>
La théorie des systèmes	Bertalanffy L. Von  Louis d'Hainaut  Cros F	Politique éducatives  Sociologie de l'éducation  Anthropologie	Approche systémique de l'éducation  L'innovation comme système, politique de changement et changement de pratiques
La théorie de l'interactionnisme	Georg Simmel  Max Weber  Crozier et Friedberg,  Jean Pierre Olivier de Sardan	Sociologie des organisations  Anthropologie Histoire	Les modalités d'interaction, le champ de l'éducation prise comme une arène où se déroule un jeu d'acteurs multiples aux intérêts parfois divergents
Ingenium	Jean Clenet  Gaston Pineau,  Catherine Guillaumin	Ingénierie concourante  Ingénierie émergente	Ingenium et construction de systèmes éducatifs ouverts et centrés sur les pratiques réflexives

Education Education formelle Non formelle et informelle	Ali Hamadache, 1991	Sciences de l'éducation (Education comparée)	Liens entre les sous-systèmes éducatifs (formel, non formel, informel)  Partenariat dans l'éducation
	Denis Poizat  Stephanie Gasse	Sciences de l'éducation (Education non formelle) (Education non formelle)	Réflexion autour des formes en éducation, débats autour de la classification des formes éducatives  Conditions cadres pour le développement de l'éducation non formelle (partenariat, décentralisation, développement)
L'éducation de qualité	Valérie Liechti, Patrice Meyer Bich  Philippe Tremblay  Jean-Marie De Ketele et François-Marie Gérard (2007)	Sciences de l'Education (Droit à l'éducation)	L'effectivité du droit à l'éducation comme base de construction de systèmes éducatifs intégrés  Qualité de l'éducation dans la perspective du pilotage du système éducatif
Ingénierie de formation	Thierry Ardouin  Guy Le Boterf	Sciences de l'Education (ingénierie dans le champ de la formation)	La démarche de développement des dispositifs d'éducation

Ces théories ont été utilisées pour développer notre approche conceptuelle de la recherche.

### **II.2.2. Approche conceptuelle de la recherche**

Le cadre d'analyse théorique de cette recherche est bâti autour d'une triangulation des théories présentes ci-dessus. Le développement des alternatives éducatives s'inscrit dans le champ global de l'éducation, composé de sous-systèmes éducatifs. Ces alternatives éducatives ont été

développées à partir d'un moment donné de l'évolution de l'éducation au Burkina Faso, notamment dans les années 1990. A partir de ce moment, des acteurs vont s'engager et coopérer dans des cadres communautaires pour développer de nouvelles offres éducatives adaptées. Leurs objectifs étaient de pouvoir prendre en charge des publics qui ne bénéficiaient pas du Droit à l'éducation, notamment les adolescents de 9 à 15 ans. Pour ce faire, ces acteurs développent de nouveaux modèles éducatifs tant du point de vue de l'organisation que de la pédagogie. Pris dans ce sens, les alternatives éducatives peuvent être considérées comme des innovations au sens de Cros (2001) pour qui « *l'innovation résulte d'une intention et met en œuvre une ou des actions visant à changer ou à modifier quelque chose (un état, une situation, une pratique, des méthodes, un fonctionnement), à partir d'un diagnostic d'insuffisance, d'inadaptation ou d'insatisfaction par rapport aux objectifs à atteindre, aux résultats, aux relations de travail* »<sup>66</sup>. Prises comme innovations, les alternatives éducatives sont alors des systèmes dans le système éducatif non formel, lui-même inscrit dans le système éducatif en général, comme l'affirme Haberman, un système dans un système dans un système. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous considérons les alternatives éducatives comme des systèmes inscrits dans le cadre général du système éducatif dans lequel elles sont en rapport avec les autres composantes (formel, non formel). Nous adoptons ainsi la posture systémique de Bertalanffy (1980) pour qui "*un système est un ensemble d'éléments identifiables, interdépendants, c'est à dire liés entre eux par des relations telles que si l'une d'elles est modifiée, les autres le sont aussi et par conséquent tout l'ensemble du système est modifié, transformé. C'est également un ensemble borné dont on définit les limites en fonction des objectifs (propriétés, buts, projets, finalités) que l'on souhaite privilégier.*"<sup>67</sup> De ce fait, l'approche systémique est fondée sur un certain nombre de principes, de caractéristiques de la complexité que nous mobilisons dans la recherche: « le principe de totalité, le principe d'interactivité, et le principe d'ouverture et d'organisation ».

Le système éducatif d'un pays serait donc constitué d'un ensemble d'éléments plus ou moins cohérents qui entretiennent de multiples liens (manifestes et cachés) entre eux. Ainsi, l'analyse de la construction des alternatives éducatives non formelles ne peut se faire de manière isolée car s'inscrivant dans le champ global de l'éducation où les sous-systèmes éducatifs (formel, non formel) s'activent à donner une éducation aux populations. Dans les faits (et comme souligné

---

<sup>66</sup>Cros, F. (dir.) (2001). *Politiques de changement et pratiques de changement*. Paris : INRP

<sup>67</sup>Bertalanffy L.von, 1980, *Théorie générale des systèmes*, trad.fr de J.- P. Chabrol, Paris, Dunod

dans la revue de la littérature sur l'éducation au Burkina Faso), il existe des passerelles entre les systèmes formel et non formel permettant des échanges de flux d'apprenants, ce qui suppose un minimum d'interaction. Tenant compte de cette donnée, nous avons inscrit notre recherche dans le cours d'une analyse interactionniste. Ce paradigme, sans forcément s'opposer au déterminisme durkheimien, le complète en le nuancant. Chez les actionnistes, il s'agit alors de s'intéresser aux intentions ou aux projets des acteurs sociaux. Le concept d'action, au centre de cette perspective, présente le fait social (le développement des alternatives éducatives en l'occurrence) comme une action posée en fonction des actions des autres, ou encore comme résultat de multiples rencontres, croisements ou interférences des comportements humains. Ainsi, pour Max Weber, le fait social n'est plus le déterminant extérieur à l'individu à qui il s'imposerait, telle une contrainte assortie au besoin d'une sanction sociale (Emile Durkheim). Il n'est rien d'autre que l'action s'orientant en fonction de celle d'autrui et dont le cours s'inscrit dans le jeu des rapports sociaux ainsi créés. L'action s'inscrit dans le jeu des rapports sociaux ou dans celui des actions réciproques ou interactions (Georg Simmel, 1908). Simmel en effet indique que les faits sociaux sont constitués au départ d'actions réciproques qu'elles soient conflictuelles ou collaborantes.

Comme système ouvert en interaction avec son environnement, dans l'étude des alternatives éducatives, nous recourons également aux théories des organisations où sont évoquées par exemple les contraintes de l'action collective à travers les liens entre l'acteur et le système (Crozier et Friedberg, 1981) ou l'idée de l'action organisée (Friedberg, 2000) ou encore l'analyse de la contribution de l'acteur à la création, la transformation, le maintien et la disparition des règles (Reynaud, 1997).

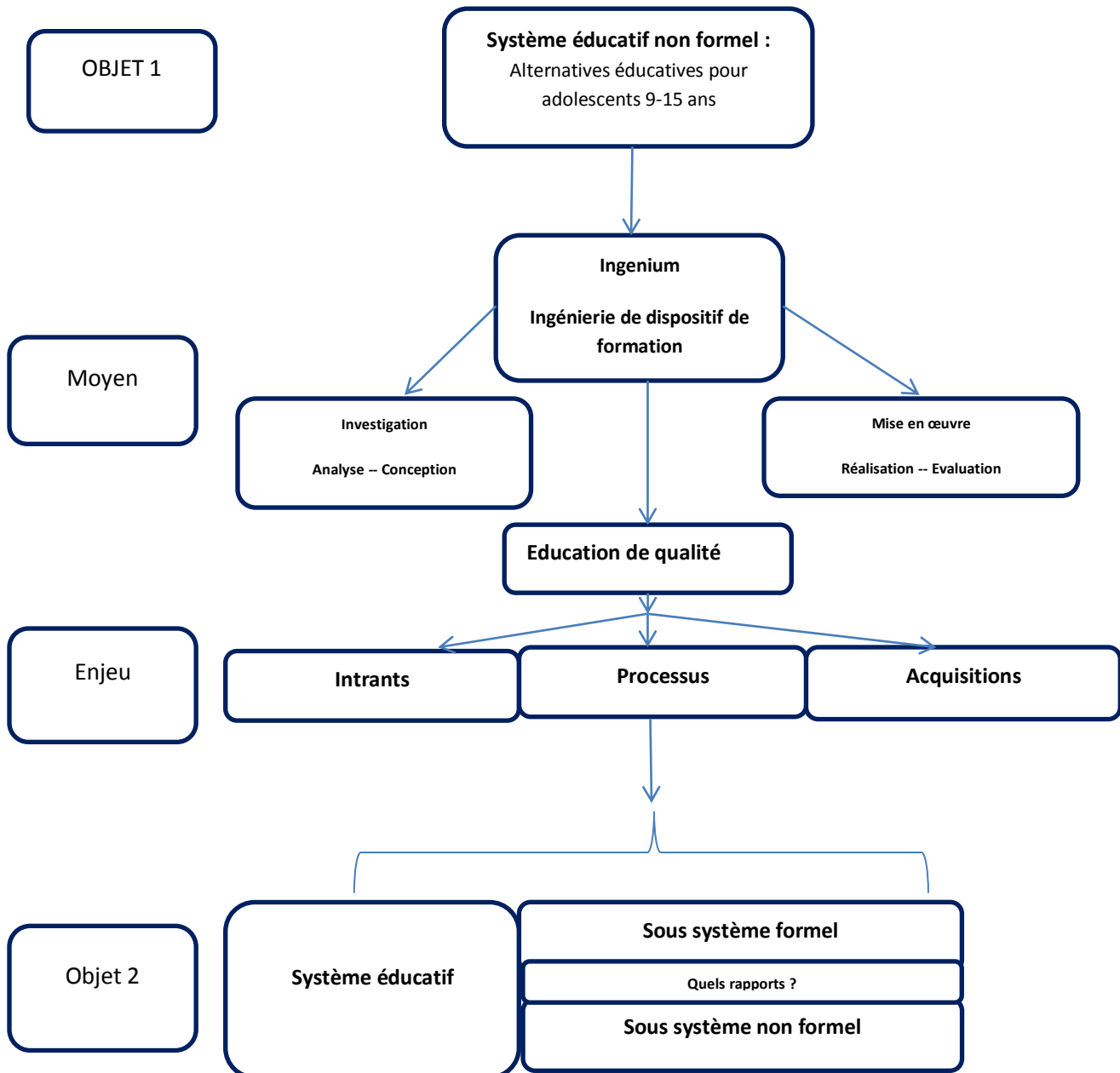
En plus du systémisme et de l'interactionnisme, la triangulation de théories annoncée se poursuit avec le concept théorique de l'ingenium (Jean-Clenet) et de son concept opératoire qu'est l'ingénierie de formation (Thierry Ardouin, Guy le Boterf). Leur mobilisation permet d'appréhender le processus d'activation du « génie reliant » au niveau des acteurs pour combiner des facteurs multiples (aspirations, valeurs, besoins, conditions et contraintes, moyens...) dans le développement des alternatives éducatives non formelles. Pour comprendre la finalité de cette mobilisation du genium, nous avons fait appel aux concepts d'éducation de qualité que nous avons construits sur les trois piliers (intrants, processus, résultats) à partir des analyses proposées par Tremblay et De Ketele.



En fin de compte, le recours aux théories invoquées (système, organisation, ingenium, qualité etc.) dans l'observation et l'analyse de l'engagement des acteurs à construire des alternatives éducatives nous situe dans le champ du rapport de ces acteurs au savoir. Le concept de rapport au savoir émerge en effet dans la recherche en éducation depuis les vingt dernières années Il est porté par plusieurs auteurs (Charlot, 1997; Mosconi et al. 2000; Beillerot, 2000 ; Rey et al. 2005; Ouédraogo, 2007 ; etc.).

Le cadre d'analyse ainsi formulé permet de faire ressortir des objets (systèmes et sous-systèmes éducatifs), des moyens (ingenium et ingénierie de formation) et des enjeux (éducation de qualité) que nous schématisons comme suit :

Figure 23: Schématisation du cadre d'analyse théorique



Ce schéma est mis en mouvement à partir de principes opératoires faisant intervenir des objets, des enjeux et des moyens :

- Les objets sont constitués du système éducatif du Burkina Faso avec ses sous-systèmes formel et non formel ;

- Les enjeux sont constitués de la qualité dans le champ de l'éducation ;
- Les moyens sont constitués de l'ingénierie et de l'ingénierie de formation.
- o Au niveau de l'objet 1
  - Nous avons fait le choix d'étudier les alternatives éducatives non formelles pour adolescents de 9-15 ans au Burkina Faso.
- o Au niveau des moyens, nous avons pris l'option de mobiliser l'ingénierie de dispositif d'éducation pour observer le processus de développement des alternatives éducatives.
- o Au niveau des enjeux, nous avons construit un cadre d'observation de la qualité en combinant les modèles existant. Celui-ci repose sur les trois piliers des intrants, des processus et des acquisitions.
- o Au niveau de l'objet 2, il s'agit du système éducatif dans son ensemble et de l'interaction entre ses sous-composantes formelle et non formelle ainsi que de leurs rapports.

### **Les niveaux d'analyse**

Ayant fait le choix de l'ingénierie de dispositifs de formation pour comprendre les déterminants de la qualité de l'éducation non formelle à travers le développement des formules éducatives, notre recherche se situe à un niveau d'analyse organisationnel (méso). Ce niveau est l'interaction des niveaux micro et macro structurant des centres d'intérêt pour cette recherche que nous pouvons décrire comme suit :

**Le niveau d'analyse macro :** le système éducatif non formel s'inscrit dans un cadre plus englobant, régi par la Loi d'orientation de l'éducation. En observant le processus de développement des alternatives éducatives, nous analysons comment ce niveau réagit à la qualité ainsi secrétée par des pratiques éducatives de terrain. Il s'agit de cerner donc l'influence et la transformation suscitée à partir du développement des alternatives éducatives non formelles au niveau politique et stratégique. Cette analyse se base principalement sur l'intégration des résultats par les réformes politiques et stratégiques de l'éducation. Il concerne principalement l'hypothèse 2..

**Le niveau d'analyse méso :** le développement des dispositifs d'éducation de ba..se non formelles s'inscrit dans des collectivités territoriales (Communes urbaines et rurales). Au

Burkina Faso, la compétence de l'éducation de base a été transférée à ces collectivités territoriales qui sont en charge du pilotage et de la gestion de cette composante de l'éducation. Cette décentralisation est soutenue par la déconcentration, qui permet aux services déconcentrés d'assurer un appui technique au processus. De plus, le développement des dispositifs d'éducation de base fait appel à divers autres acteurs tels que les opérateurs en éducation non formelle porteurs et concepteurs des dispositifs d'éducation et de formation, les organisations socioprofessionnelles, les organisations de parents d'élèves etc. Le niveau méso est au cœur de cette recherche et l'analyse s'attèlera à décrire les pratiques en vue d'en cerner le sens, assurer leur compréhension. Cette analyse permettra également de relever l'interaction entre les acteurs dans la construction des dispositifs d'éducation et de formation. Cette partie concerne principalement la première hypothèse. De manière secondaire, elle permettra aussi de noter les influences sur le plan organisationnel du système éducatif, partie relevant de l'hypothèse 2.

**Le niveau d'analyse micro :** Il s'agit à ce niveau d'observer de manière pratique le développement des alternatives éducatives, d'interagir avec les acteurs de premier plan (les responsables de projets éducatifs, les animateurs, les superviseurs, les apprenants, les parents d'apprenants, les sortants des dispositifs) pour décrire et comprendre leurs pratiques. Cette analyse permettra de rapporter ces opérations à la fois aux dimensions de l'ingénierie de formation et à la qualité du système éducatif. Cette partie de l'analyse concerne en premier lieu l'hypothèse 1.

## II.2.3. Conditions de validité des hypothèses

Tableau 21: Cadre de validation des hypothèses

Hypothèses	Conditions de validité	Conditions d'invalidité
Hypothèse 1 : Hypothèse spécifique 1 : les acteurs de l'éducation non formelle mobilisent l'ingénierie de formation pour développer les formules éducatives pour les adolescents de 9-15 ans.	Cette hypothèse est vérifiée si l'analyse de la description des processus de développement des alternatives dans le non formel révèle les phases, et les contenus de l'ingénierie de formation telle que décrites dans la présentation du concept d'ingénierie de formation :  Une phase d'investigation comportant : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une étape d'analyse (diagnostic de la situation de l'éducation, identification des contraintes et opportunités, formulation des besoins d'éducation</li> <li>- Une étape de conception : traduction des besoins Educatifs en objectifs, formulation d'un projet éducatif</li> </ul> Une phase de mise en œuvre comportant : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une étape de réalisation (déroulement concret de session d'éducation)</li> <li>- Une étape d'évaluation (évaluation des enseignements apprentissage)</li> </ul>	Cette hypothèse n'est pas vérifiée si l'analyse de la description des processus de développement des alternatives dans le non formel n'est pas interprétable à travers les phases et les étapes de l'ingénierie de formation
<b>Hypothèse spécifique 2 :</b> la mobilisation de l'ingénierie de formation permet aux formules éducatives non formelles d'assurer une éducation de qualité.	Cette hypothèse est vérifiée si l'analyse de l'ensemble des phases et contenus de développement des alternatives étudiées révèle des apports aux déterminants de l'éducation de qualité telle que conceptualisée. Cela implique que l'hypothèse 1 soit vérifiée.	L'hypothèse 2 n'est pas vérifiée si l'ensemble des déterminants de l'éducation de qualité ne se retrouve pas dans le corpus étudié
Hypothèse générale : L'éducation de qualité assurée par l'éducation non formelle provient de la mobilisation d'une ingénierie de formation dans le développement des alternatives éducatives	L'hypothèse générale est vérifiée si les deux hypothèses sont vérifiées	L'hypothèse générale n'est pas vérifiée si au moins une des hypothèses spécifiques est invalidée

Après la présentation de la problématique, nous nous attèlerons, dans le chapitre qui suit, à présenter la méthodologie de notre recherche.

## **Chapitre IV : Méthodologie de recherche**

La méthodologie que nous avons utilisée dans le cadre de cette recherche se décline à travers une présentation des champs et approches de recherche, l'échantillonnage, les techniques de collecte, de traitement et d'analyse des données.

### **I. Champs et approches de recherche**

A travers cette rubrique, nous présentons et justifions le choix des techniques d'investigation qui nous ont servi dans cette recherche. Nous avons adopté des approches et outils de plusieurs sciences sociales dans une méthodologie qui se veut « plurielle ». La nature de l'objet centrale de notre recherche et les questions que nous voulions résoudre nous ont amené à ouvrir les frontières entre les disciplines de sciences sociales afin de pouvoir les réunir à travers leurs concepts et démarches qui intéressaient. En mettant en jeu plusieurs méthodes d'investigation, nous avons voulu donner une plus grande validité à notre recherche par le biais de la triangulation de la diversité aussi bien des faits en étude que des analyses. Par cette approche, nous épousons les postures de Mucchielli (1996) qui est convaincu qu'il faut compenser le biais inhérent aux méthodes de recherche, et de Bourdieu (2002) pour qui les divisions entre les disciplines se situant dans les « divisions objectives du travail scientifique » s'imposent finalement en « divisions mentales » dans lesquelles il faut éviter de s'enfermer (Baux, 2007) : elles limitent la recherche et la dimension du savoir atteignable sur les phénomènes étudiés.

A travers cette praxis méthodologique, nous avons réuni trois types d'approche offertes par les sciences. Ce faisant, nous avons utilisé l'approche sociologique comme méthodologie d'analyse factuelle pour saisir le fonctionnement, les processus, les logiques et les interrelations du système éducatif non formel. Nous avons aussi utilisé l'approche historique pour une saisie scientifique de l'évolution des systèmes éducatifs notamment les enjeux et les logiques explicatifs des permanences et des bouleversements. Pour finir, l'approche socio-anthropologique a été mise à contribution pour comprendre les vécus du système éducatif au sein des communautés : les regards, les aspirations et engagements conduisant à l'action collective que les acteurs déploient dans le développement des dispositifs d'éducation de base non formelle.

### **I.1. Une démarche qualitative pour saisir et comprendre la dynamique des acteurs**

Aborder la dynamique de développement des systèmes éducatifs nous amène à faire une exploration dans le champ complexe de l'éducation. Ce champ est traversé par plusieurs groupes d'acteurs hétérogènes aux intérêts souvent divergents. Pour comprendre la logique qui sous-tend le comportement de ces acteurs, cerner leur perception et leur positionnement, nous avons estimé qu'il était plus approprié d'utiliser l'approche qualitative. Selon Bezille et Trancart, « *la recherche qualitative est basée sur une posture, une méthodologie de recherche. Elle recherche la compréhension d'une situation dans sa complexité et aussi dans sa singularité. Elle recueille et analyse des données avec des méthodes qualitatives* ». <sup>68</sup>

L'utilisation de l'approche qualitative est soutenue par une approche historique pour saisir l'évolution des contextes éducatifs pouvant contribuer à éclairer l'interaction entre les composantes du système éducatif.

### **I.2. Saisir les invariants, et les bouleversements du système éducatif aux différents niveaux (macro-méso-micro) grâce à une approche historique**

Dans le cadre de ce travail, nous avons fait le constat que l'éducation non formelle, objet de l'étude, n'a pas toujours été un élément présent dans les sociétés africaines en général et au Burkina Faso en particulier.

Dans cette recherche, notre objectif est de dégager les facteurs déterminants de la qualité du système éducatif, particulièrement celui du non formel dans son interaction avec le formel. L'étude tente alors d'expliquer la situation actuelle de l'éducation non formelle à partir des antécédents historiques qui éclairent sur les origines du système éducatif dans son ensemble et sur les constances ayant survécu aux ruptures qui se sont imposées.

Cet état de fait nous a emmené à utiliser des outils de l'approche historique, ce qui nous a permis de (i) cerner l'évolution des politiques éducatives successives depuis les premières années des indépendances jusqu'aux enjeux actuels de l'éducation, de (ii) découvrir les ruptures que ces politiques étaient censées apporter ainsi que leurs effets sur la qualité de l'éducation, de (iii) retracer l'évolution du sous-système éducatif non formel et de relever aussi bien les contextes

---

<sup>68</sup>Hélène BEZILLE et Danièle TRANCART, 2006, *Méthodologie qualitatives et quantitatives (cours de l'UE5, Méthodologie du Master ICF)*, Université de Rouen.

que les injonctions nationales et internationales. Cela permet de découvrir les conditions de développement des dispositifs d'éducation de base non formelle, objet de notre recherche, qui ont émergé dans le temps et dans des contextes particuliers du champ de l'éducation.

La pertinence du recours à l'approche historique réside dans le fait que, comme nous l'avons montré à travers la lecture contextuelle de l'évolution de la question éducation dans le monde, en Afrique subsaharienne et au Burkina Faso, le développement de l'éducation non formelle est inscrit dans un espace temporel, social et géographique. Ce développement s'effectue donc à travers de multiples interactions sociales et politiques au fil du temps. C'est dans ce sens d'ailleurs que Sylla (2004), cité par Soré (2015), avertit qu'il est surtout indispensable de recourir à l'histoire, surtout en Afrique, car sa situation singulière ne peut trouver une explication sans une introspection de son évolution historique et sociologique.

Le recours à l'histoire n'est pas antinomique à l'analyse d'un fait présent. En effet, selon Parseiron (1991), les sciences sociales sont des sciences fondamentalement historiques. Dans son classement épistémique des sciences, cet auteur (1991) loge la sociologie et l'histoire dans le même espace épistémique. Pour lui (cité par Soré : 2015), une discipline est historique dès que ses énoncés ne peuvent, lorsqu'il s'agit de les dire vrais ou faux, être déconnectés des contextes dans lesquels sont prélevées les données ayant un sens pour ses assertions. Dans le même sens, Deloye (1960) notait que le recours à l'histoire s'est imposé et normalisé dans les sciences sociales de manière à ce que plusieurs travaux procèdent à la genèse d'une forme d'action collective ou tentent de l'appréhender et de la comprendre à la lumière de sa construction historique.

Cette posture de recherche est confortée par Van Haech (1990) pour qui, depuis les années 1980, l'intérêt pour la mise en perspective historique s'est déployé en sciences de l'éducation, particulièrement en sociologie de l'éducation. Il avait noté que cette démarche de rupture avait montré pleinement sa richesse et tranché avec un sociologisme réducteur.

Dans la même veine, pour Tréanton (1970), toute histoire des idées et des pratiques sociales se situe dans le contexte matériel et moral de l'époque à laquelle elle est reliée.



L'ensemble de ces positions auxquelles nous adhérons se démarquent de la perspective expérimentale de la sociologie (épistémologie durkheimienne notamment).

Ainsi l'instar de nombre d'auteurs, nous concevons les phénomènes du présent comme l'effet cumulé d'évènements passés qui, au travers d'un long processus, nous relie à un état actuel. En sciences sociales, appliquer la recherche diachronique dévoilant les contextes historiques des objets étudiés est une démarche indispensable d'autant que la maîtrise du passé éclaire les phénomènes du présent (De Sardan, 2008).

En plus de l'approche historique, nous avons eu recours à la socio-anthropologie pour observer le développement des alternatives éducatives non formelles aux différents niveaux : macro, méso et micro.

### **I.3. Comprendre les vécus du système éducatif au sein des communautés grâce à un recours à la socio-anthropologie**

En optant pour l'approche socio-anthropologique, nous renforçons notre méthodologie de recherche plurielle qui combine déjà, comme précédemment exposé, l'approche sociologique et l'approche historique. Elle est le lieu du dépassement des insuffisances des sciences sociales concernées ici à travers l'anthropologie et la sociologie. Notre intention est de saisir dans sa totalité le processus de développement des dispositifs d'éducation de base non formelle pour adolescents au Burkina Faso en collectant des informations à même de le rendre le plus intelligible possible.

Dans la conquête des faits sociaux, De Sardan (1995) reconnaît que chaque science sociale comporte des « manquements », d'où la nécessité d'association des techniques d'approches des rentes disciplinaires que sont l'anthropologie, l'ethnologie et la sociologie. Tout au long de cette recherche, nous adoptons cet appel au décloisonnement scientifique pour saisir la réalité des faits étudiés. La socio-anthropologie est considérée comme une synthèse de différentes formes de production des données de sciences sociales. Selon De Sardan (1995 : 10),

*« la socio-anthropologie fusionne les traditions de la sociologie de terrain (Ecole de Chicago) et de l'anthropologie de terrain (ethnographie) pour tenter une analyse intensive et in situ des dynamiques de*

*reproduction/transformation d'ensembles sociaux de nature diverse, prenant en compte les comportements des acteurs, comme les significations qu'ils accordent à leurs comportements ».*

Les méthodes socio-anthropologiques sont appropriées pour des terrains d'investigation en Afrique du fait de l'enchevêtrement des logiques sociales issues des chocs culturels provoqués par la colonisation dans un espace déjà multi-ethnique et multiculturel. Ainsi, ce sont surtout le caractère opérationnel des outils, la facilité d'usage et l'adaptation aux caractéristiques et réalités des acteurs de terrain qui ont milité pour le choix des méthodes socio-anthropologiques.

Dans le cadre pratique de notre recherche, la socio-anthropologie offre donc de ce fait une méthodologie appropriée pour étudier le développement des alternatives éducatives, l'articulation entre le système scolaire (formel) et extrascolaire (non formel), leur fonctionnement. Cette approche permet d'appréhender les interactions entre les divers acteurs des deux systèmes mais aussi, la logique de mise en œuvre des politiques éducatives, les représentations et pratiques sociales des différents acteurs face à l'institution en charge de l'éducation. Cela aboutit à un éclairage sur les influences mutuelles de ces deux systèmes aux différents niveaux macro (espace national), méso (espaces éducatifs locaux) et micro (dispositifs d'éducation de base non formelle en interaction avec les établissements scolaires).

Après ce cadrage théorique, il est maintenant opportun de découvrir la méthodologie de collecte et d'analyse de données.

## **II. L'échantillonnage**

Pour collecter les données, nous avons procédé à un échantillonnage qui nous a permis de faire le choix des formules à étudier et d'identifier les acteurs auprès de qui nous allons effectuer les enquêtes. Ainsi, nous avons procédé par un échantillonnage raisonné pour constituer notre échantillon.

### **II.1. Du choix des formules éducatives objets de la recherche**

La technique d'échantillonnage a consisté à faire un recensement des formules éducatives non formelles qui sont mis en œuvre au Burkina Faso. Le paysage de l'éducation au Burkina Faso montre un foisonnement d'alternatives, d'innovations ou de formules éducatives relevant de

l'éducation non formelle. Pour obtenir une liste de ces initiatives, la plus exhaustive possible, nous avons puisé à plusieurs sources dont la Direction Générale de la Recherche, des Innovations en Education et en Formation (DGRIEF), le Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF). La liste qui suit donne un aperçu de ces formules et pratiques éducatives développées par le système éducatif du Burkina Faso selon les publics cibles :

**Tableau 22: Formules et pratiques éducatives développées par le système éducatif du Burkina Faso**

Formules	Publics cibles	Formules	Publics cible
Les Bisongo	Petite enfance	L'AFID (Alphabétisation/ Formation Intensive pour le Développement)	Adolescents de 9-15 ans
Les Haltes Garderies		Le CEBNF (Centre d'Education de Base Non Formelle)	
L'approche BRAILLE	Adultes	L'EDB (Ecole du Berger et de la Bergère)	
La Maison Familiale Rurale		Les Ecoles Communautaires (ECOM)	
Le Programme d'Alphabétisation Fonctionnelle à la Gestion des Exploitations Agricoles		Le CPR (Centre de Formation des Jeunes Agriculteurs Ruraux)	
La Pédagogie du Texte (PdT)		Le CPF/JF (Centre de Production et de Formation pour Jeunes Filles)	
Regenerated Freirian Literacy trough Empowering Community Technics (REFLECT)		Le centre Banma Nuara 2 (CBN2) jeunes	
Responsabiliser – Informer – Former (RIF)		Les FEIPA	
Alphabétisation par les couleurs		Les formules accélérées à passerelles	
Le Centre de Promotion Agropastoral (CPAP)		Les centres à passerelles	
Le Centre Permanent d'Alphabétisation et de Formation (CPAF)			
L'Alphabétisation en Milieu de Travail			
Le CPR (Centre de			

Formation des Jeunes Agriculteurs Ruraux)				
Le CPF/JF (Centre de Production et de Formation pour Jeunes Filles)				

De ces formules et pratiques, nous avons retenu celles qui concernent les adolescents de 9-15 ans. A partir de la liste des formules et pratiques éducatives destinées aux 9-15 ans, nous avons établi des critères pour retenir celles qui ont fait l'objet d'investigation dans le cadre de cette recherche.

Ces principaux critères sont :

- Avoir un lien avec le Ministère de l'Education Nationale dans le cadre du développement de la formule éducative ;
- Avoir expérimenté l'ensemble de son processus d'éducation et de formation ;
- Etre implanté dans une zone où se côtoie offre formelle et offre non formelle d'éducation de base ;
- Etre développé dans plusieurs localités notamment les collectivités territoriales (communes rurales et urbaines).

L'adoption de ces critères a abouti au choix des formules les plus représentatives de celles adressées aux adolescents de 9-15 ans au Burkina Faso selon le tableau ci-dessous

**Tableau 23: Liste des formules éducatives prises en compte dans l'échantillon de recherche<sup>69</sup>**

Opérateurs et régions d'implantation	Nom de la formule éducative	Quelques caractéristiques
Fondation pour le Développement Communautaire (FDC) Région du centre Sud, et du Centres Ouest (Communes de Saponé, Toécé, Ipelcé, Sapouy, manga)	Ecole communautaire (Ecom)	Début : en 1994 Effectifs enrôlés : 12'000 adolescents de 9-15 ans Effectifs actuels : 2'200 apprenants
Solidar Suisse Région du centre Ouest Koudougou, Région des Hauts bassins et des Cascades (Communes de Kokologho, Bobo)	Alphabétisation et Formation Intensive pour le Développement (AFID)	Début : en 1994 Effectifs enrôlés : 11'000 adolescents de 9-15 ans Effectifs actuels : 1'710 apprenants
Association Andal et PinalA&P Régions du centre Nord Région de l'Est, Région du centre Ouest (Communes Kaya, Boussouma)	Ecole du Berger et de la Bergère (EdB)	Début : en 2002 Effectifs enrôlés : 900 adolescents de 9-15 ans Effectifs actuels : 400 apprenants
Association Solidarité Internationale pour le Bazèga (ASIBA) Région du Centre Sud (Communes : Toécé, Kombissiri, Doulougou, Ipélcé)	Foyer d'Education et d'Innovation Pédagogique pour Adolescents (FEIPA)	Début : en 2005 Effectifs enrôlés : 1'800 adolescents de 9-15 ans Effectifs actuels : 450 apprenants
Association Tin-Tua (ATT) Région de l'Est, du centre Est, du Sahael, du Sud-Ouest (Communes : Fada N'Gourma, Matiacoali, Dori, Dano, Tenkodogo)	Centres Banma Nuara	Début : en 1991 Effectifs enrôlés : 23'000 adolescents de 9-15 ans Effectifs actuels : 6'000 apprenants

Dans la démarche globale de collecte des données, notre objectif était de réunir des informations pour pouvoir comprendre toutes les réalités du processus de développement de chaque formule éducative. De telles données devraient nous permettre de rendre compte également de la présence ou de l'absence de démarche d'ingénierie dans ces processus et si ces processus

<sup>69</sup> L'annexe 10 présente l'implantation des formules étudiées sur le territoire du Burkina Faso

développent une éducation de qualité. De ce fait, la démarche globale de collecte de données ne visait pas la simple vérification de l'ingénierie dans l'éducation non formelle au Burkina Faso.

## **II.2. Du repérage des acteurs par formules éducatives retenues**

Après avoir choisi les formules, objets de notre recherche, nous avons procédé au choix des localités dans lesquels nous avons observé le processus de développement des alternatives.

Par formule éducative, une localité (commune) a été choisie pour observer les faits et interroger les acteurs de terrain avec les outils d'enquêtes.

Ainsi, nous avons rencontré dans les localités retenues (communes), les responsables des services déconcentrés du Ministère de l'éducation nationale, les responsables des collectivités territoriales, les acteurs de terrain de la structure promotrice (animateurs, superviseurs) , les apprenants et les communautés.

L'observation directe des faits a été réalisée dans les villages abritant les écoles non formelles. C'est dans ces villages que les entretiens avec les communautés, les apprenants et les sortants des dispositifs d'éducation non formelle ont eu lieu.

En plus de ces entretiens par formule, nous avons procédé à la collecte de données au niveau central. Ainsi nous nous sommes entretenu avec les responsables de structures promotrices de formules éducatives non formelles (concepteurs, coordonnateurs et chargés de programmes éducatifs), des responsables de services centraux du Ministère de l'éducation nationale.

Nous nous sommes entretenu aussi avec des responsables de structures sous régionales qui accompagnent les réformes des systèmes éducatifs en Afrique.

En définitive, notre échantillon et les modalités de collectes de données, se présente comme suit :

- 26 entretiens individuels : concepteurs de formules éducatives, coordonnateurs de projets éducatifs, personnes ressources ayant participé au développement des dispositifs d'éducation de base, responsables de structures d'appui et d'organisations socioprofessionnelles, responsables de services centraux et déconcentrés de l'Etat en charge de l'éducation de base

- 20 entretiens collectifs d'animateurs/formateurs de dispositifs d'éducation de base non formelle, d'apprenants, de sortants des dispositifs d'éducation de base non formelle, de parents d'apprenants ;
- 3 focus group de 37 personnes ayant regroupé des responsables de services centraux du MENA, de concepteurs de formules éducatives, de structures d'appui à l'éducation de base.

Le tableau suivant résume les enquêtes réalisées au cours de notre recherche :

**Tableau 24: Vue synoptique des enquêtes**

Acteurs	Institutions	Nombre d'entretiens	Objectifs d'entretiens
<p><b>Structures sous régionales et nationales en charge de l'éducation</b></p> <p>Les personnes ressources</p> <p>Services centraux et déconcentrés de l'Etat</p> <p>Services déconcentrés de l'Etat en charge de l'éducation de base</p>	<p>CONFEMEN ADEA GT-ENF (ADEA)</p> <p>DGESS DGENF DGRIEF</p> <p>CEB (une circonscription d'éducation de base par formule observée)</p> <p>Personnes ayant participé à une conception, conçue ou adaptée une formule éducative</p>	<p>16 entretiens individuels</p>	<p>L'objectif de ces entretiens est de collecter le maximum d'informations ou de données sur le processus de développement des formules éducatives non formelles, le rapport entre éducation formelle et éducation non formelle sur le terrain et sur la mise en œuvre des politiques éducatives. Pour cela, il comporte les thématiques suivantes :</p>
<p><b>Organisationnelle et pédagogique</b></p> <p><b>Promoteurs de formules éducatives</b></p> <p>ASIBA, FDC, A&amp;P, ATT, OSEO</p>	<p>Concepteurs de formules éducatives non formelles</p> <p>Responsables de formation</p> <p>Formateurs</p>	<p>5 entretiens individuels</p> <p>5 entretiens individuels</p> <p>5 entretiens collectifs</p>	<p>L'objectif de l'entretien avec les responsables de structures promotrices de formules éducatives est de collecter le maximum d'informations ou de données sur le processus de développement des formules éducatives non formelles pour les enfants de 9-15 ans.</p>
<p><b>Bénéficiaires directes et indirects de la formation professionnelle</b></p>			<p>L'objectif de ces entretiens est de collecter le maximum d'informations ou de données sur l'implication, les rôles,</p>



Apprenants	En situation d'apprentissage dans les dispositifs	5 entretiens collectifs	responsabilités et appréciation de ceux-ci sur le processus de développement des formules éducatives 5 entretiens collectifs de 3 sortants des dispositifs d'éducation de base non formelle
Sortants des dispositifs de formation	Installés ou poursuivant leur cursus de formation	5 entretiens collectifs de 3 personnes	L'objectif de l'entretien est de collecter le maximum d'informations ou de données sur l'implication, les rôles et responsabilités des communautés dans le processus de développement des formules éducatives non formelles pour les enfants de 9-15 ans. Pour cela, il comporte les thématiques suivantes :
Parents d'apprentis	Comité de gestion des dispositifs d'éducation de base non formelle	5 entretiens collectifs de 5 parents)	
<b>Focus Group</b>	Promoteurs, responsables de services centraux en charge de l'éducation, personnes ressources	3 focus group de 12 personnes chacun	Le focus group a pour objectifs de permettre à des personnes ressources venant de diverses structures et disposant d'expériences multiples dans le développement de l'éducation non formelle et dans les rapports entre formel et non formel, d'échanger autour de ces thématiques. Certaines d'entre elles ont déjà été interviewées dans le cadre des entretiens individuels ou collectifs. La présence des divers acteurs aux postures différentes a permis de mettre les thématiques de la recherche en débat afin d'en collecter de nouvelles informations et d'affiner les données et de dégager les tendances dans le positionnement des acteurs vis-à-vis de l'ENF et de ses relations avec l'éducation formelle.

### **III. Les techniques et outils de collecte de données**

La problématique, les objectifs et le cadrage théorique de la recherche font que notre recherche s'inscrit dans une approche qualitative. Dans ce cadre, la production par le chercheur de données à base de discours autochtones qu'il aura lui-même sollicités reste un élément central de toute recherche de terrain. Nous avons adopté une démarche plurielle pour la collecte des données alliant l'entretien, l'observation directe et l'exploitation de ressources documentaires. Cela nous a permis de collecter des données qualitatives provenant de sources diversifiées qui ont rendu possible les analyses liées à la problématique et aux objectifs de recherche.

#### **III.1. L'entretien : techniques et outils**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons réalisé des entretiens individuels, des entretiens collectifs et des focus group. L'entretien est un outil de référence dans la recherche qualitative. Pour Grawitz (2000 p.643) l'entretien est « *un rapport oral entre deux personnes dont l'une transmet à l'autre des informations* ». L'entretien est à la fois une conversation, une interaction et une négociation. Il pose le problème de la place des deux parties (enquêteur, enquêtés) dans la situation de communication. Le chercheur doit être un « provocateur-écouteur » qui suscite un récit, un discours de la part de l'enquêté à partir de ses « bonnes questions ». De ce fait, nous avons utilisé l'entretien semi-directif pour déboucher sur des discours d'acteurs engagés dans le développement du système éducatif. Pour Savoie-Zajc (2003 : 296) : « *l'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude est construite conjointement avec l'interviewé* ». Ainsi, les entretiens ont été suffisamment ouverts à certains moments, particulièrement avec les promoteurs des formules éducatives étudiées.

Dans le cadre de notre recherche, ce sont les notes d'entretien et les transcriptions d'entretiens qui constituent la plus grosse part des corpus de données. Cette approche est en phase avec De Sardan (1995: 56) quand il affirme que « *les représentations sociales des uns et des autres sont en effet une donnée de base pour comprendre les stratégies de chacun et les interactions entre les stratégies de tous* ».

Ces entretiens ont été réalisés à l'aide de guides dont l'utilisation tient compte de l'avertissement de Kaufmann (1996: 44) qui postule que :

*« la grille de questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif : une fois rédigées, il est très rare que l'enquêteur ait à les lire et à poser les questions les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le même thème. En d'autres termes : d'oublier la grille ».*

En fin de compte, les entretiens individuels, collectifs et les focus group ont concerné les acteurs identifiés et présentés dans l'échantillon.

Concrètement, nous avons élaboré des guides d'entretien en fonction des différentes catégories représentées dans l'échantillon.

Ces guides d'entretien, présentés en annexe 1, sont les suivants:

- ✓ Guide d'entretien adressé aux structures promotrices (concepteurs, coordonnateurs, superviseurs, animateurs. Annexe 1.1);
- ✓ Guide d'entretien collectif avec les communautés/ parents d'apprenants/ des formules éducatives non formelles (annexe 1.2) ;
- ✓ Guide d'entretien collectif avec les sortants et les apprenants des formules éducatives non formelles (annexe 1.3) ;
- ✓ Guide d'entretien auprès des personnes ressources : personnes venant des structures centrales, déconcentrées et décentralisées de l'Etat, des structures d'appui nationales et internationales, des personnes disposant d'une expertise en matière d'éducation formelle et non formelle (annexe 1.4);
- ✓ Pour les focus group, nous avons réalisé un atelier thématique qui a permis d'animer 3 focus group pour collecter des informations relatives à l'objet de notre recherche. Pour ce faire un terme de référence et un guide d'animation ont été élaborés et administrés (annexe 1.5).

Les types d'acteurs concernés et les centres d'intérêt thématique ont déjà été précisés dans le précédent tableau synoptique.

L'observation a complété ces techniques dans la collecte des informations.

### III.2. L'observation : techniques et outils

Dans le cadre de notre recherche, la collecte de données sur le terrain s'est accompagnée d'une observation directe des pratiques en cours dans l'éducation non formelle. Selon Anne-Marie et Arborio Pierre Fournier

*« L'observation directe consiste à exercer une attention soutenue pour considérer un ensemble circonscrit de faits, d'objets, de pratiques dans l'intention d'en tirer des constats permettant de mieux les connaître. Le caractère direct de cette observation se manifeste dans le fait que le recueil des faits et les hypothèses sur les rapports entre les faits, ressemblance ou différence, régularité ou variation, simultanéité ou succession sont établis sans autre instrument que le chercheur lui-même »<sup>70</sup>.*

L'observation directe intervient en tant qu'instrument qui aide à répondre à des questions sur l'objet étudié. En outre, certains problèmes ne peuvent être perceptibles que par l'observation. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, l'observation a consisté en une prise d'informations en vue de vérifier ou de compléter des données collectées en entretien. Nous nous sommes mis dans une disposition qui nous a permis donc de noter, de recueillir certains faits liés au développement des alternatives éducatives notamment les activités d'enseignements-apprentissages, les relations entre les acteurs (apprenants, animateurs, communautés). L'observation s'est faite dans les sites d'implantation des formules éducatives non formelles visitées dans le cadre de cette recherche.

Ces deux techniques ci-dessus présentées ont été soutenues par une attitude de sociologie pratique que nous avons adoptée durant les enquêtes de terrain. Par notre démarche de sociologie pratique, nous sommes parti de nos objectifs de recherche, de la nature de nos objets mis en étude, des profils et réalités des acteurs à enquêter ainsi que des réalités des communautés ciblées. La validité et la fiabilité de nos méthodes de collecte des données et d'observation directe des faits étaient notre préoccupation. C'est pour cela que nous avons certainement adapté, renforcé ou écarté quelques constructions théoriques sur les stratégies d'enquêtes et leur déploiement sur le terrain.

Par exemple, comment vaincre la timidité, la réserve ou le désintéressement des acteurs ? En la matière, le principe de l'anonymat était insuffisant. Le déchaînement communicatif des acteurs lors des enquêtes devait s'obtenir surtout par l'organisation des débats entre communautés, animateurs et sortants de dispositifs d'éducation non formelle. C'est ainsi que nous avons

---

<sup>70</sup> Anne-Marie Arborio Pierre Fournier, 2015, l'Observation directe, Armand Collin, Paris, p.9

collecté de riches informations. Cette stratégie est en phase avec Malinowski (1989 :65) quand il affirme que « *le chercheur ne doit pas se contenter de placer ses filets au bon endroit et à attendre qui viendra s'y jeter. Il doit se montrer chasseur dynamique, talonner sa proie, la diriger vers les rets et la poursuivre jusqu'en ses derniers retranchements* ».

Toujours dans la même veine que Malinowski (1989) qui s'était coupé de la société des Blancs pour mieux étudier les indigènes trobriandais et de De Sardan (2003 : 31) qui stipule que

*«l'enquête de type anthropologique se veut au plus près des situations naturelles des sujets - vie quotidienne, conversations-, dans une situation d'interaction prolongée entre le chercheur en personne et les populations locales, afin de produire des connaissances in situ, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du "point de vue de l'acteur", des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones »<sup>71</sup>,*

Une autre attitude que nous avons adoptée dans le processus de collecte des données a consisté à nous intégrer dans le milieu afin de nous imprégner des réalités que vivent les acteurs de terrain. Pour ce faire, nous avons négocié de résider dans des maisons de parents d'apprenants au sein des villages où se développent les dispositifs d'éducation de base non formelle. Durant quelques temps, nous sommes resté au contact direct d'acteurs vivant au quotidien les enjeux de qualité de l'éducation, qui développent des stratégies, innovent, interagissent pour répondre à ces enjeux. Une telle résidence dans les milieux des savoirs et des faits à découvrir a permis notre proximité avec notre objet de recherche, donné plus d'efficacité à nos entretiens et orienter sur les informations complémentaires à collecter sur les motivations des parents et des apprenants, la mobilisation des animateurs et le rapport de ces acteurs au dispositif d'éducation développé et à l'éducation en général.

Cette posture intégratrice nous a fait entrer dans une relation sociale qui casse les barrières de la méfiance ou de l'isolement du chercheur. Tout au long de ce travail, nous avons essayé d'être le plus proche possible des acteurs clés du développement des dispositifs d'éducation de base non formelles, tout en gardant en tête ce conseil de Latzko-Toth (2009: 14) : « *Il est primordial de maintenir son (le chercheur) caractère d'étranger, d'outsider, afin de ne pas risquer d'être contaminé par la rationalité interne à la communauté étudiée, par laquelle l'analyse perdrait sa neutralité du jugement* ». C'est donc en observateur à la fois suffisamment proche et distant de ces acteurs et de

---

<sup>71</sup> BLUNDO G. et OLIVIER de SARDAN J.-P., *Pratiques de la description*, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2003.

ces dynamiques que nous avons observé le développement et la mise en œuvre des dispositifs d'éducation de base non formelle dans les différentes communes retenues pour cette recherche.

### **III.3. Collecte de données documentaires**

Les sources documentaires mobilisées sont de plusieurs ordres :

Premièrement, les sources documentaires portant sur l'existant scientifique dans lequel s'inscrit notre recherche. Il s'agit d'ouvrages scientifiques qui abordent différents objets et thématiques de l'éducation. Il s'agit également de rapport et d'ouvrage de recherche action. Ces documents nous ont permis de faire l'état de la situation de l'éducation dans le monde, en Afrique et au Burkina Faso, de constituer le cadre théorique et l'approche méthodologique de la recherche.

Deuxièmement, les documents portant sur les alternatives étudiées collectés pendant la phase des enquêtes terrain. En plus des données collectées à travers l'entretien et l'observation, nous avons également collecté les données documentaires qui ont été produits dans le cadre du développement des alternatives éducatives. Ces données concernent les projets éducatifs, les rapports et bilans d'activités, les capitalisations et les informations postées dans les sites internet, les images et les communications. La collecte de ces données ont permis de disposer d'informations dont le croisement avec les données d'entretiens et d'observation ont permis d'approfondir nos analyses. Les données collectées ont été traitées et analysées. Le point suivant en présente les techniques utilisées.

### **IV. Le traitement et l'analyse des données : techniques et outils**

L'option faite dans ce travail d'aller à une approche qualitative combinant diverses stratégies de collecte de données a imposé le choix de l'analyse qualitative des données.

Pour ce faire, les données enregistrées ou recueillies ont été retranscrites de façon littérale. Elles ont été dépouillées des parties qui n'apportaient pas d'informations à la recherche. Une fois les données retranscrites, nous avons procédé à leur regroupement thématique. Ayant à notre disposition les données écrites ou transcrites provenant de la recherche documentaire, de l'observation directe, des entretiens et des aides mémoires provenant du journal de recherche, nous avons fait appel à la démarche proposée par L'Ecuyer (1990): il s'agit de l'approche de type « analyse de contenu ». Selon L'Ecuyer (1990), l'analyse de contenu est une « méthode de

classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (L'Ecuyer, 1990 : 9).

Cette démarche permet de faire ressortir les connaissances, les significations et une représentation des faits et de ce point de vue l'Ecuyer (1988 : 51) poursuit en affirmant que l'analyse de contenu est « *un ensemble de techniques d'analyse de communication visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatif ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages* ».

Concrètement, nous avons procédé par un traitement des données empiriques à travers une lecture systématique des entretiens pour les regrouper par thèmes récurrents selon une convergence de sens. Cet exercice a été soutenu par un processus de codage qui nous a permis d'identifier, de classer et d'organiser les données à analyser.

Les données ont donc été classées en fonction des différentes catégories présentées dans le point précédent notamment : la catégorie objet, la catégorie enjeu, et la catégorie moyen.

Ce travail de codage a permis de regrouper les thèmes selon la convergence de sens dans le but de parvenir à des catégories descriptives et analytiques.

Le principe de triangulation<sup>72</sup> nous a servi pour croiser les sources d'informations en vue de faire émerger une diversité d'opinions et d'affiner davantage notre analyse.

L'analyse a consisté en des regroupements thématiques des données en utilisant une grille produite à cet effet. Ce travail a été fait pour chaque formule éducative retenue prise individuellement et pour l'ensemble des formules éducatives retenues dans l'étude. Cela nous a permis de :

- Découvrir les étapes de développement de chaque formule éducative ;
- De mettre en lien ces étapes avec les étapes de l'ingénierie de formation et les déterminants de l'éducation de qualité pour chaque formule ;

---

<sup>72</sup> La triangulation est un principe qui permet de croiser les informations afin de ne pas être prisonnier d'une seule source ; il s'agit aussi de faire varier les informateurs en fonction de leur rapport au problème traité. La triangulation veut croiser des points de vue dont elle pense que la différence fait sens.

- D'investiguer sur l'impact de ces processus sur le système éducatif formel et le système éducatif dans son ensemble ;
- D'analyser le processus commun de développement des formules éducatives ;
- De procéder à une analyse comparative entre les formules étudiées.

Cette analyse des données nous a permis d'aboutir à des résultats.

L'ensemble du travail de recherche, notamment le cadrage théorique et les enquêtes terrain, a été facilité par des opportunités, malgré les contraintes rencontrées.

## **V. Opportunités, difficultés et limites de la recherche**

Dans cette partie, nous faisons état des opportunités et difficultés que nous avons rencontrées dans cette étude ainsi que les limites qu'elle comporte. Ces opportunités, difficultés et limites ont concerné trois dimensions que sont : une dimension théorique, une dimension méthodologique et une dimension épistémologique.

### **V.1. Des opportunités de la recherche**

Pour réaliser ce travail, nous avons bénéficié de l'accompagnement de notre employeur qui nous a permis de disposer du temps, des ressources financières et logistiques nécessaires pour aller collecter les données, même dans les localités les plus reculées. Cet appui nous a permis d'aller là où nous voulions et de disposer de suffisamment de temps pour la collecte des données.

Nous avons également saisi des rencontres stratégiques pour échanger avec des personnes ressources autour de notre problématique. Ainsi, notre séjour à l'Institut de l'Unesco pour l'éducation tout au long de la Vie (IUL, octobre 2013) a été déterminant pour la recherche documentaire et pour saisir les évolutions mondiales et africaines des enjeux de l'éducation. De même, notre participation à l'atelier de formulation d'un master professionnel sur l'ingénierie et la conception des alternatives éducatives non formelles (mars 2016) nous a permis de présenter la méthodologie de recherche et quelques résultats intermédiaires. Les questionnements suscités nous ont permis de renforcer les analyses. Il en est de même pour notre participation à une formation (du 30 mai au 3 Juin 2016) sur l'écriture et la publication scientifique organisée par le réseau centre et ouest africain pour la recherche en éducation (ROCARE).



Dans notre parcours de recherche, nous n'avons pas saisi que des opportunités. Certaines difficultés ont été rencontrées.

## V.2. Les difficultés théoriques et épistémologiques

Une littérature abondante existe en ce qui concerne l'éducation non formelle. En effet, plusieurs auteurs portent des réflexions sur certains aspects de l'éducation et sur les démarches éducatives non formelles. Par contre, sur l'ingénierie de développement des systèmes éducatifs non formel, la qualité du système éducatif non formel, nous avons eu des difficultés pour trouver des travaux scientifiques en la matière, particulièrement sur la situation du Burkina Faso et même de la Région ouest-africaine où des situations similaires se présentent. Nous avons dû faire une triangulation d'approches pour construire les cadres d'analyse de l'ingénierie de formation et de la qualité du système éducatif non formel.

Il faut dire que porter un regard sur l'ingénierie de formation dans l'éducation non formelle, c'est observer un ensemble de démarches, de connaissances, de compétences et de moyens humains et méthodologique. Dans le secteur de l'éducation non formelle, l'ingénierie de formation n'est pas présente et décrite de manière explicite. De plus, l'ingénierie comme objet de recherche dans l'éducation non formelle donne l'impression d'une tentative de « *formalisation* » de démarches par essence flexibles, terreau de l'innovation éducative. Evoquer l'inscription de la démarche d'ingénierie de formation dans l'éducation non formelle présente donc cette difficulté d'acceptation des acteurs qui la perçoivent comme situations « idéales » dont le rapport à la réalité n'est pas systématique, ce qui participe à la critique que Beillerot fait de l'ingénierie :

*« L'ingénierie est à la mode ; on utilise le terme de plus en plus, y compris en matière de formation. Si on voulait dire que l'éducation mérite une attention aussi soutenue que celle que l'on déploie pour les objets manufacturés, ou bien si on voulait dire que les activités de formation se développent dans des contextes sociaux et pédagogiques pour lesquels il est nécessaire de mobiliser réflexion, rationalité, organisation, moyens, il n'y aurait rien à redire, on se réjouirait même. Mais il ne s'agit pas de cela. Il s'agit de faire croire que des termes importés d'ailleurs font moderne. Que des termes d'ailleurs vont aider à résoudre les problèmes spécifiques de la formation, à la faire comprendre pour la maîtriser. Mode et imposture, bluff et misère de pensée : systémisme, ingénierie et autres analyses transactionnelles ne sont que des oripeaux du temps, chargés de la même besogne que l'astrologie : tromper et faire illusion »<sup>73</sup>.*

---

<sup>73</sup> Jacky Beillerot, cité par ARDOUIN, T. 2006. *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris, Dunod

Cette assertion vient nous rappeler que l'utilisation de l'ingénierie dans le champ de la formation et de l'éducation est toujours en construction.

### **V.3. Les difficultés méthodologiques et pratiques**

Des difficultés et limites relatives à la méthodologie subsiste dans la collecte des données et dans notre posture de chercheur.

En ce qui concerne la collecte des données, il s'agit des limites inhérentes à l'approche qualitative. En effet, il n'est pas aisé à travers les entretiens de produire un discours scientifique, débarrassé de toute subjectivité. Sur ce point, une difficulté que nous avons rencontrée est liée à la langue des enquêtés. En effet, nous ne parlons pas toutes les langues des localités où se développent les dispositifs éducatifs que nous avons observés. Nous avons dû recourir à des interprètes pour collecter les données au niveau des communautés fulaphone et gulmacéphone. Cela a comporté un risque de biais dans la compréhension des sujets d'entretien et dans la saisie des discours transmis. L'ensemble de ces éléments a nécessité de notre part de la patience et plus de temps pour la collecte des données. De plus, au sein des communautés, certains membres parlaient français et revenaient sur certaines traductions incomplètes ou imprécises des interprètes.

On ajoutera à cela le prisme du chercheur. Pour Gasse (2008) le chercheur n'est pas neutre en ce qu'il importe dans ses observations, les cadres théoriques qui le guident dans sa démarche. Il est aussi engagé dans une interaction avec ceux qu'il étudie, il est aussi porteur de subjectivité, toute chose qui fait dire à Jodelet (2003. 149) que « *ces qualités d'empathie et d'intuition, si elles ne doivent pas être considérées comme des attributs de « nature » chez le chercheur, jouent un rôle important dans la recherche.* Dans le même ordre d'idée, le chercheur porte la responsabilité de l'interprétation et de l'analyse des données, sources potentielles d'expression de subjectivité.

Notre recherche a abouti à des résultats que nous présentons dans la troisième partie en trois chapitres.

- Le premier chapitre porte sur le processus d'investigation qui précède l'implantation des formules éducatives
- Le deuxième chapitre a trait au processus de mise en œuvre des formules éducatives ;

- Le troisième traite des rapports des étapes d'investigation et de mise en œuvre de la démarche de l'ingénierie de formation ainsi que de leur apport aux caractéristiques de l'éducation de qualité. Finalement, nous présentons dans ce chapitre, les apports et les ouvertures possibles de cette recherche.

## **TROISIEME PARTIE : LA MOBILISATION DE L'INGENIERIE POUR LE DEVELOPPEMENT DES FORMULES EDUCATIVES NON FORMELLES**

La présente partie de notre recherche est consacrée à la présentation des résultats auxquels nous sommes parvenus. Ces résultats sont issus de l'analyse descriptive des formules, de l'analyse des tendances communes aux différentes formules étudiées ainsi que de l'analyse des tendances différentielles entre les formules. Les analyses comparatives n'ont été faites que dans les domaines où elles apportaient des éclairages significatifs sur le phénomène étudié.

Les résultats montrent que le processus de développement des alternatives éducatives se déroule en deux phases comportant chacune trois étapes. Ces différentes phases et étapes couvrent le champ de l'ingénierie tel que développé par Thierry Ardouin.

Nous présentons les résultats de la recherche en trois chapitres. Le premier chapitre traite du processus d'investigation qui précède l'implantation des alternatives éducatives. Le deuxième chapitre porte sur la mise en œuvre des alternatives éducatives. Ces deux chapitres rendent compte du processus de développement des alternatives éducatives destinées aux adolescents de 9-15 ans. Le troisième chapitre porte sur les conclusions du rapport de ce processus à la démarche de l'ingénierie de formation et aux déterminants de l'éducation de qualité.

## **Chapitre V. L'investigation pour comprendre avant d'agir**

L'objectif de ce chapitre est de décrire l'investigation qui est la première phase du processus de développement des alternatives éducatives non formelles. L'analyse de la première phase de développement des alternatives éducatives a permis de révéler que l'investigation comporte plusieurs étapes : l'idéation ou l'émergence des idées permettant la formulation d'une commande sociale d'éducation, l'analyse qui détermine la frontière des possibles et la conception qui permet de créer le modèle éducatif souhaité. Ces étapes seront présentées successivement à travers les différentes sections de ce chapitre.

### **I. L'idéation ou les conditions d'émergence d'une commande sociale en éducation**

L'idéation est la première étape du processus de développement des alternatives éducatives non formelles. Elle survient à partir d'une conjonction de facteurs contextuels relatifs à la problématique du développement local et du bien-être des populations. L'idéation fait intervenir plusieurs acteurs venant d'origine socio-professionnelle diverse, se mobilisant pour faire émerger une commande sociale d'éducation.

Au regard des résultats, il ressort que les facteurs déclencheurs de l'idéation sont de trois ordres.

- La prise de conscience d'une situation problématique ;
- L'existence d'un cadre de réflexion sur les situations problématiques ;
- L'existence d'un espace de promotion et d'expérimentation disposant de marges pour faire les choses autrement (compétences, innovations, adaptation, environnement de gestion de savoirs).

Dans cette section, nous présentons le processus de naissance des idées de développement des formules alternatives, les profils des premiers acteurs et les contextes favorisant l'émergence des idées, les accords préliminaires entre acteurs. Ces points seront présentés en faisant ressortir les tendances communes et les variantes selon les alternatives éducatives étudiées.

## I.1. Naissance des idées et motivations dans la création d'un projet éducatif: la longue attente d'une école qui n'arrive jamais

Dans la création des projets éducatifs relatifs aux alternatives éducatives non formelles au Burkina Faso, trois attitudes marquent fortement les comportements des acteurs. L'observation des expériences et des pratiques dévoile un processus d'idéation constant qui débute par les éléments suivants : l'observation des problèmes éducatifs dans la zone potentielle d'intervention, l'autocritique des insuffisances des effets des actions antérieures développées en faveur des populations de la localité, la motivation pour le développement d'alternatives d'éducation adaptée aux populations.

### I.1.1. Observation sur les problèmes éducatifs de la zone potentielle d'intervention

Les principaux problèmes constatés par les structures promotrices de formules éducatives dans les localités potentielles d'intervention se résument comme suit:

**Tableau 25: Synthèse des données sur les problèmes éducatifs de la zone potentielle d'observation**

Observation sur les problèmes éducatifs de la zone potentielle d'intervention : Faits, événements	
AFID	<ul style="list-style-type: none"><li>• Faible scolarisation des enfants</li><li>• Ecole inadaptée</li></ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"><li>• Zone d'intervention marquée par le refus de l'école à cause du manque de lien avec le travail rémunéré, la production et les valeurs socioculturelles.</li><li>• Faible scolarisation des enfants.</li><li>• Grandes distances à parcourir par les élèves entre leur domicile et l'école.</li></ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"><li>• Masses d'enfants non scolarisés</li><li>• Masses d'enfants exclues de l'école</li><li>• Communautés défavorisées (pauvres et sans écoles)</li><li>• Les villages n'ont pas d'école/l'école la plus proche est à 5 km du village</li><li>• Ecole à trois classes</li><li>• Faible adhésion à l'école</li></ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"><li>• Non fréquentation des structures éducatives par les enfants d'éleveurs</li><li>• L'école déstabilise et perd les enfants.</li><li>• Inefficacité de l'école classique qui déçoit les attentes.</li><li>• Faible accès et fréquentation des services de santé et de vulgarisation agricole</li></ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"><li>• Forte proportion d'enfants de 9-15 ans non scolarisés ou déscolarisés dans la province du Bazega</li><li>• Faible capacité des ECOM et des CEBNF à résorber les besoins des enfants de 9-15 ans</li></ul>

L'observation des problèmes d'éducation de la zone potentielle d'intervention est la même dans toutes les communautés ayant été les foyers d'émergence des formules éducatives innovantes. Les mêmes problèmes ont été partout relevés et portent sur les faits suivants :

- La pauvreté économique des populations en milieu rural ;
- L'existence de nombreux enfants non scolarisés et ou déscolarisés ;

- L'inefficacité de l'école classique qui ne répond pas aux besoins réels de leur communauté ;
- Le conflit entre la culture endogène et l'école formelle ;
- Le refus de l'école par une frange socioprofessionnelle de la population (éleveurs par exemple) ;
- Le constat fait sur les conséquences désastreuses de l'ignorance due à la non scolarisation et à l'analphabétisme.

Dans les enquêtes de terrain plusieurs discours ont été relevés sur la manifestation locale de la problématique de l'école. En voici deux propos illustrant respectivement la réticence à l'école classique par les populations et les conséquences de la non scolarisation et de l'analphabétisme :

*« La formule éducative "École du Berger et de la Bergère" (EdB) est née d'un constat général de non fréquentation des structures éducatives formelles par les enfants d'éleveurs. A la suite de ce constat, Andal&Pinal (A&P) a décidé de contribuer à la résolution de ce problème qui se caractérise par une réticence des éleveurs pasteurs d'envoyer leurs enfants à l'école formelle. Un enfant que nous mettons dans cette école est perdu d'office par nous ! Qu'il réussisse là-bas ou qu'il reste à mi-chemin, nous perdons à jamais notre enfant [...]. Nous voulons une école qui est la nôtre, qui réponde à nos valeurs culturelles» (E11-F3)*

*« En échangeant avec les paysans, nous avons relevé les difficultés qu'ils avaient et qui étaient liées au fait qu'ils ne sont pas allés à l'école. Certains ont produit par exemple du coton qu'ils sont allés vendre. Mais ce sont d'autres personnes qui pèsent ce coton et qui donnent le poids. Les paysans qui ne savent ni lire ni écrire assistent impuissants à cet exercice et ils peuvent perdre énormément dans ce processus de vente. De même, il y a des itinéraires de production que ces paysans doivent suivre, notamment pour l'utilisation des intrants, de l'engrais, des semences et des pesticides. Ne sachant ni lire ni écrire, ils ne peuvent pas exploiter les fiches techniques. D'autres ont évoqué le fait qu'ils reçoivent souvent des lettres de l'étranger, de la Côte d'Ivoire par exemple mais ne sachant ni lire ni écrire, ils sont obligés de recourir à des personnes externes et le secret de la famille est dehors. » (E12F1)*

L'observation des problèmes éducatifs dans les zones potentielles d'intervention s'accompagne d'une autocritique des activités réalisées pour le développement des communautés.

### **I.1.2. L'autocritique sur les activités de développement déjà menées en faveur des populations**

L'autocritique a été une constante observée dans l'attitude des structures promotrices de formules éducatives. En règle générale, cette autocritique porte sur l'ensemble des activités

conduites en faveur des populations dans les différentes localités. Ces activités concernent particulièrement la santé, la nutrition, l'hygiène, les techniques de productions agro-sylvo-pastorales, l'alphabétisation. L'autocritique a conduit les acteurs à faire plusieurs constats:

**Tableau 26: Synthèse des données sur l'autocritique sur les activités de développement déjà menées en faveur des populations**

<b>Autocritique sur les activités de développement déjà menées en faveur des populations</b>	
AFID	- Pas de formation pour les adolescents et jeunes de 9-14 ans. - Les activités économiques promues ne donnaient pas des résultats sur le terrain
CBN	- Aucune offre éducative n'était proposée aux adolescents de 9-14 ans dans les activités de Tin Tua - Faible expression des populations pour les travaux collectifs de développement
ECOM	- Masses d'enfants de 9-ans non touchées par les actions de FDC - Pas d'évolution dans les pratiques agricoles
EDB	- Les activités déjà menées n'ont pas permis aux populations peulhs d'inscrire les enfants à l'école - Les populations ne fréquentent pas les services sociaux (santé) malgré les sensibilisations
FEIPA	- Nécessité d'orienter les actions d'éducation de l'ASIBA sur la cible 9-15 ans qui ne sont pas scolarisés ou précocement exclus du système éducatif - Malgré la sensibilisation, les populations se méfiaient de l'école formelle

Que ce soit dans le cas des formules AFID, CBN et ECOM, ou des formules EDB et FEIPA, l'autocritique aboutit aux mêmes constats :

- Le faible impact des interventions des Associations et ONG nationales sur le développement des populations ;
- Le manque ou la forte insuffisance de ressources humaines locales alphabétisées disposant de compétences pour accompagner les actions de développements initiées par la structure ;
- La faible emprise des structures sur l'éducation des populations ;
- La faible expression par les populations bénéficiaires de leur citoyenneté malgré les différents appuis opérés par les structures.

Dans les enquêtes terrain, plusieurs discours soulignent l'insuffisance d'impact des actions de développement que les structures ont réalisées dans les différentes localités. Cette situation se résume à travers les propos suivants de ces enquêtés :

*« Quand nous avons fait le bilan de nos actions, les paysans ont dit qu'ils étaient alphabétisés mais demandaient à ce que la formation réponde à leurs besoins de vie. Il faut que l'alphabétisation permette aux gens de résoudre leurs problèmes de vie. Ce sont des gens qui sont agriculteurs, des éleveurs et il y a des problèmes d'environnement auxquels ils sont confrontés » (E11F1)*



« En 1992, à l'issue d'une analyse critique de ses activités, la FDC/BF a constaté que malgré ses interventions intégrées en santé, en éducation et en opportunités économiques, une frange importante des enfants n'était pas touchée par ses actions (Parrainage, appui par la construction de salle de classe, etc.). Il s'agit de celle des 9-15 ans qui ne sont ni à l'école formelle, ni dans les centres d'alphabétisation » (EIIF4).

Au-delà des constats faits par les populations sur les problèmes éducatifs, l'autocritique sur les activités de développement, un examen des résultats des projets éducatifs du pays est fait.

### **I.1.3. L'observation sur les insuffisances des actions et des résultats des projets éducatifs existants dans le pays**

L'observation des problèmes éducatifs au niveau local et l'autocritique des activités de développement déjà réalisées par les structures au profit des populations s'accompagnent d'un regard critique sur la situation de l'éducation au niveau national. Il ressort de ce regard plusieurs constats majeurs :

**Tableau 27: L'observation sur les insuffisances des actions et des résultats des projets/programmes éducatifs existants dans le pays**

<b>L'observation sur les insuffisances des actions et des résultats des projets/programmes éducatifs existants dans le pays</b>	
<b>AFID</b>	L'éducation de base formelle recrute les enfants de 6, 7 ou 8 ans et les centres d'alphabétisation recrutent à partir de 15 ans et plus. Entre ces deux catégories de publics cibles, il y a des milliers de jeunes de 9 à 14 ans non pris en compte L'école formelle ne prend pas en compte les métiers du milieu et la culture de l'enfant
<b>CBN</b>	Toutes les tranches d'âge avaient une offre éducative sauf les adolescents de 9 à 14 ans. Trop d'abandons au niveau des écoles primaires Beaucoup d'élèves quittent l'école sans niveau. L'école formelle ne donne pas des performances sur les métiers et des connaissances sur les activités économiques du pays L'école classique ignore les valeurs traditionnelles
<b>ECOM</b>	La politique éducative gouvernementale traîne avec la qualité de l'offre L'Etat n'arrive pas à inscrire le quart des enfants en âge scolarisable L'Etat n'arrive pas à financer le système éducatif (infrastructure, enseignants) L'inadaptation du curriculum de l'école primaire aux besoins et aux réalités des populations rurales. Les frais de scolarisation sont élevés pour les parents Une forte disparité géographique de l'ouverture des écoles (milieu rural défavorisé) Une forte disparité de genre (les filles défavorisées)
<b>EDB</b>	Refus de l'éducation classique par les éleveurs L'inadaptation de l'école aux activités économiques des éleveurs L'école formelle égare l'enfant qui échappe aux parents et à la société
<b>FEIPA</b>	Des masses d'élèves déscolarisés ou non scolarisés dans les villages délaissés par le système éducatifs Les enfants qui ont la chance d'aller à l'école abandonnent pour apprendre des métiers ou aller travailler en ville

D'une alternative éducative à l'autre, les personnes interrogées ont différemment formulé des constats identiques sur les insuffisances de l'école formelle au plan national. Ceux-ci tournent autour:

- du faible taux de scolarisation au niveau national ;
- de la non effectivité du Droit à l'éducation, particulièrement pour les enfants ;
- de la faible intégration par l'école formelle du patrimoine culturel national, cela étant souvent source de rejet de l'école par les communautés.

Ces différents constats sont évoqués en filigrane dans les propos suivants :

*« On se situait au niveau du taux de scolarisation de 30 à 32%. A peine un enfant sur quatre allait à l'école au niveau du Burkina Faso. Alors malgré nos grands efforts qu'on estime un peu important, la situation n'a pas fondamentalement changé. Alors que tous reconnaissent que l'éducation est un droit pour tous et particulièrement pour les enfants. C'est là que nous nous sommes interrogés pour voir si nous ne devrions pas changer de façon de faire, est-ce que nous ne pouvions pas trouver une autre manière de travailler pour assurer l'éducation pour tous ? » (EI2F4)*

*« Selon donc les parents, les enfants qui sont sortis de l'école ne sont ni utiles à eux-mêmes ni utiles à la famille. Alors ils se disent qu'en envoyant leurs enfants à l'école c'est une mauvaise initiative puisqu'ils les perdent. C'est ce qui a fait que l'école formelle a perdu sa finalité » (EI3F1)*

#### **I.1.4. De la motivation des acteurs pour le développement des alternatives éducatives**

L'examen des données montre que les motivations premières des acteurs se résument à la recherche de deux types d'alternatives : celles s'adressant aux adolescents qui n'ont pas accès à un système éducatif classique et celles prenant en compte les réalités locales. Le tableau qui suit fait état des raisons qui ont présidé au développement des dites alternatives:

**Tableau 28: La motivation des acteurs pour le développement des alternatives éducatives**

<b>La motivation des acteurs pour le développement des alternatives éducatives : Faits, événements, activités</b>	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• offrir la possibilité à des jeunes déscolarisés précocement, et/ou non scolarisés de poursuivre des études secondaires générales ou des études professionnelles ;</li> <li>• contribuer à la lutte contre la pauvreté à travers l'insertion des jeunes dans le tissu socioéconomique ;</li> <li>• revaloriser les langues nationales et les valeurs culturelles positives ;</li> <li>• contribuer à accroître le taux de scolarisation au Burkina Faso.</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depuis le départ, il s'agit de satisfaire à la demande d'éducation exigeant que l'école s'adapte au milieu ;</li> <li>• Trouver une formule d'éducation-formation pour les adolescents et les jeunes non scolarisés ou précocement déscolarisés ;</li> <li>• Contribuer à faire face aux contraintes et aux défis du système éducatif au Burkina Faso.</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherche des solutions à la question de l'éducation des 9-15 ans</li> <li>• Recherche des solutions pour adapter l'école aux besoins éducatifs</li> <li>• Donner un minimum d'éducation à un maximum d'enfants</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participer à la réalisation d'une formule éducative permettant de prendre en compte les préoccupations légitimes des éleveurs en matière d'éducation.</li> <li>• Sortir une frange marginalisée de la population de l'analphabétisme</li> <li>• Accompagner l'État dans ses efforts visant à assurer le droit à l'éducation aux Burkinabè.</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lutter contre l'analphabétisme des communautés</li> <li>• Accompagner les communautés dans leurs actions de développement à la base</li> <li>• Proposer une alternative éducative de qualité à l'Etat qui pourrait la généraliser.</li> </ul>

#### **I.1.4.1. La recherche d'alternatives éducatives adaptées aux différentes tranches d'âges**

La recherche des alternatives éducatives adaptées aux tranches a toujours été impulsée par diverses raisons dont les principales sont les suivantes :

- L'école formelle ne touche pas toutes les tranches d'âges de la population. Elle recrute les enfants de 6 à 8 ans maximum ;
- De nombreux villages n'abritaient pas d'écoles, rendant difficile voire impossible la scolarisation des enfants. Certains enfants qui y accédaient devaient parcourir une distance moyenne de trente kilomètres par jour ;
- Jusque dans les années 1990, l'éducation formelle refusait systématiquement à l'élève deux possibilités de redoublement dans la même école du fait de son caractère élitiste ;
- Certains élèves s'engageaient dans des abandons volontaires pour des raisons d'ordre scolaire et non scolaire, traduisant ainsi une inadaptation et une inefficacité de l'offre éducative formelle ;
- L'alphabétisation à l'époque ne pouvait concerner que les personnes ayant un minimum de 15 ans.

Avec ces principes et faits éducatifs, des masses d'enfants de 9 à 15 ans étaient « hors école » et cela a motivé des acteurs à faire le pas vers la recherche de formules alternatives d'éducation pour cette tranche d'âge. Les propos suivants illustrent bien cette situation.

*« L'école recrutait à 6-7-8 ans ; et ceux qui ont plus, on fait quoi d'eux. Il faut attendre à l'âge adulte pour aller à l'alphabétisation » (EC3F4)*

*« Mais la vraie problématique qui a fait ressortir l'AFID est que l'école prend jusqu'à 8 ans et l'Alphabétisation prend à partir de 15 ans. Entre les deux, on a une poche et cette poche n'est pas efficacement prise en compte et ce sont des millions d'enfants des jeunes de 9 à 14 ans qui sont dans les villes et les campagnes sans éducation » (EC2F1)*

#### **I.1.4.2. La recherche d'alternatives éducatives adaptées aux besoins éducatifs des communautés**

Au-delà de l'inaccessibilité de l'école formelle à des tranches d'âge de la population, l'une des motivations ayant présidé au développement de modèles alternatifs d'éducation réside fortement dans l'incapacité constatée de l'école formelle à répondre aux besoins éducatifs des

communautés. En effet, au regard des résultats de l'école formelle, les populations commençaient à questionner sa vision, ses objectifs et ses performances. L'analyse des données recueillies montrent qu'au moment de l'émergence des dispositifs d'éducation de base non formelle, les principales perceptions des populations sur l'école formelle n'étaient guère reluisantes:

- L'école formelle n'avait pas de liens avec les activités économiques des populations ;
- L'école formelle ignorait la culture et les savoirs locaux des populations ;
- Les sortants de l'école formelle présentaient des difficultés d'intégration sociale ;
- Les sortants de l'école formelle présentaient des difficultés d'intégration économiques dans leurs communautés.

Malgré ces perceptions négatives, nombreux sont nos enquêtés qui estiment que l'école est un mal nécessaire.

*« les parents avec lesquels nous avons échangé ont tous conclu que l'éducation est un mal nécessaire. Mal parce qu'ils pensent qu'à chaque fois qu'ils envoient leurs enfants à l'école, la plupart de ceux-ci sont en perdition qu'ils obtiennent un diplôme ou non. Il y a des diplômés qui chôment, une fois que les enfants sont allés à l'école, ils ne veulent plus rester dans les villages. Ils vont en ville où ils mènent une vie de misérable. Cela est un grand danger pour les enfants et même pour la société. Ces enfants perdent leurs valeurs culturelles et n'ont plus de repères ». ( EC2F4)*

On pourrait ajouter que l'école formelle ne semble plus répondre aux attentes des parents, à la vision et aux projets initiaux qui les poussent à y envoyer leurs enfants. En effet, l'offre éducative formelle est souvent perçue comme un facteur de dessouchage des enfants de leurs terroirs, de leurs cultures, et de leurs pratiques économiques. Les enfants sortis de l'école formelle adoptent un système de représentation et des comportements qui mettent fortement en cause la capacité de l'école à participer à la socialisation des enfants et au développement de leurs compétences techniques et professionnelles. Les propos suivants de certains enquêtés sont très évocateurs à ce sujet :

*« Selon donc les parents, les enfants qui sont sortis de l'école ne sont ni utiles à eux-mêmes ni utiles à la famille. Alors ils se disent qu'en envoyant leurs enfants à l'école c'est une mauvaise initiative puisqu'ils les perdent. C'est ce qui a fait que l'école formelle a perdu sa finalité » (EC1F3)*

*« Les parents en envoyant leurs enfants à l'école, voulaient qu'ils soient diplômés et qu'ils trouvent un emploi rémunéré afin de leur venir en aide. L'école ne répond plus à la finalité que les parents se projetaient qui était la réussite des enfants à la fin de leurs études. Donc ils se*

*disent que ce n'est plus automatique, il faut lutter pour trouver de l'emploi. Donc à leurs yeux l'exode rural était très développé à l'époque donc diplômés ou non les enfants allaient à Ouagadougou ou en Côte d'Ivoire »(EI2F5)*

*« Les parents ont affirmé que quand ils envoient leurs enfants à l'école, diplômés ou non ils ne viennent plus au village pour cultiver, seulement quelques-uns arrivent à trouver du travail. Donc du coup ils voient qu'ils envoient leurs enfants dans la perdition et la plus part des enfants qui sont allés à l'école finissent dans l'exode rurale. Donc ces enfants qui sont partis qui n'ont pas pu répondre à leur vision sont comme perdus. Ils n'ont pas trouvé de différence puisque l'école du blanc est théorique à leur yeux parce qu'ils n'ont pas une différence avec ceux qui sont restés. Les parents ne voient pas ce qu'ils peuvent faire de mieux que les autres si ce n'est que lire et écrire parce que l'école est trop théorique. Il y'a pas de lien entre l'école et la vie » (EI1F2).*

Ce regard critique vis-à-vis de l'école s'accompagne d'une prise de conscience des parents qui pensent être eux-mêmes des parties de la solution à cette problématique :

*« Mais il est arrivé des situations où malgré l'absence de l'école formelle, les parents, ceux qui savaient lire et écrire ont empêché leurs enfants de grandir dans l'analphabétisme. C'est à l'origine des formateurs des premières écoles communautaires. Ces gens n'avaient jamais fait l'école mais sont devenus des enseignants » (EC3F4).*

*« L'école formelle présente plusieurs problèmes, plusieurs insuffisances dont le manque d'infrastructures scolaires, le manque d'enseignants, les contenus inadaptés etc.. Cette situation s'explique souvent par le manque de ressources de l'Etat. Pourtant, l'enfant avant d'aller à l'école est éduqué par ses parents. Les parents nous ont dit que la première responsabilité de l'échec scolaire leur incombait car ce sont eux qui en subissent les conséquences. C'est à eux d'imaginer des solutions pour parer à ce problème. (EI5FG1)*

*« Notre objectif était de parvenir à donner un minimum d'éducation à un maximum d'enfants prenant en compte les spécificités du milieu avec la participation de tous » EC3F4).*

Enfin, après analyse des données d'enquêtes, nous pouvons conclure que la naissance et les motivations des acteurs pour le développement des alternatives éducatives émergent dans un contexte de déficit en matière d'éducation, particulièrement pour les adolescents et jeunes adultes. Cette dynamique constitue une réaction face à la longue attente d'une école qui n'arrive jamais. En effet, plusieurs localités étaient sans offres éducatives, et celles qui en avaient subissaient son inadéquation par rapport à leurs besoins et attentes. Les alternatives éducatives voient donc le jour pour répondre à l'incapacité de l'école classique d'une part à recevoir tous les enfants ayant besoin d'éducation et d'autre part à leur fournir une éducation en phase avec la vision des populations.

Dans le point suivant, nous donneront un aperçu sur le profil des premiers acteurs des alternatives éducatives et les contextes qui ont favorisé l'émergence de celles-ci.

## I.2. Profils des premiers acteurs et contextes favorisant l'émergence des alternatives éducatives

La naissance des idées et motivations de création de projets éducatifs mettent en présence des acteurs aux profils différents, dans un environnement favorisant le développement d'alternatives éducatives, tant au plan local, national qu'international.

### I.2. 1. Des profils des premiers acteurs

L'examen des données permet de reconstruire le profil des premiers acteurs mobilisés pour le développement des alternatives éducatives non formelles. Ainsi, ceux-ci présentent fréquemment les profils d'agents engagés dans les projets et programmes de développement, d'agents de l'administration publique chargés de certains secteurs dans les différentes localités, de personnes ressources individuelles et collectives issues des communautés, de personnes ressources engagées dans le développement de l'éducation.

Le tableau suivant fait la synthèse des données collectées sur les profils des premiers acteurs :

**Tableau 29: Les profils des premiers acteurs dans la création des projets éducatifs**

Formules	Les profils des premiers acteurs dans la création des projets éducatifs		
ECOM	Des personnes ressources des projets de développement destinés aux populations Agents de la structure promotrice	Des intellectuels travaillant dans le domaine de l'éducation Agents de la DRENF/MENA	Des acteurs collectifs et individuels des communautés Communautés de 10 villages
AFID	La représentation de Solidar Suisse	Les cadres des structures déconcentrées du Ministère de l'éducation. Un réseau de personnes ressources composées de linguistes, de didacticiens et de pédagogues.	Les parents des adolescents ayant bénéficié de la méthode ALFAA. les membres des associations partenaires de Solidar Suisse, (l'association Manégdbzanga de Loumbila). L'ensemble des Communautés Les animateurs de centres Les apprenants du centre de Gouè et de Nomgana
CBN	Agents de la structure promotrice	Linguistes de l'université de Ouagadougou Techniciens du MENA/DRENF Conseillers pédagogiques Encadreurs agricoles	Les Diema (unions de groupements villageois) et les communautés qui les constituent Les adultes alphabétisés, les jeunes candidats à l'éducation non formelle.
EDB	Agents de la structure promotrice	Structures déconcentrées du MENA	Leaders d'opinions fulaphones
FEIPA	Agents de la structure	Agents de l'ONG Enfants du Monde	5 groupements villageois

### **I.2.1.1. Des personnes ressources des projets de développement destinés aux populations**

Il s'agit de personnes engagées par les projets et programmes de développement qui sont affectées dans les différentes localités pour animer les processus avec les populations bénéficiaires. Les secteurs de développement fréquemment concernés par l'intervention des projets et programmes à travers ces personnes ressources sont : l'agriculture, l'artisanat, la santé, l'éducation.

Cette pluralité de compétences mobilisées par les projets et programmes de développement au niveau local ressort fortement dans les propos des enquêtés comme l'illustre le passage qui suit :

*« Au niveau de la FDC, nos domaines d'intervention au niveau local étaient variées et cela nécessitaient la mobilisation de personnes ressources ayant des profils variés et maîtrisant entre autres les secteurs suivants comme la santé communautaire, la lutte contre le VIH/SIDA, la lutte contre les mutilations génitales féminines, la santé et Nutrition en milieu scolaire, l'appui aux organisations à base communautaire d'exécution (OBC- E) dans le cadre de la contractualisation des activités de santé, l'alphabétisation des adultes, la formation des artisans et la formation des paysans dans le domaine agro-sylvo-pastoral» (EC3F4)*

Ces personnes ressources des projets et programmes travaillent dans une dynamique de transfert de compétences aux communautés à la base. Elles développent des mécanismes de délégation de compétences aux populations à la base. Cette logique de transfert de compétences est également renforcée grâce à l'appui de personnes ressources provenant de l'administration publique partenaire pour le développement des secteurs d'intervention des projets et programmes dont particulièrement l'éducation.

### **I.2.1.2. Des intellectuels travaillant dans le domaine de l'éducation**

Parmi les personnes de l'administration publique qui ont participé à l'émergence des idées de création des formules alternatives d'éducation, on note une forte présence d'instituteurs ou d'inspecteurs de l'enseignement du premier degré (IEPD). Ces derniers ont occupé des fonctions d'exécution ou de suivi des activités d'éducation dans les localités où se sont développées les alternatives éducatives. D'autres promoteurs ont occupé des responsabilités au niveau central dont notamment l'Institut National d'Alphabétisation (INA). Les uns comme les autres étaient en contact avec les employés des projets et programmes de développement mis en œuvre dans les

localités où ont émergé les alternatives éducatives. Cette situation s'illustre à travers les propos de cet enquêté :

*« Vous voyez, les besoins des groupements villageois, il faut aller du micro financement à l'agriculture, l'équipement et tous les autres types de formations. Il fallait leur apporter un cadre qui pouvait s'adapter à toutes ces situations donc on s'est retrouvé entre membres de la sous-commission et on a dit qu'il faut qu'on trouve le cadre qui puisse prendre en charge tous les besoins des néo alphabétisés et maintenant on peut continuer les activités sans beaucoup de difficultés » (E11F3)*

Ces acteurs, tous en interaction avec les populations, ont partagé les préoccupations de l'éducation dans leurs localités et ont nourri ensemble des pistes de solution.

### **I.2.1.3. Des acteurs collectifs et individuels des communautés**

En plus des employés des programmes et projets de développement, des agents de l'administration publique, l'émergence des idées de développement d'alternatives éducatives a été portée par les communautés à la base. Leur présence s'est exprimée à travers les organisations communautaires à la base, et les leaders d'opinion au niveau local.

Ainsi, pour l'expression collective des communautés, ce sont surtout les groupements villageois mis en place par certains projets qui ont constitué les principaux socles des perceptions de la communauté sur l'école, faisant valoir leurs idées et leur vision d'une école adaptée à leurs besoins.

Quant à l'expression individuelle, ce sont surtout les leaders d'opinion qui se sont engagés. Ces leaders proviennent des communautés religieuses et coutumières. D'autres sont des personnes dynamiques qui se sont engagées de manière autonome pour participer à l'émergence des idées de développement de formules éducatives.

L'ensemble de ces acteurs portent en eux des idées de changement de la situation de l'éducation, jugée non satisfaisante par tous. Dans la quasi-totalité des cas, ils ont pu bénéficier d'opportunités offertes par l'environnement.



## I.2.2. Des opportunités offertes par l'environnement (local, national, africain, mondial)

L'analyse des données recueillies montre que les idées, les motivations ainsi que les premiers élans des acteurs pour le développement de projets éducatifs sont favorisées par l'existence d'opportunités offertes par l'environnement, tant au niveau local, national qu'international. Ces opportunités sont les mêmes pour l'ensemble des formules et constituent des catalyseurs facilitant la rencontre et l'engagement des acteurs.

Les données sur cette question par formule sont matérialisées dans le tableau ci-après:

**Tableau 30: Les contextes ayant favorisé l'émergence des projets éducatifs**

les contextes ayant favorisé l'émergence des projets éducatifs : Faits, événements, activités	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'AFI-D tire sa source de L'Alphabétisation et Formation Intensive (AFI) conçue pour les adultes et expérimentée en 1982 dans le pays et vulgarisée dans d'autres pays africains.</li> <li>• Etats généraux de l'éducation de 1994</li> <li>• L'appel de Jomtien sur l'éducation pour tous.</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La stratégie des centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF).</li> <li>• La conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien en 1990.</li> <li>• Tendance nationale favorable à l'introduction d'innovations dans le sous secteur de l'éducation de base.</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Existence de communautés déjà partenaires de la structure dans le cadre d'activités antérieures</li> <li>• Adhésion des communautés au projet éducatif</li> <li>• Connaissances approfondies ou structurées de la zone d'intervention</li> <li>• Le mouvement national lié à la conférence de Jomtien 1990</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La conférence mondiale sur l'éducation de Jomtien en 1990.</li> <li>• Tendance nationale favorable à l'introduction d'innovations dans le sous secteur de l'éducation de base.</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engagements pris par le gouvernement Burkinabè lors des grandes rencontres sur l'éducation (Jomtien 1990, Dakar 2000)</li> <li>• Mise en place de la stratégie du faire-faire</li> <li>• Mise en place de structures de tutelles et d'encadrement du non formel (DRINA, DGAENF)</li> <li>• La mise en œuvre du PDDEB</li> <li>• La reconnaissance des ONG comme acteurs pour les activités d'éducation</li> <li>• Appui de de l'ONG EdM</li> </ul>

### I.2.2.1. Au titre des opportunités locales

L'analyse des données révèle que des éléments favorables à l'émergence des alternatives éducatives ont été offerts par l'environnement et le contexte local. Parmi ces éléments, les principaux qui ressortent fortement du discours des enquêtés sont :

- L'expression claire de besoins éducatifs par les populations des différentes localités : les problèmes de l'éducation ne constituaient plus un sujet tabou. Les populations disaient ouvertement lors des différentes rencontres entre elles et avec les personnels des projets et programmes, leurs inquiétudes par rapport à l'éducation qui leur était offerte ;

- L'ouverture et l'adhésion des populations au développement de projets éducatifs : en plus de leur expression sur la situation de l'éducation, les populations étaient disposées à s'engager dans la résolution des problèmes identifiés ;
- L'existence de communautés déjà partenaires de la structure promotrice du projet éducatif dans le cadre d'activités antérieures : l'engagement de la population est facilitée par l'existence de partenariats avec les projets et programmes qui promeuvent le développement. Cette situation fait que les idées relatives au développement d'alternatives éducatives sont facilement capitalisées, mutualisées et coordonnées vers la prise de décision ;
- Le libre engagement des communautés à la réflexion sur le projet éducatif : les communautés n'ont pas attendu des initiatives externes pour s'inquiéter de la situation de l'éducation. Elles portaient, en elles, une certaine appréciation, une perception de l'éducation. C'est leur libre engagement à la réflexion qui a favorisé les échanges avec les intervenants externes impliqués dans le développement des alternatives éducatives. Cette dynamique a été renforcée par la vulgarisation de l'alphabétisation des adultes. En effet, au cours de l'alphabétisation, certaines thématiques étaient abordées dont celles liées à l'éducation des enfants et des adolescents. Les communautés saisissaient par conséquent l'occasion pour échanger et faire émerger des idées pouvant apporter des solutions aux problèmes éducatifs identifiés ;
- Les connaissances approfondies ou structurées de la zone d'intervention par les premiers acteurs : l'analyse de l'engagement des acteurs montre que ceux-ci se sont adossés sur une connaissance structurée des zones d'intervention à travers des études spécifiques. Cette connaissance du milieu venait comme une confirmation de la perception et de l'appréciation qu'avaient les premiers acteurs de la situation de l'éducation ;
- L'alphabétisation des adultes : les centres d'alphabétisation mis en place vont accueillir de nombreux adolescents et jeunes qui ne sont pas pris en charge par l'école formelle. C'est la tranche d'âge comprise généralement entre 8 et 15 ans qui se trouve particulièrement dans cette situation. Les résultats de l'apprentissage du français vont entraîner une demande des populations pour le développement de formules éducatives pouvant prendre en charge cette catégorie de population ;

- Le succès entraîné par ces méthodes va susciter l'expression d'un autre aspect du problème d'accès à l'éducation : il s'agit de la présence dans les centres d'alphabétisation traditionnelle, des adolescents et des jeunes adultes ; une présence mixte qui posait un problème de déroulement des contenus d'alphabétisation. En effet, du fait de leur différence d'âges, les adolescents et les jeunes adultes ne pouvaient pas échanger de manière efficace sur des thématiques initialement conçues pour des populations adultes. Le niveau de compréhension et les intérêts étant divergents, la nécessité d'adapter les formules éducatives au profit des jeunes s'imposait.

Cette conjonction de situations locales favorables au développement des alternatives éducatives transparaît à travers les propos suivants de certains enquêtés :

*« Mais nous avons continué avec les femmes dans le domaine de l'alphabétisation et le maraîchage et c'était bien. A un moment donné, les femmes ont demandé qu'on s'adresse à leurs enfants car elles disaient qu'elles étaient du mil germé et il fallait qu'on voie le cas de leurs enfants. Cependant il y avait des problèmes d'éducation dans la zone et elles ont demandé que cela soit accompagné par l'apprentissage à l'élevage à l'agriculture et des métiers pour que quand ils sortent ils puissent avoir de quoi faire » (EI3F2)*

*« Et c'est là que les adultes nous ont approché pour dire, mais nous sommes vieux et on a pu apprendre le français rapidement alors qu'on a des enfants qui sont à la maison et qui ne sont pas allés à l'école, ils ne sont pas des adultes pour aller dans les centres d'alphabétisation, donc au lieu d'envoyer les adultes dans les centres de formation est-ce que vous ne pouvez pas voir avec nos enfants pour qu'ils puissent apprendre le français » (EI4F1).*

L'analyse des données montre que l'alphabétisation des adultes est un catalyseur pour le développement des alternatives éducatives. En effet, les différentes expériences en matière d'alphabétisation fonctionnelle ont permis aux adultes d'interroger la situation de l'éducation des enfants, de s'engager librement pour le développement de solutions avec le concours d'intervenants externes qui collaboraient avec les communautés pour le développement de certains secteurs d'activités dans des cadres organisationnels déjà mis en place au plan national.

### **I.2.2.2. Des opportunités nationales**

Au titre des opportunités nationales qui ont concourues au développement des alternatives éducatives, nous retenons de l'analyse des données les principales dynamiques déterminantes suivantes :

- L'ouverture de l'espace éducatif aux innovations

Avec le développement des politiques sectorielles pour accroître l'offre et la qualité de l'éducation, le Gouvernement du Burkina Faso va inscrire dans ses stratégies, le développement des alternatives éducatives. C'est ainsi que le PDDEB, développé de 2000 à 2010, fait de l'éducation non formelle une de ses composantes avec un accent particulier sur l'alphabétisation. Cette option va constituer un cadre favorable au développement des alternatives éducatives. La dynamique va se poursuivre avec le PDSEB mis en œuvre de 2012 à nos jours. Le PDSEB fait même de l'éducation non formelle un programme à part entière et inscrit le développement et la vulgarisation des alternatives éducatives comme un sous-programme prioritaire. A partir de ces choix, le cadre réglementaire de l'éducation va s'adapter pour favoriser le développement d'autres modèles d'éducation, notamment en autorisant et en encourageant les dynamiques de recherches action pour la formulation d'alternatives éducatives.

- Les « états généraux » de l'éducation tenue en 1994, précurseur de la création du FONAEF<sup>74</sup> et de l'adoption du principe du « faire-faire » :

L'ouverture de l'espace éducatif au développement des alternatives éducatives a été favorisée par la tenue en 1994 des états généraux de l'éducation. Cette instance a permis de rassembler autour d'une même table, les décideurs politiques, les partenaires sociaux de l'éducation (syndicats, ONG et associations actives en éducation notamment les organisations de parents d'élèves), les partenaires techniques et financiers. Parmi les conclusions fortes issues des concertations, nous notons la proposition de la tenue d'un forum national sur l'alphabétisation dont la première édition fut organisée en 2000. Ce forum qui a réuni les intervenants dans le domaine spécifique de l'éducation non formelle a adopté un principe pour promouvoir l'éducation non formelle : le « faire –faire ». Ce principe définit les rôles et responsabilités des différents acteurs. Ainsi, les associations actives en éducation non formelle, déjà engagées dans le

---

<sup>74</sup> Le Fond pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FOANEF) a été créé en 2002. Il est l'unique fond associatif constitué de l'Etat, des partenaires techniques et financiers, des ONG et associations promotrices de l'éducation non formelle et du secteur privé. Il se charge du financement des alternatives éducatives, de l'alphabétisation et de la promotion de l'environnement lettré pour les langues nationales

développement de modèles alternatifs d'éducation, reçoivent pour mission le développement et la mise en œuvre des alternatives éducatives. L'Etat garde et se recentre sur ses prérogatives, notamment le financement et le contrôle de qualité. Les partenaires techniques et financiers quant à eux reçoivent pour mission de mobiliser plus de ressources financières et d'harmoniser leurs interventions pour plus d'efficacité des appuis octroyés à l'éducation non formelle. L'adoption du principe de « faire-faire » va favoriser la création du Fonds d'Appui à l'Education Non Formelle (FONAENF) chargé du financement de l'éducation non formelle à partir de mécanismes et procédures définis par l'ensemble des acteurs.

- La Semaine Nationale de la Culture (SNC), incursions des traditions dans le développement

La SNC a constitué une sorte de levée du voile sur les liens entre traditions et développement. Elle a été impulsée pour promouvoir la protection du patrimoine culturel national dont les langues nationales. La semaine nationale de la culture a pris une ampleur plus grande depuis les années 1983<sup>75</sup> dans un élan politique en faveur de la promotion du patrimoine culturel national, de la valorisation des langues nationales burkinabè. Elle a fortement contribué au réveil national des consciences sur la participation du patrimoine culturel national et des langues nationales au développement du pays. Ce contexte a aussi agi sur les premiers acteurs des formules éducatives innovantes dans leurs réflexions sur le développement local et/ou durable et sur la mise à contribution des langues nationales et des savoirs locaux: il n'y avait plus à défendre de telles idées de développement, parler des 'ancêtres' dans le développement n'était plus un contre sens ou une utopie. Cette dynamique de la SNC a été renforcée par la participation d'autres pays venant chacun avec ses expériences et ses savoirs locaux.

- Engagement des universitaires et de la société civile pour la promotion des langues nationales :

Parmi les opportunités nationales ayant contribué au développement des alternatives éducatives figure l'engagement de certains Universitaires pour la

---

<sup>75</sup> Elle s'appelait foires régionales de la culture.

promotion des langues nationales. On a pu noter un mouvement de transcription des différentes langues nationales à travers la mise en place des sous-commissions de langues. Ces sous-commissions étaient pilotées par des enseignants de linguistique issus des milieux universitaires.

- Existence de financement à travers les partenaires techniques et financiers  
L'environnement national était également marqué par l'existence de plusieurs partenaires techniques et financiers favorables au développement des alternatives éducatives. Ces partenaires techniques et financiers se mobilisaient pour soutenir les initiatives de recherches action mises en œuvre par les acteurs nationaux pour améliorer la situation de l'éducation. Parmi les partenaires dont les noms reviennent fréquemment des propos des enquêtés nous pouvons citer : la Coopération Suisse, l'Ambassade du Canada, l'OSEO, les Ambassades des Pays Bas et du Danemark.

#### **I.2.2.4. Des opportunités internationales,**

Les données révèlent que l'émergence des idées et la motivation pour le développement des alternatives éducatives ont été catalysées par un certain nombre de dynamiques mondiales dont les principales sont les suivantes :

- La Conférence de Jomtien en 1990

Parmi les mouvements internationaux qui ont favorisé l'éclosion des alternatives éducatives figure la Conférence de Jomtien, tenue en 1990. L'évocation de cette conférence comme repère pour le développement des alternatives ressort fortement des propos de nos enquêtés. La plupart des alternatives éducatives, objet de notre étude a été créée ou s'est fortement développée après cette date, comme le confirme cet enquêté.

*« Après la conférence de Jomtien, des pédagogues vont se réunir pour se pencher sur la qualité de l'éducation et mettre en pratique le mot d'ordre qui était donné à savoir l'éducation pour tous. C'est ce mouvement qui a favorisé la création de la plupart des formules éducatives pour adolescents au Burkina Faso » (EI5F3)*

La Conférence de Jomtien avait tiré la sonnette d'alarme à propos des nombreux défis auxquels les systèmes éducatifs font face, particulièrement ceux de l'Afrique sub-saharienne qui

connaissait des taux de scolarisation très faibles. C'est à cette conférence que fut lancé le mot d'ordre « Education pour Tous ». Ce mot d'ordre a entraîné une mobilisation mondiale pour une scolarisation pour tous. Au-delà de la scolarisation pour tous, la Conférence de Jomtien marque l'ouverture de l'espace éducatif pour des expérimentations de modèles alternatifs d'éducation.

Au niveau international un agenda favorable au développement des alternatives éducatives va donc se mettre en place, créant ainsi un environnement propice à la promotion de ces alternatives.

*« Du point de vue de la création des écoles communautaires, on a fait une introspection sur la situation de l'époque dans les années 1990-1992. Au lendemain de la conférence de Jomtien, les Etats ont été mandatés, de trouver des formules alternatives et passer à l'éducation pour tous. Donc, les formules alternatives étaient à la une ». (E13F4)*

- Certaines initiatives africaines de promotion de l'éducation

L'analyse des données d'enquête montre l'absence de dynamiques africaines invoquées comme référence dans l'émergence des alternatives éducatives.

Les personnes enquêtées ont mentionné rarement la Conférence de Dakar en 2000. Cette conférence avait été l'occasion de faire le bilan de la mise en œuvre des engagements relatifs à l'« Education Pour Tous ». Tout semble indiquer que le moteur de développement des alternatives éducatives est alimenté à partir de conditions favorables au niveau national et au niveau international sans référence au niveau africain.

Le développement des alternatives éducatives met en présence des acteurs stratégiques aux profils diversifiés, venant de l'administration publique et des ONG, tous en interaction avec les communautés à la base. L'engagement de ces acteurs a été soutenu à la fois par un contexte local encourageant la concertation, un contexte national favorable à l'ouverture du champ éducatif aux innovations et enfin un contexte international soutenant activement ces dynamiques d'évolution.

Le développement des alternatives éducatives reste donc marqué par la rencontre de personnes ressources engagées, saisissant des opportunités de développement pour mettre en œuvre leurs idées. Cette rencontre aboutit à la formulation d'accords préliminaires traduisant une commande sociale en éducation telle que souhaitée par les populations.

### I.3. Les accords préliminaires entre acteurs ou la commande sociale en éducation:

L'examen des données permet de cerner les accords préliminaires qui ont existés entre les communautés et les promoteurs de projets éducatifs au départ. Ces accords, qui préfigurent une commande sociale d'éducation, portent principalement sur les modalités de collaboration dans le développement du projet éducatif, sur les objectifs et exigences du projet éducatif. Les caractéristiques constantes de ces accords préliminaires sont présentées dans le tableau suivant:

**Tableau 31: Données sur les accords préliminaires entre acteurs**

Données sur les accords préliminaires entre acteurs			
Dimensions	Le principe de construire ensemble	L'obligation de prendre en compte les réalités de la localité	L'obligation de mettre en relation l'éducation avec les activités économiques
AFID	Les AFID sont des écoles issues de la communauté	Une école qui part des réalités locales, notamment la langue nationale et à partir de laquelle l'on peut apprendre le français, Une école qui enseigne les connaissances locales, les valeurs positives du milieu.	Une école qui apprend « à faire quelque chose et non à parler seulement ».
CBN	Le CBN est une école communautaire. Les agents du promoteur et la communauté gèrent le fonctionnement du CBN.	Une école adaptée aux réalités des communautés rurales, aux profils éducatifs que ces dernières ont définies et aux nécessités du développement local et national.	Les CBN doivent permettre l'autopromotion des jeunes ou la poursuite des études via les passerelles éducatives. Création de générations de jeunes doués de capacités d'autopromotion.
ECOM	Nécessité d'une étude/enquête à réaliser par la structure promotrice dans le village demandeur. Obligatoire participation des populations aux différentes rencontres. Expression des opinions sur l'éducation par les populations. Expression des solutions par les populations.	L'école doit prendre en compte les réalités sociales et culturelles du milieu L'école doit prendre en compte les activités du milieu L'école doit prendre en compte les réalités des enfants, des adolescents et des jeunes.	L'école doit aider à sortir de la pauvreté
EDB	Les communautés elles-mêmes et Andal&Pinal se sont mises à « imaginer » une formule alternative qui conviendrait au milieu des éleveurs.	L'EdB doit permettre au berger ou à la bergère de mieux connaître son milieu et les changements qui s'opèrent dans ce milieu	L'EdB doit renforcer les activités dans le milieu des éleveurs
FEIPA	Les écoles FEIPA sont gérées par les communautés et ASIBA avec le suivi des services du MENA.	Les contenus d'enseignement/apprentissage doivent être axés sur l'environnement immédiat de l'adolescent Les contenus d'enseignement/apprentissage doivent être axés sur les préoccupations des communautés Les contenus d'enseignement/apprentissage doivent être axés sur l'ouverture au monde contemporain Les langues d'enseignements doivent être le moore et le français	Le FEIPA donne au jeune les compétences et capacités nécessaires pour construire sa vie.



### **1.3.1. Le principe de construire ensemble**

La population souhaite ardemment être au centre de toutes les étapes de réflexion et d'action entrant dans le cadre du développement du projet éducatif. Pour ce faire, elle se dit prête à donner son point de vue, à remplir sa responsabilité et à apporter sa contribution à l'ouvrage. Au-delà de cet engagement, les populations exigent une validation des différentes étapes de développement du projet pour s'assurer que leurs souhaits sont pris en compte. Cette attitude traduit une validation idéologique, culturelle, économique et technique du projet éducatif. Le respect du « principe de construire ensemble » se manifeste tout au long des étapes de développement du projet éducatif.

### **1.3.2. L'obligation de prendre en compte les réalités de la localité**

La deuxième constante de la commande sociale concerne la prise en compte des réalités sociales du milieu où se développe le projet éducatif. Les populations souhaitent en effet que le projet éducatif prenne en compte leurs « us » et « coutumes », leurs cultures, leurs savoirs et leurs langues. Elles s'engagent à faciliter l'intégration de ces contenus locaux. Cette attitude des populations peut être comprise comme un engagement à assurer une pertinence sociale de l'éducation.

### **1.3.3. L'obligation de mettre en relation l'éducation avec les activités économiques**

La troisième constante de la demande sociale est relative au nécessaire lien entre l'école et les activités économiques du milieu. En effet, les populations souhaitent que leurs enfants apprennent les métiers liés aux activités qui peuvent être développées dans le milieu. Celles-ci concernent les métiers déjà connus dans le milieu ou ceux qui peuvent y être introduits dans le respect des aspirations des populations. Ce comportement traduit un engagement à assurer une pertinence économique de l'éducation.

Ces trois constantes qui constituent le socle de la commande sociale en éducation sont suffisamment rendues par le discours des communautés comme l'illustrent ces trois propos :

*« .....les centres AFID sont nés de la demande sociale en éducation manifestée par les parents des adolescents non scolarisés ou déscolarisés. En effet, la méthode d'apprentissage de la langue française à partir des acquis de l'alphabétisation est une approche éducative non formelle des adultes alphabétisés en langue nationale. Ces derniers, fort de leurs acquis et compétences en Français et dans les disciplines scientifiques clés ont voulu que la même formation soit administrée à leurs enfants exclus du système éducatif en tenant compte des réalités socio-*

*économiques de leur milieu. Le réaménagement du programme de formation en quatre années de formation comprenant la formation en langue nationale, les activités de culture et de production ainsi que la participation communautaire... a donné naissance au concept de l'Alphabétisation et formation intensive des Jeunes de 9-15 ans pour le développement (E11F1).*

*« .. Les populations ont demandé de les aider à monter une formation adaptée aux communautés d'éleveurs. L'alternative éducative « École du Berger et de la Bergère » (EdB), initialement dénommé « DudalSuudu baba » signifie en langue peulh «le foyer ardent de la patrie » a été celle retenue de commun accord avec les leaders d'éleveurs. Ce sont les communautés qui l'ont validé et qui ont souhaité un type d'école adaptée à la culture pastorale » (E12F5)*

*« .... les communautés ont exprimé vivement que les contenus d'enseignement/apprentissage tournent autour de l'environnement immédiat des adolescents et prennent en compte les préoccupations des communautés. Elles voulaient aussi que l'on tienne compte du besoin d'ouverture au monde contemporain. Elles ont souhaités aussi que les langues d'enseignements soient le Moore et le français »(EC3F2).*

La commande sociale d'éducation est conceptualisée dans toutes ses dimensions, à travers les dénominations que la population donne au projet éducatif en gestation. Ainsi, à titre d'illustration :

- les formules Ecole Communautaire, FEIPA, AFID s'appellent « Kéogo » dans la langue Mooré. Le Kéogo dans cette communauté traduit le processus de validation de l'éducation de l'Homme depuis l'enfance jusqu'à la fin de l'adolescence. C'est la dernière étape d'éducation, sorte de certification qui marque le passage de l'état d'adolescent à l'état d'adulte. Cette occasion donne lieu à un regroupement des jeunes au cours duquel ils sont initiés aux rites à travers un dialogue intra et intergénérationnel. Ce dialogue a pour objectifs d'inculquer et de renforcer les valeurs cardinales de la société, les interdits, les coutumes, la gestion de la famille, les rapports hommes-femmes. Les adolescents au cours de cette période communient entre eux et s'engagent solennellement à respecter les normes et valeurs de la société, enseignées par des personnes ressources bien avisées. Le « Kéogo »<sup>76</sup> est une constante dans les communautés au Burkina Faso, il est une étape essentielle dans le processus d'éducation sociale ;

---

<sup>7676</sup>Chez les Gourounci le Kéogo s'appelle « sebuara », et signifie lieu du masque,.....

- La formule «Ecole du Berger et de la bergère » dénommée « DudalSuudu baba » en langue fulfuldé se développe sur les mêmes repères que ceux du Kéogo dans la communauté peulh ;
- Les centres « BamnaNuara »qui signifie « la connaissance éveille » est la correspondante du Kéogo en milieu Gulmacé.

Toutefois, cette conceptualisation n'est pas «enfermante». En effet, la commande sociale d'éducation s'appuie sur le modèle éducatif traditionnel et s'ouvre au monde extérieur pour intégrer des valeurs positives externes à la communauté. Cette attitude traduit une volonté d'ouverture des communautés à la civilisation universelle.

L'analyse des trois constantes de la commande sociale d'éducation aboutit à l'expression d'un modèle d'éducation sans échec, garantissant le développement de l'individu et de la communauté.

### **Conclusion sur l'idéation : de l'émergence des idées à la définition d'une demande sociale en éducation, l'«école du village comme horizon»**

L'idéation dans le développement des dispositifs d'éducation de base non formelle est un moment d'interaction entre des populations qui prennent conscience des problèmes d'éducation auxquels elles font face et des acteurs pouvant contribuer à la construction d'une solution adaptée. Leur rencontre se fait au cours des différentes activités de développement dont celles liées à l'alphabétisation.

L'analyse de nos données d'enquête révèle que l'idéation est un processus de formulation, de développement et de communication de nouvelles idées dans le secteur de l'éducation. L'idéation constitue une étape fondamentale permettant de construire des solutions «hors normes » qui seraient plus adaptées aux réalités des communautés. Cette rupture avec les « solutions venues d'ailleurs » permet d'exprimer le potentiel créatif des communautés. En fin de compte, l'idéation est un moyen de construire de nouvelles richesses, de proposer de nouveaux services et de susciter de nouvelles énergies.

Prenant conscience de leur droit à l'éducation, les populations vont construire des stratégies individuelles et collectives pour accéder à ce droit. Mieux, l'éducation à laquelle elles aspirent

devra répondre à leurs besoins : on assiste alors à une forte demande sociale d'éducation dont la formalisation fait intervenir de multiples acteurs. La reconnaissance du jeu de ces acteurs au sein d'un espace constitue le cadre de formalisation de la commande sociale d'éducation. L'analyse de ces espaces permet de comprendre non seulement les zones ou lieux « de *non droit à l'éducation* » (Yaro 2003) qui mobilisent les acteurs dans la recherche de réponses appropriées mais également l'architecture institutionnelle qui permet d'encadrer et d'accepter l'alternative en éducation.

L'idéation se déroule dans un contexte favorable à l'ouverture de l'espace éducatif aux innovations et à l'expérimentation de multiples démarches et approches éducatives. Elle permet donc de cerner le besoin des populations et d'encadrer leur interaction avec les autres acteurs notamment les porteurs de solutions pour aller vers une investigation ciblée de la problématique correspondant au début de la phase d'analyse. L'enjeu de l'idéation est de construire la légitimité qu'ont les acteurs, notamment les communautés, à se saisir d'un problème de l'éducation et de procéder au développement de solutions appropriées. Cette dynamique conduit à l'idée de développement d'une « école du village », une école bâtie par la communauté et pour la communauté. Ce modèle est une alternative à l'« école au village » incarnée par l'école formelle. L'idéation est la base de la mise en œuvre de tout processus d'éducation non formelle. C'est l'idée de développer un dispositif d'éducation de base non formelle qui ait un ancrage local en termes de production et de mise en œuvre de formation. L'idéation est la même dans tous les processus de développement des formules étudiées dans cette recherche.

## **II. De l'analyse : de l'école au village à l'école du village, quels chemins emprunter?**

La deuxième étape du processus de développement des alternatives éducatives consiste en une exploration approfondie du milieu en vue de proposer des pistes de solutions aux problèmes éducatifs posés à travers la commande sociale issue de l'idéation. Dans cette section, nous présentons l'objet, les contenus, les acteurs mobilisés, les outils utilisés ; en somme, les chemins empruntés pour réaliser cette exploration approfondie du milieu ainsi que les résultats obtenus.

### **II.1. Comprendre le problème avant de proposer des solutions et d'agir**

L'étape d'exploration approfondie vise comme objectif, de comprendre dans les détails, les problèmes éducatifs posés avant de proposer les solutions. L'analyse des données résumées dans le tableau suivant révèle que cette étape permet de faire une caractérisation des besoins de formation et une identification des contraintes et des opportunités du milieu.

**Tableau 32: Données sur les attitudes et les actions ayant permis de comprendre le problème avant de proposer des solutions et d'agir**

Données sur les attitudes et les actions ayant permis de comprendre le problème avant de proposer des solutions et d'agir			
Dimensions	Mobilisation d'acteurs de la communauté pour identifier les besoins d'éducation	Mobilisation d'acteurs multiples pour identifier les besoins d'éducation	Approfondissement de la connaissance sur les problèmes éducatifs du milieu
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Missions de prospection et de négociation sociale impliquant les bénéficiaires, les autorités coutumières et religieuses, les leaders d'opinions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les agents des structures centrales et déconcentrées du MENA</li> <li>• Des personnes ressources (expérimentés en AENF)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les jeunes de 9-14 ans non scolarisés ont besoin de programme d'éducation adaptée à leurs besoins</li> <li>• L'école n'est pas reliée aux métiers</li> <li>• L'école ne prend pas en compte les langues et la culture du pays</li> <li>•</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'écoute de la demande d'éducation des communautés de sa zone d'intervention.</li> <li>• Séries de campagnes d'information/échanges dans les communautés.</li> <li>• Organisation de réunions de débats thématiques sur le problème de l'éducation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguistes de l'université de Ouagadougou</li> <li>• Techniciens du MENA/DRENF</li> <li>• Conseillers pédagogiques</li> <li>• Encadreurs agricoles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non scolarisation</li> <li>• des enfants, sous-scolarisation des filles, déscolarisations massives</li> <li>• Mauvais résultats scolaires des élèves des villages Insuffisances d'infrastructures éducatives</li> <li>• Inadaptation de l'école, demande sociale d'éducation non prise en compte par l'école</li> <li>• Ecole sans impacts dans le village</li> <li>• Réflexions sur l'éducation traditionnelle, l'éducation moderne, l'alphabétisation</li> <li>• Identification des conditions d'adaptation de l'éducation aux réalités du village (occupations, langues et cultures, compétences techniques des métiers/ professions manquantes)</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séries de diagnostics participatifs sur la problématique locale de l'éducation à travers plusieurs démarches (groupes de discussions dirigées (GDD), assemblées générales, ateliers, outils de la MARP...)</li> <li>• Entretiens focus group</li> <li>• 10 communautés villageoises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agents de la structure promotrice</li> <li>• Agents de la DRENF/MENA</li> <li>• Agents de l'UNICEF-Burkina</li> <li>• Agent d'ONG et Associations nationales œuvrant dans l'éducation</li> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non scolarisation des enfants, sous-scolarisation des filles, déscolarisations massives</li> <li>• Mauvais résultats scolaires des élèves des villages Insuffisances d'infrastructures éducatives</li> <li>• Inadaptation de l'école, demande sociale d'éducation non prise en compte par l'école</li> <li>• Ecole sans impacts dans le village</li> <li>• Réflexions sur l'éducation traditionnelle, l'éducation moderne, l'alphabétisation</li> <li>• Identification des conditions d'adaptation de l'éducation aux réalités du village (occupations, langues et cultures, compétences techniques des métiers/ professions manquantes)</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisation des journées de concertation avec les publics-cibles concernés et des leaders fulaphones.</li> <li>• Expressions</li> <li>• franches et sans réserves par les éleveurs de leurs problèmes et besoins.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les cadres des structures déconcentrées du Ministère de l'éducation.</li> <li>• Un réseau de</li> <li>• personnes ressources composées de linguistes, de didacticiens et de pédagogues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une pré-étude dans toutes les CEB du Sanmatenga: moins de 1% des enfants d'éleveurs sont scolarisés.</li> <li>• Les informations pour imaginer un type d'école convenable au milieu, à organisation socioéconomique et culturelle étaient disponibles.</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etude diagnostique dans une dizaine de villages</li> <li>• Les communautés de la zone d'intervention</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les membres de ASIBA</li> <li>• Les services techniques étatiques (agriculture, élevage, environnement, action sociale, santé, éducation), le MENA</li> <li>• Les mairies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les besoins exprimés par les communautés tournaient autour de l'adaptation des contenus à l'environnement immédiat de l'adolescent et de l'ouverture au monde contemporain.</li> <li>• Donner une formation utilitaire aux adolescents qui les prépare à la vie active</li> </ul>

## **II.1.1. Une mobilisation sociale et d'acteurs multiples pour identifier les besoins d'éducation**

### **II.1.1.1 La mobilisation sociale comme porte d'entrée de l'analyse**

L'analyse menée dans le cadre du développement des dispositifs d'éducation de base démarre par une mobilisation sociale. Elle s'appuie sur l'étape d'idéation et la commande formulée au cours de cette étape pour organiser la réflexion au sein de la population à travers les personnes ressources des communautés. Ainsi, les acteurs consolident le mouvement née de l'étape d'idéation et identifie au sein de la communauté, un groupe chargé d'approfondir le sujet. Ce groupe rend compte régulièrement à la communauté du processus ; il est chargé également d'aider à clarifier les rôles et responsabilités des communautés dans le processus de réflexion. Ce groupe joue un rôle d'interface entre les acteurs endogènes et exogènes du dispositif d'éducation.

*« Au début, nous avons choisi parmi nous, des personnes qui ont suivi les travaux, pour être sûr que les propositions vont correspondre à nos souhaits. Il y'a des gens qui sont alphabétisés et qui peuvent vite comprendre les choses, il y a aussi les vieux qui détiennent des connaissances sur le village, les femmes et les enfants. Tout le monde dans le village est informé des détails du projet » (EC3F2)*

La mobilisation sociale permet aux acteurs en présence, notamment aux promoteurs de dispositifs d'éducation et de formation, de créer un environnement de confiance pour faire émerger l'ensemble des problèmes liés à l'éducation et auxquels les communautés font face.

*«Dans les communautés peulhs, les gens sont toujours méfiants de ce qui vient de l'extérieur. Il fallait faire un travail préalable, des causeries auprès des responsables, les chefs de communautés pour leurs expliquer comment les choses allaient se dérouler et les rassurer surtout que, ce que nous allons faire c'est leur affaire, c'est leur choix. Nous ne venons qu'en accompagnateur de ce processus. C'est ainsi qu'elles ont accepté de désigner des représentants pour poser les bases de l'analyse situationnelle » (EC4F1)*

### **II.1.1.2 Une mobilisation d'acteurs multiples dans une dynamique itérative**

Après que les communautés aient mis en place le groupe de personnes ressources issues de leur milieu pour servir d'interlocuteurs dans le développement du projet éducatif, les promoteurs de dispositifs font appel à plusieurs compétences pour analyser l'environnement afin de répondre à la commande sociale d'éducation formulée par les communautés.

Ainsi, nos résultats d'enquête ont révélé que la phase de l'analyse a pris en compte plusieurs types d'acteurs. Il s'agit notamment des spécialistes issus des organisations promotrices des dispositifs et des compétences externes telles que les consultants.

*« Ceux qui ont fait l'analyse, ce sont les acteurs de la FDC les plus anciens qui étaient aguerris dans le domaine de l'éducation. Ils ont même dormi dans les villages pour écouter les populations. Ce n'est pas un travail à la hâte car nous ne voulions pas décevoir encore une seconde fois les populations. C'était la première fois qu'ils avaient droit à la parole » (EC3F4).*

Les compétences mobilisées sont aussi multiples. On y trouve des spécialistes en santé, en éducation et formation professionnelle, en environnement, en éducation citoyenne. Pour l'éducation, la plupart des compétences sont des spécialistes de l'éducation formelle.

*« Dans ce processus d'analyse comme je le disais on a fait un va-et-vient au niveau des terrains de la communauté. L'équipe d'analyse est pluridisciplinaire mais interne parce qu'au niveau de la FDC nos domaines d'intervention sont pluridisciplinaires. (E11F4)*

*« Cette équipe a pris en compte l'éducation, la santé les opportunités économiques et la gestion des ressources naturelles, donc ça fait qu'on trouve à la fois des acteurs de l'éducation non formelle et de l'éducation formelle. Aussi tu trouves à la fois des gens qui ont la compétence en matières de santé dans toute sa composante (VIH/SIDA, hygiène et assainissement pour la santé) on y trouve toute les composantes, dans l'aspect santé. » (E11F4)*

Les entretiens révèlent également que le processus d'analyse a été conduit de manière itérative. Il s'agit à travers cela, de récolter des informations auprès des populations, d'échanger avec elles pour comprendre la manifestation de la demande sociale en éducation. Après cela, ces données sont organisées et un retour dans le milieu est fait si celles-ci suscitent de nouveaux questionnements.

*« Nous sommes retournés restituer les informations collectées et on a dégagé de nouvelles pistes de réflexion et de questionnement. Donc ça été un va et vient pendant 2 ans pour d'abord faire le bilan. Ce bilan nous a donné des éléments d'informations stratégiques du milieu » (E11F5).*

### **II.1.2. Approfondissement de la connaissance sur les problèmes éducatifs du milieu**

L'idéation a été un moment de rencontre entre acteurs porteurs et demandeurs de changement dans la problématique de l'éducation. Cette rencontre a abouti à une commande sociale d'éducation. A partir de là, les acteurs entrent dans une dynamique plus structurée pour approfondir la connaissance de la problématique d'éducation telle qu'exprimée de manière



générale dans la phase d'idéation. Ainsi, l'approfondissement de connaissance de la situation de l'éducation dans la zone commence par la mise en place d'un cadre de concertation. Ce cadre de concertation est chargé de veiller au déroulement de la réflexion et de canaliser les efforts pour aboutir à une solution maîtrisée par les populations.

Ces cadres de concertation étaient composés de représentants de la communauté, des ONG promotrices d'innovations éducatives, des représentants des structures centrales et déconcentrées en charge de l'éducation, mais aussi, d'autres secteurs comme l'agriculture, l'élevage, l'environnement et la santé.

Ce cadre de concertation développe souvent une feuille de route où sont mentionnées les actions importantes à réaliser pour aboutir à la mise en place du projet éducatif. L'analyse des données révèle que parmi les actions importantes mises en œuvre, le diagnostic situationnel et les voyages d'échanges demeurent une constante.

#### **II.1.2.1. Le diagnostic situationnel et participatif pour identifier les contraintes et opportunités**

Le diagnostic situationnel et participatif a consisté en la réalisation d'études spécifiques pour une meilleure compréhension des problèmes observés, des problématiques soulevées depuis la phase d'idéation. Ces diagnostics ont été conduits par des consultants externes, avec une méthodologie assurant la pleine participation des communautés et l'ensemble du processus, sous la supervision du cadre de concertation mis en place.

*«.....Une dizaine de villages de la province du Bazèga ont été choisis de manière aléatoire par le cadre de concertation pour cette étude communautaire. Dans chaque village, il s'est agi d'échanger avec les différents groupes sociaux à travers des groupes de discussions dirigées (GDD), des assemblées générales et des ateliers sur la question de l'éducation. Chaque rencontre était une opportunité de faire une analyse des différents systèmes éducatifs, d'en tirer les forces et faiblesses pour projeter ce que les communautés voulaient comme système pour leurs enfants » (EC2F4).*

Ces diagnostics ont utilisé des outils spécifiques pour établir les profils nécessaires à une compréhension fine de la situation de l'éducation dans les différentes localités. Ainsi, nous pouvons noter les faits majeurs suivants :

- La carte sociale appliquée à l'éducation : Il s'agit d'un outil utilisé pour établir les statistiques scolaires dans les localités devant abriter les alternatives éducatives. Il a

permis de dresser le profil scolaire des villages, notamment en repérant les enfants scolarisés et ceux non scolarisés. Il a permis également de noter les différences de la situation des filles et des garçons. La carte sociale appliquée donne une photographie de la situation de l'éducation sur un plan visuel qui est utilisé pour animer les réflexions sur les causes et conséquences des problèmes d'éducation dans les localités.

*« Avec cet outil, les villageois ont élaboré un plan du village tracé sur papier ou sur le sol. A chaque concession, on a placé les enfants y résidants par sexe et selon qu'ils fréquentent l'école ou non. C'est un outil très efficace qui a permis aux villageois de faire un recensement des enfants en âge scolarisable qui sont scolarisés ou non et selon le sexe. Les analyses faites par les villageois eux-mêmes ont dégagé le constat qu'il y avait plus d'enfants non scolarisés que scolarisés et que la sous scolarisation concernait surtout les filles. En outre, les villageois ont eu l'opportunité de localiser chez qui il y avait ou non des enfants à scolariser. Les discussions entre les communautés ont permis de dégager les causes et les conséquences de cette situation et de s'interroger sur comment y remédier » (EC1F5).*

- Le profil historique appliqué à l'éducation : Cet outil permet d'établir l'historique de l'éducation dans les localités, d'analyser les forces et les faiblesses de l'offre éducative selon l'époque. Il s'agit d'un bilan rétrospectif sur les apports de l'éducation dans la localité. Ce bilan prend en compte aussi bien les initiatives d'éducation traditionnelles que celles formelles.

*«le profil historique appliquée à l'éducation a permis à partir des expériences de chaque village et de chaque villageois, de faire l'histoire de l'éducation et des différents systèmes avant les indépendances jusqu'à nos jours et de dégager pour chaque étape les avantages et les inconvénients. Ainsi, toutes les approches éducatives traditionnelles (arbres à palabre, contes au clair de lune, rites d'initiation) et modernes (écoles classiques, Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs, Centres d'alphabétisation) ont été passées au peigne fin et les avantages et inconvénients de chaque approche répertoriés pour une prise en compte dans le système des Ecoles Communautaires afin que la nouvelle approche évite les écueils reprochés par exemple au système formel, aux CFJA, etc. (E11F4).*

- Le calendrier saisonnier et journalier de la localité : cet outil permet une double conciliation. D'une part, entre le temps scolaire et les réquisitions temporelles induites par les activités socioprofessionnelles ; d'autre part, il concilie l'éducation avec les modes de vies des communautés

*«Le calendrier saisonnier a permis de voir dans les villages, les occupations des familles, des enfants et de dégager les moments propices pour permettre une participation efficiente des enfants aux cours sans les déconnecter de leurs familles, chose qui avait été reprochée au système formel lors de*

*l'élaboration du profil historique. Cela a permis d'élaborer le calendrier de formation des FEIPA en prenant en compte les préoccupations des villageois». (EC1F2)*

Analyse du milieu, analyse situationnelle, établissement du calendrier saisonnier aboutissent tous à une identification des contraintes d'accès à l'éducation par les communautés. De même, les opportunités pouvant contribuer à résoudre ces problèmes sont discutées au sein des communautés. Cela permet aux parties prenantes de présenter les pistes de solutions et les engagements pris entre les acteurs, de manière à tenir compte de la réalité, des conditions sociales et économiques avant d'aller vers la construction du dispositif d'éducation. Cet objectif de compréhension des contraintes et opportunités du milieu revient constamment dans le discours des enquêtés comme l'illustre le propos suivant :

*« Nous avons vu que dans le village, en dehors de l'école formelle et des centres d'alphabétisation, il n'existe pas de lieux où nos enfants peuvent se former dans un métier. Ils sont obligés de quitter le village et cela peut les perdre car ils n'y retournent plus. Il fallait donc que le modèle d'éducation tienne compte de cet aspect, les besoins d'apprentissage des métiers du milieu» (EC2F2)*

### **II.1.2.2. Les voyages d'échanges**

L'exploration approfondie de la situation éducative des localités par les communautés a été soutenue par des voyages d'échanges dans d'autres pays. Ceux-ci ont permis aux communautés de se rendre compte qu'il était possible de développer des modes alternatifs d'éducation, mais aussi de s'enrichir de ces expériences en les adaptant à ses propres réalités. Ces voyages d'études ont été organisés à partir des cadres de concertations et soutenus par les partenaires techniques et financiers.

Cette exploration a permis aux communautés d'exprimer avec plus de précision, de maîtrise et de certitude le modèle d'éducation qu'elles souhaitent développer.

## **II.2. Un diagnostic conduisant à un avant-projet éducatif**

### **II.2.1. Identification des besoins d'éducation et balisage des engagements mutuels**

A partir des accords ayant abouti à la commande sociale en éducation, les acteurs vont approfondir leurs réflexions pour donner des contours plus précis au modèle d'éducation qu'ils souhaitent mettre en place. Les données résumées dans le tableau suivant concernent ces aspects :

**Tableau 33: Données des diagnostics ayant conduit aux avant-projets éducatifs**

<b>Données des diagnostics ayant conduit aux avant-projets éducatifs</b>	
<b>Identification des besoins d'éducation et balisage des engagements mutuels : Faits, événements, activités</b>	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'école doit être une alternative crédible à l'éducation formelle classique dans le but multiforme d'aider à la lutte contre la déscolarisation et la sous scolarisation, d'aider à résoudre la problématique de l'emploi, d'aider au maintien des apprenants dans le système éducatif via les passerelles et surtout de résorber l'inadaptabilité de l'offre éducative aux besoins réels des populations.</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les CBN sont issus du milieu social qui les a fait naître. Il y a un partenariat étroit entre les CBN et les communautés, qui touche les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation.</li> <li>Le CBN est totalement ouvert aux langues et aux cultures des communautés valorisées à travers un bilinguisme additif (langue maternelle-français), l'implication des communautés dans l'identification des objectifs et des contenus d'apprentissage, l'adaptation des contenus d'enseignement- apprentissage aux besoins éducatifs des communautés ou aux profils scolaires de la demande d'éducation des communautés</li> <li>La relation entre l'école et la vie active à travers l'initiation aux métiers.</li> <li>Le développement des potentialités économiques et culturelles des communautés est un objectif des CBN.</li> <li>La relation entre l'école et la vie active à travers l'initiation aux métiers.</li> <li>La flexibilité des horaires des activités d'apprentissage avec la prise en compte des moments de la journée et des jours qui conviennent aux apprenant (e)s.</li> <li>Un principe d'équité et de parité systématiquement appliqué dans le recrutement des apprenants et pris en compte dans la pratique quotidienne de la classe.</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une école intégrant les valeurs culturelles des villages concernés (arbres à palabre, contes au clair de lune, rites d'initiation)</li> <li>Une école intégrant les contenus de l'alphabétisation apprentissages</li> <li>Une école où les parents contribuent au suivi du fonctionnement</li> <li>Une école à régime pédagogique (calendrier, emploi de temps, nombre de mois pour l'année scolaire) adapté aux activités communautaires</li> <li>Une école qui initie/forme aux métiers et aux autres activités du village (poterie, vannerie, mécanique, élevage, etc.).</li> <li>Une école intégrant les contenus de l'école classique</li> <li>Une école pas plus coûteuse que l'école classique mais qui garantit au moins les mêmes résultats</li> <li>La population devrait être impliquée à toutes les phases de la conception, la mise en place, la gestion, la rémunération des enseignants, la résolution des problèmes, jusqu'à l'évaluation.</li> <li>L'école devrait être toujours sous la responsabilité de la communauté.</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trouver une formule éducative garantissant l'accès des populations spécifiques et marginalisées à l'éducation de base.</li> <li>Trouver une formule adaptée au milieu des élèves.</li> <li>Trouver une école pouvant servir de tremplin pour l'émergence de populations instruites, éclairées et citoyennes participant pleinement au développement de leur environnement socio-économique et culturel.</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une école adaptée au milieu</li> <li>Une école qui intègre les valeurs socioculturelles et n'acculture pas les apprenant(e)s</li> <li>Une école qui ne forme pas des chômeurs</li> <li>Une école qui répond aux besoins des villages</li> <li>Les langues, les maths, les SVT et les sciences sociales) sont les disciplines de base devant permettre le développement des aptitudes et attitudes fondamentales chez les apprenants.</li> <li>Donner une formation utilitaire aux adolescents qui les prépare à la vie active et à une intégration réussie dans leur milieu ou ailleurs</li> </ul>

L'analyse des données révèle que les principales caractéristiques du modèle d'éducation se présentent comme suit :

- Une école développant une éducation demandée par la communauté ;
- Une école développant une éducation intégrant les valeurs culturelles des villages concernés (arbres à palabre, contes au clair de lune, rites d'initiation) ;
- Une école développant une éducation intégrant les contenus de l'école moderne (écoles classiques) ;

- Une école développant une éducation intégrant, les contenus de l’alphabétisation (Centres de Formation des Jeunes Agriculteurs, Centres d’alphabétisation) ;
- Une école où les parents contribuent aux enseignements-apprentissages ;
- Une école où les parents contribuent à la gestion du fonctionnement (suivi, etc.) ;
- Une école à régime pédagogique (calendrier, emploi de temps, nombre de mois pour l’année scolaire) adapté aux activités communautaires (plan saisonnier, plan journalier) ;
- Une école qui initie ou forme aux métiers et aux autres activités du village (poterie, vannerie, mécanique, élevage, etc.) ;
- Une école pas plus coûteuse que l’école classique mais qui garantit au moins les mêmes résultats.

L’ensemble de ces caractéristiques reviennent fortement dans la formulation des modèles d’éducation des alternatives éducatives étudiées comme l’illustre le propos suivant:

*«les communautés ont exigé un type d’école adaptée à la culture pastorale prenant en compte l’élevage (production animale), la mobilité (la transhumance) la contemplation des cornes (la vache comme richesse infinie) tout en recherchant la connaissance spirituelle (recherche de Dieu par la connaissance du Coran) et celle du monde (la nature sauvage et apprivoisée) »(ECIIF5).*

Les données montrent que les besoins éducatifs se structurent à trois niveaux :

- Les besoins liés au savoir: il s’agit des besoins langagiers et des connaissances instrumentales (lire, écrire, compter, raisonner) ;
- Les besoins liés au savoir-faire: il s’agit des besoins liés à la pratique professionnelle en lien avec les activités économiques des populations ;
- Les besoins liés au savoir être: il s’agit des besoins liés à la construction de l’identité des apprenants dans le socle culturel de leur milieu.

Le processus d’identification des besoins d’éducation, aboutit à la formulation des engagements mutuels entre les parties prenantes à partir de la vision et du modèle d’éducation voulue par les communautés ainsi que des contraintes et opportunités qui se présentent.

*« Les parents se sont engagés à apporter les agrégats et la main d’œuvre pour les travaux de construction des infrastructures scolaires. Ils se sont engagés également à venir intervenir pour*

*les enseignements liés aux aspects culturels et à prendre en charge l'animateur ou les formateurs de centres » (EFG1)*

Le balisage des engagements permet de dresser un tableau des rôles et responsabilités des acteurs, l'apport de chaque partie. C'est à partir de ces termes de références tenant compte du besoin en éducation, des contraintes et opportunités du milieu et des engagements mutuels que démarre le processus de conception du dispositif. En définitive, l'analyse du milieu permet de délimiter le champ des possibilités pour la conception du dispositif d'éducation et de formation. L'ensemble de ce processus est structuré, documenté à travers la formulation d'un avant-projet d'éducation.

### **II.2.2. Délimitation de la frontière des possibles et formulation d'un avant-projet éducatif**

L'examen des données, du processus d'idéation à l'étape d'approfondissement de la connaissance sur le milieu, montre que l'objectif des acteurs est de délimiter ce qui est faisable selon leurs besoins et leurs moyens. Il s'agit d'une entreprise de délimitation de la frontière des possibles. L'enjeu de la légitimité ayant été traité dans la phase d'idéation, cette étape permet de traiter de l'enjeu du réalisme. Elle permet de faire une analyse de l'environnement, du cadre socioculturel et socioprofessionnel en lien avec les besoins d'éducation. Plusieurs techniques et approches sont mobilisées à cet effet. Le diagnostic situationnel, le diagnostic participatif permettent de cerner, dans les détails, les caractéristiques socio-économiques de l'environnement des bénéficiaires. Ce diagnostic permet de cerner également l'objet de la demande sociale en éducation. Il identifie les acteurs concourant à la demande et à l'offre d'éducation, leurs rôles et responsabilités ainsi que le jeu des acteurs en présence. Cela permet de déterminer les contraintes mais aussi les opportunités dans la construction du dispositif d'éducation. C'est à partir de cette étape que les concepteurs de dispositif d'éducation définissent les objectifs opératoires attendus dans le développement du dispositif d'éducation.

Cette étape aboutit à la formulation d'un avant-projet éducatif qui comporte les principaux éléments suivants :

- La lecture du contexte : situation socio-économiques, situation de l'éducation, les forces et les faiblesses, la demande sociale en éducation, les contraintes et opportunités ;
- Les grandes orientations, la vision du projet éducatif ;

- La présentation des différentes étapes et leur planification ;
- Les accords mutuels entre parties prenantes: identification des moyens humains, techniques, matériels et financiers, définition des rôles et responsabilités des acteurs à négocier et à formaliser de manière à rendre effectif leurs engagements et leur implication dans la conception et la mise en œuvre du projet éducatif.

Cette étape définit la vision et les frontières des possibles qui faciliteront l'étape suivante qu'est la conception. Il s'agit là d'une étape de réalisme qui met en tension les besoins (supposés théoriques) et les possibilités (tenant compte des réalités de terrain en termes de contraintes et d'opportunités).

### **III. De la conception, osons inventer l'école qui ne donne pas la honte**

Après l'étape d'approfondissement de la connaissance sur l'éducation, de balisage du champ des engagements mutuels, de l'identification des besoins éducatifs, vient le moment de traduire la commande sociale analysée en actions réalisables sur le terrain. C'est l'étape de formalisation de la commande sociale en projet éducatif réalisable sur le terrain. Précisément, il s'agit de l'exploitation des données pour proposer des solutions concrètes faisables.

L'analyse des données recueillies permet de saisir la conception à travers quatre déterminants majeurs que sont : les démarches utilisées, les acteurs et compétences mobilisés, les résultats de la conception et son impact dans la suite du processus de développement des dispositifs.

Dans cette section, nous présenterons la mobilisation des acteurs pour traduire les idées en actions, la formulation de l'identité incarnant le modèle éducatif, le développement des moyens de changements et du système de gouvernance.

#### **III.1. Mobilisation pour traduire les idées en actions**

L'analyse des données révèle que la construction des modèles éducatifs passe par une phase de co-conception et de mobilisation d'acteurs aux compétences multiples.

##### **III.1.1. Construction des alternatives éducatives non formelles, une co-conception**

Le point précédent nous a renseigné sur le processus participatif de l'analyse situationnelle visant à cerner les réalités de la demande en éducation, les contraintes et opportunités du milieu. Après

l'engagement de principe conclu entre les différentes parties (promoteurs en ENF et les communautés), ce mouvement va se poursuivre dans l'étape de la conception.

Il ne s'agit pas pour les promoteurs en ENF d'imposer des solutions mais de construire des solutions à travers la mobilisation de compétences aux profils variés, interagissant avec l'ensemble des acteurs. En effet, dès que la demande est formulée expressément par les communautés, les promoteurs d'ENF mobilisent des compétences qui vont travailler sur les données recueillies et faire des propositions concrètes de solutions. Ainsi, lorsque les pistes de solutions évoquées dans la phase d'analyse sont formalisées en propositions concrètes déterminant les contenus éducatifs et le rôle des acteurs, une phase de négociation de leur application se met en place entre les communautés et le promoteur en ENF. Cette phase de négociation permet de traduire les accords de principes précédemment formulés en engagements définitifs contresignés dans des documents. Les communautés s'engagent alors à mettre à contribution leurs réflexions, leurs savoirs et savoir-faire. C'est ainsi qu'elles accompagnent la mise en œuvre du dispositif par des apports propres. Elles participent non seulement à la définition des contenus de formation mais se mettent à contribution pour les délivrer en enseignements dans la phase de mise en œuvre. Elles co-construisent de ce fait, le dispositif avec l'expertise mobilisée par les promoteurs en ENF.

La co-conception dans le développement des alternatives éducatives est régulière dans le processus de construction quelle que soit la formule éducative :

*« Dans la construction des ECOM, les populations peuvent prendre le temps qu'ils veulent. Si elles sont intéressées, elles enverront une délégation pour nous donner la réponse. Si la demande est faite, nous partons approfondir les conditions. Ils réfléchissent et ils se déterminent. Si vous êtes engagés, vous participez à la définition des B-A-BA, des règles, des principes. Ce n'est pas imposé, c'est volontaire, c'est demandé, c'est sollicité. Nous n'avons aucune action imposée c'est ça les principes des ECOM » (EIIF4)*

*« Et après il y a une négociation sociale, si on doit faire ça qui prend en charge quoi ? Donc il y a ces discussions de répartition des rôles entre les parents, les enfants parce que tout le monde est impliqué car c'est une co-conception, je suis dans l'orchestre c'est vrai, mais je ne pense pas seul aller dire aux gens, voilà ce qu'il faut faire. Tout le monde décide de ce qui va être fait » (EI2F1).*

*« Toutes les intelligences sont mises en concurrence pour définir le programme car les parents ont dit, nous voulons que nos enfants apprennent quelque chose de leur dix doigts, mais nous leur demandons : qu'est-ce que vous proposez pour ce faire ? Tout a été pris en compte pour définir les options » (EC3F5).*



La démarche de conception s'appuie sur la logique d'accompagnement adoptée au moment de l'analyse. Ainsi, cette étape fait intervenir des spécialistes sur les différents domaines de savoirs abordés par l'analyse. Il s'agit alors, pour le promoteur de formule éducative, de mobiliser des compétences techniques pour traiter les informations recueillies à l'étape d'analyse et formuler des propositions. Une fois ces propositions formulées, l'interaction avec les communautés redémarre dans l'objectif d'affiner ces propositions et de les rendre conformes à la vision de ces communautés. C'est le lieu de la confirmation de la vision et du modèle d'éducation construit progressivement de l'idéation à l'analyse.

La conception permet de traiter de l'enjeu de la faisabilité du dispositif d'éducation et de formation. En effet, l'ensemble des solutions envisagées doit être fondé sur le réalisme ayant marqué l'étape d'analyse. Il doit être traductible en opérations concrètes, en objectifs réalisables et mesurables.

### III.1.2. Une mobilisation de compétences multi-domaines

Pour l'étape de conception, le promoteur d'ENF met sur pied une équipe pluridisciplinaire comprenant des spécialistes venant de divers horizons en fonction des aspects abordés dans le dispositif. L'objectif lié à cette mobilisation d'expertise est de permettre une proposition faisable et bâtie sur le réalisme. Ainsi, la conception du dispositif n'est pas de l'apanage du seul promoteur en ENF. Elle fait intervenir dans une dynamique de co-conception plusieurs compétences.

La synthèse des données collectées sur les acteurs de conception des alternatives éducatives se présente comme suit:

**Tableau 34: Données sur la mobilisation pour traduire les idées en action**

<b>Données sur la mobilisation pour traduire les idées en actions</b>	
<b>Acteurs de conception, organisation :</b> Faits, événements, activités	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La représentation de Solidar Suisse</li> <li>• Les cadres des structures déconcentrées du Ministère de l'éducation.</li> <li>• Un réseau de personnes ressources composées de linguistes, de didacticiens et de pédagogues.</li> <li>• les membres des associations partenaires de Solidar Suisse, (l'association Manégbzanga de Loumbila).</li> <li>• Les animateurs de centres</li> <li>• Les apprenants du centre de Gouè et de Nomgana</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agents de la structure promotrice</li> <li>• Linguistes de l'université de Ouagadougou</li> <li>• Techniciens du MENA/DRENF</li> <li>• Conseillers pédagogiques</li> <li>• Encadreurs agricoles</li> <li>• Les Diema (unions de groupements villageois)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les adultes alphabétisés, les jeunes.</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agents de la structure promotrice</li> <li>• Agents du ministère de la santé</li> <li>• Agents des services techniques d'agriculture</li> <li>• Agents de la DRENF/MENA</li> <li>• Communautés de 10 villages</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agents de A&amp;P</li> <li>• Structures déconcentrées du MENA</li> <li>• Leaders d'opinions fulaphones</li> <li>• Jeunes et adolescents du milieu</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agents de la structure</li> <li>• Agents d'ONG nationales travaillant dans l'AENF</li> <li>• Agents de Enfants du Monde</li> <li>• 5 groupements villageois</li> </ul>

L'analyse montre que quatre types de profils de compétences sont mobilisés dans la phase de construction dans toutes les formules éducatives étudiées.

- Les personnes ressources externes mobilisées par les promoteurs en ENF : parmi ces personnes ressources, on retrouve constamment :
  - Les spécialistes en pédagogie et en didactique : ils sont mobilisés pour le développement et l'adaptation des méthodologies d'enseignement-apprentissage. L'analyse des données montre que ce sont surtout les linguistes qui sont mobilisés pour réaliser cette tâche. En effet, la présence de linguistes et d'enseignants expérimentés disposant d'une connaissance approfondie de l'école formelle est systématique dans la composition des équipes de conception des dispositifs d'éducation de base non formelle. Ce sont ces compétences qui structurent la proposition d'éducation en ce qui concerne particulièrement les connaissances instrumentales notamment le fait de savoir lire, écrire, compter dans une langue donnée ;
  - Des spécialistes des domaines de développement liés au projet éducatif comme l'agriculture et l'environnement, l'élevage, la santé. Ainsi, dans la pratique, le promoteur en ENF renforce donc son équipe en faisant appel à d'autres compétences externes. Cela permet de disposer d'expertise pointue sur les différents sujets que le dispositif doit aborder ;
- Les personnes ressources internes aux communautés. Ce sont elles qui sont mobilisées pour intégrer les contenus culturels et les savoirs endogènes. En effet, pour développer

les compétences sociales, le promoteur d'ENF se base sur les personnes ressources issues des communautés. Celles-ci sont chargées de proposer un contenu pour les aspects culturels à prendre en compte dans le dispositif. Elles assurent également la prise en charge de l'intégration des savoirs endogènes dans les dispositifs de formation. Ces savoirs endogènes peuvent être liés à des métiers traditionnels ou à des métiers susceptibles d'animer l'économie locale ;

- Les professionnelles des métiers : ce sont les artisans, les paysans qui sont mobilisés pour accueillir des apprenants à un moment de leur parcours d'éducation et de formation ;
- Les futurs apprenants : ils sont mobilisés pour se prononcer sur l'adéquation des différentes propositions formulées avec leurs besoins.

La dynamique de mobilisation multi-acteurs dans le processus de co-conception des alternatives éducatives transparaît à travers la récurrence des propos suivants:

*« Nos programmes sont pluridisciplinaires et on a des stratégies d'intervention multisectorielles ce qui fait qu'on a des agents qui viennent de plusieurs horizons de formation ; on a des agents de santé, on a des économistes, des pédagogues, des inspecteurs, des quantitativistes qui font le suivi et l'évaluation, on a des sociologues, des géographes, des linguistes, des agents sociaux, on a trois qui viennent de l'école de l'action sociale » (EI1F4)*

*« Pour la conception du dispositif, des modules, nous avons mobilisé des conseillers pédagogiques, mais aussi des personnes ressources spécialistes de l'éducation pour appuyer notre équipe dans les différentes compétences. Les leaders des communautés, ceux qui détiennent des savoirs cachés et ceux qui ont un minimum de compétences en alphabétisation, les paysans qui ont des techniques culturelles efficaces que les gens ignorent, les artisans bref tout ce beau monde est mis à contribution » (EI3F4)*

*« Par la suite, nous avons réuni 4 personnes pour formuler le dispositif. Il faut dire que c'est un travail d'équipe car au début on était 4 personnes. Parmi les 4 personnes on avait trois linguistes moi y compris et deux pédagogues car en effet j'étais pédagogue et linguiste en même temps » (EC3F3)*

*« Nous rentrons dans un monde où si tu n'as pas les yeux ouverts c'est un problème. Les communautés ont proposé des écoles qui enseignent l'enfant dans son milieu et sur son milieu. Donc les parents faisaient participer les enfants pour qu'ils ajoutent aussi ce qu'ils veulent faire et on se base sur cela pour créer les formations qu'ils désirent le plus » (EC1F1)*

*« La conception a nécessité la mise sur pied d'une équipe pluridisciplinaire et variée. Il y avait un universitaire essentiellement vraiment un linguiste, maître assistant d'université, il y avait des étudiants de linguistique de niveau maîtrise et de licence à l'époque. Mais avec une équipe de l'actuelle DRINA du Ministère de l'éducation. A l'époque ça devrait être INA. Donc c'est cette équipe là c'est essentiellement des enseignants expérimentés qui sont devenus des conseillers pédagogiques, qui connaissent le système formel. Donc c'est eux c'est ce groupe composite qui a*

*travaillé à l'élaboration, à la finalisation de la formulation du concept et ensuite à l'élaboration des documents » (EI6F3)*

*« vous savez, les parents ont toujours l'habitude de choisir ce que les enfants doivent faire. C'est ce qui fait que le système ne marche pas. Les enfants acceptent mais comme ce n'est pas leur choix, à la moindre occasion ils quittent le système et cela crée trop de déperdition. Surtout que nous sommes dans un monde qui change trop vite, avec internet et toutes ces choses que les enfants connaissent, ils ont d'autres schémas dans leur tête et il faut les prendre en compte. Notre travail, c'est de veiller à ce que l'éducation tienne compte des besoins des apprenants » (EIIF1)*

### **III.2. L'école du village, quelle pièce d'identité opérationnelle ?**

La mobilisation multi-acteurs aboutit à la définition d'une identité de l'école du village à partir des souhaits et des exigences des communautés exprimés, dans la phase d'idéation et d'analyse. L'analyse des données montre que c'est là que les aspirations éducatives des communautés sont formalisées. De même, les publics cibles bénéficiaires du dispositif d'éducation ainsi que les changements attendus sont précisés.

#### **III.2.1. La traduction écrite des aspirations éducatives de la communauté**

Les aspirations éducatives des communautés portent sur le développement d'un dispositif d'éducation sans échec, d'intégration sociale des apprenants, de développement local et durable. Un dispositif d'éducation développé et auto-gérée par la communauté permettant aux apprenants d'acquérir des connaissances à partir des savoirs locaux tout en s'ouvrant aux connaissances externes et au monde. Les données permettent de faire ressortir les principaux aspects des aspirations éducatives des communautés comme suit :

- Construction de connaissances sur son milieu de vie, son pays et sur le monde ;
- Construction de compétences pour être un acteur de développement au niveau familial, local, national et mondial;
- L'utilisation des connaissances et des compétences pour transformer son milieu de vie ;
- Construction d'une citoyenneté favorisant une intégration harmonieuse de l'apprenant dans son milieu, son pays et dans le monde.

Ces quatre aspects des aspirations des communautés prennent différemment corps dans la formulation des visions des alternatives éducatives étudiées. Elles ont des importances différentes d'une formule à l'autre. Ainsi, certaines formules mettent l'accent sur l'acquisition de connaissances pendant que d'autres s'appesantissent sur les questions de compétences professionnelles et d'intégration sociale.

Ainsi, si au niveau de la formule FEIPA développée par l'ONG ASIBA l'aspiration est

*« ...de faire acquérir aux apprenant, dans un contexte historique, social et linguistique déterminé, des connaissances, aptitudes et attitudes fondamentales, leur permettant de comprendre leur environnement, d'interagir avec lui, de poursuivre leur éducation et leur formation au sein de la société et de participer plus efficacement au développement économique, social et culturel de celle-ci », (EIIF2)*

Au niveau de la formule Ecole du Berger et de la Bergère développée par l'ONG Andal et Pinal, l'aspiration est

*«...l'acquisition de connaissances, de compétences fondamentales et d'attitudes permettant de stimuler l'émergence des conditions pérennes de développement endogène intégré, rendant le bénéficiaire capable de participer au développement de son milieu et de poursuivre des formations techniques spécifiques ultérieures dans son environnement ou ailleurs »(EIIF5)*

Quant à la formule AFID développée par l'ONG Solidar Suisse l'aspiration s'exprime comme suit :

*«...une éducation/formation qui part des acquis en langue nationale et qui se focalise sur les compétences de l'apprenant qui puise dans le milieu socioéconomique local et les connaissances universelles élémentaires. Une école dont les sortants sont intégrés à la communauté. Une école où l'on apprend à lire, calculer, bien parler la langue locale et le français, une école où l'apprenant fait quelque chose avec ses dix doigts ; une école où les paysans aussi interviennent et dispensent leurs connaissances aux apprenants ; une école où les sortants ne chôment pas, ne sont pas complexés » (EIIF1)*

Au niveau des ECOM développés par l'ONG FDC, l'aspiration est

*« ...de former des adolescents responsables, capables de s'intégrer harmonieusement sur le plan socioéconomique et culturel dans leur milieu ou ailleurs en s'appuyant sur leurs acquis. Ainsi, ils doivent pouvoir s'insérer dans la vie active, produire plus et mieux tout en sauvegardant les conditions de la production et poursuivre leur formation (socioprofessionnelle ou études scolaires) » (EFG2).*

Enfin, au niveau des CBN développés par l'ONG Tin-Tua, l'aspiration se traduit de la manière suivante :

*« les CBN s'adressent aux enfants et adolescents de 9 à 15 ans. Ils visent à la fin de la formation à développer en eux des compétences leur permettant soit de s'investir dans la vie active, soit de poursuivre une formation post primaire dans les lycées et collèges d'enseignement général ou technique ou dans des structures non formelles de formation professionnelle » (EI3F3).*

Sur la base des connaissances générales que nous avons sur les autres formules alternatives pour les enfants de 9 à 15 ans (notamment celles n'ayant pas fait partis du corpus étudié et qui ont été examiné dans le cadre de la revue de la littérature sur les alternatives éducatives dans le pays),

les quatre aspects des aspirations ressortent constamment. Ces aspirations éducatives exprimées par les communautés sont destinées à des publics cibles déterminés.

### III.2.2. Publics cibles et changements attendus

La phase de co-conception permet également de confirmer le choix des populations bénéficiaires directes des formules éducatives. Les données se présentent comme suit :

**Tableau 35: Données sur les publics cibles et des changements attendus**

Données sur les publics cibles et des changements attendus	
Données des profils d'entrée à l'école non formelle : Faits, événements, activités	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profil des apprenants entrants : Enfants « trop âgés » pour entrer à l'école et « trop jeunes » pour être pris en compte par l'alphabétisation des adultes et les enfants de la même tranche d'âge (9-14 ans) précocement déscolarisés.</li> <li>Enfants d'âges scolaires de 6 à 8 ans dont le village n'a pas d'école formelle</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profil des apprenants entrants : adolescents et jeunes de 9-14 ans non scolarisés ou déscolarisés.</li> <li>Enfants de 6 ans dans les villages sans école primaire</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profil des apprenants entrants : jeunes de 9 à 15 ans non scolarisés ou précocement déscolarisés.</li> <li>La tranche d'âge devrait éviter toute confusion avec l'école classique et prendre en compte la tranche d'âge discriminée (9 à 12 ans).</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeunes, adolescents non scolarisés ou déscolarisés précoces : 9 – 15 ans</li> <li>Locuteurs d'une langue nationale (fulfulde, tamachek, fulse).</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profil d'entrée: adolescentes de 9-15 ans non scolarisés ou précocement déscolarisés</li> </ul>

L'analyse des données permet d'identifier quatre caractéristiques majeures les concernant :

- Les adolescents qui n'ont pas eu accès à l'école classique ;
- Les adolescents qui sont sortis de l'école précocement sans acquis scolaires ;
- Les adolescents dont l'âge est compris entre 9 et 15 ans ;
- Tous les adolescents, filles et garçons, doivent avoir les mêmes chances d'accès et de réussite dans le dispositif d'éducation.

L'analyse de l'adoption de ce choix permet de relever que les alternatives éducatives non formelles ne recrutaient pas les enfants dont l'âge permettait d'accéder au formel. Aux dires des enquêtés, même si un village ne disposait pas d'école classique, les communautés n'avaient pas le droit de développer des offres éducatives pour recueillir les enfants n'ayant pas atteint 9 ans. Il s'agit d'une forme de suprématie exercée sur le système non formel par le système formel qui considère le champ scolaire comme une chasse gardée et où il peut délimiter des zones exclusivement réservées à son action. De même cette situation peut être comprise comme une expression de la rigidité du système éducatif formel qui s'ouvre difficilement au changement.

« L'EdB cible les enfants et les jeunes de 9 à 15 ans qui n'ont pas eu la chance de fréquenter l'école classique ayant besoin d'une éducation de base de qualité pour s'insérer dans les projets de développement après une formation complémentaire » (extrait du curriculum des EdB).

Toutefois, les données font ressortir des cas spécifiques où des offres d'éducation non formelles sont développées au profit d'enfants d'âges scolaires. C'est le cas notamment des AFID et des CBN. Ces situations interviennent sur autorisation spéciales données par le Ministère de l'Education Nationale, permettant à un promoteur d'expérimenter dans une localité donnée et de manière circonscrite des offres éducatives s'adressant à des enfants qui ont entre 6 et 8 ans, public réservé exclusivement au formel.

En plus donc des caractéristiques ci-dessus présentées, d'autres ont pu être également enregistrées:

- Les enfants d'âge scolaire n'ayant pas été recrutés à l'école classique et qui avaient entre 6 et 8 ans ;
- Les enfants d'âges scolaires dont le village était distant d'au moins 12 kilomètres de l'école classique

Après l'établissement des caractéristiques des bénéficiaires potentiels des formules éducatives, une formalisation des changements que celles-ci sont censées provoquer chez ces derniers en fin formation est établie.

**Tableau 36: Données sur les changements attendus**

<b>Données sur les changements attendus</b>	
<b>Données sur les profils de sortie de l'école : Faits, événements, activités</b>	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir des capacités de lecture, d'écriture et de calcul en langue nationale et en français.</li> <li>• Valoriser les connaissances acquises dans le centre à travers des prestations de services auprès d'opérateurs en AENF ;</li> <li>• S'installer dans leur village pour y mener des activités économiques porteuses dans les domaines où ils ont la compétence.</li> <li>• Poursuivre la formation dans un centre de formation professionnelle avec possibilité de spécialisation ;</li> <li>• Intégrer un collège multilingue spécifique ou un collège d'enseignement général pour rattraper leur scolarité ;</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etre capable de s'exprimer couramment en français tant à l'oral qu'à l'écrit</li> <li>• Etre capable de produire des textes dans la langue locale</li> <li>• Etre capable d'utiliser les notions mathématiques pour résoudre les problèmes liés à la vie courante et aux activités quotidiennes</li> <li>• Avoir des connaissances de base sur son environnement, sur son pays et sur l'extérieur</li> <li>• Détenir des compétences techniques de base permettant de s'épanouir dans ses activités quotidiennes et d'œuvrer dans l'entreprenariat</li> <li>• Etre capable d'approfondir/d'élargir ses compétences techniques dans des centres/ateliers d'apprentissage de métiers/professions</li> <li>• Etre capable de poursuivre sa formation dans les lycées et collèges</li> <li>• Etre ouvert à la fois à la culture de son milieu et de l'extérieur</li> <li>• Etre sensible à la problématique du développement tant social qu'économique de sa localité et de son pays</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir des capacités de lecture, d'écriture et de calcul en langue nationale et en français.</li> <li>• Avoir une notion de base en vie civique.</li> <li>• Avoir des notions en soins de santé primaire et en santé préventive.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir une connaissance dans des nouvelles techniques culturelles et de gestion des ressources naturelles.</li> <li>• Avoir une notion de base en productivité économique et artisanale</li> <li>• Etre aptes à s'intégrer dans d'autres systèmes éducatifs</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir le niveau visé au cours moyen de l'école primaire classique.</li> <li>• Etre capable de participer à des activités culturelles</li> <li>• Etre capable d'exécuter des activités manuelles</li> <li>• Etre capable d'utiliser les techniques couramment employées dans l'élevage, l'agriculture, l'environnement.</li> <li>• Contribuer à la diffusion des pratiques nouvelles en agro-sylvo-pastoralisme.</li> <li>• Savoir se prémunir contre les risques de maladies contagieuses, infectieuses (paludisme, VIH/SIDA...)</li> <li>• Avoir des comportements favorables à la santé, à l'environnement et à la citoyenneté.</li> <li>• Avoir un bon comportement social</li> <li>• S'ouvrir au monde.</li> <li>• Etre un agropasteur modèle.</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au terme du cursus de 4 années d'études dans les FEIPA, le/la sortant-e doit pouvoir résoudre des situations problèmes significatives liées :</li> <li>• à la citoyenneté et à la connaissance du monde pour une intégration harmonieuse dans son milieu, son pays et le reste du monde ;</li> <li>• à la santé et à la promotion d'un cadre de vie sain pour son bien-être et celle de sa communauté ;</li> <li>• à l'environnement et à l'amélioration de la productivité socioéconomique.</li> </ul>

On s'aperçoit à l'analyse que les changements attendus sont une traduction opérationnelle identifiable et/ou mesurable des aspirations exprimées dans le précédent point. Les principales caractéristiques de ces changements se présentent comme suit :

- La maîtrise des connaissances instrumentales, c'est-à-dire savoir lire, écrire et calculer dans une langue donnée et particulièrement dans sa langue maternelle et/ou en français. Ces connaissances devraient permettre à l'apprenant de poursuivre son cursus d'éducation à travers d'autres dispositifs de formation dont le système formel et le non formel ;
- Disposer de compétences techniques dans les métiers du milieu, de capacités d'autopromotion et d'aptitudes pour poursuivre sa formation professionnelle dans d'autres dispositifs dont le système formel et le non formel
- Etre capable de s'impliquer dans la vie de son milieu et d'adopter à la fin de la formation des comportements intégrant les valeurs sociales, la citoyenneté.

La synthèse des discours illustrant les différents profils de sortie des formules éducatives étudiées donne ce qui suit :

Au terme du cursus de quatre années d'études, le sortant, en faisant appel à ses connaissances endogènes et exogènes en langue nationale et en français, doit pouvoir résoudre des situations problèmes significatives liées :



- à la citoyenneté et à la connaissance du monde pour une intégration harmonieuse dans son milieu, son pays et le reste du monde ;
- à la santé et à la promotion d'un cadre de vie sain pour son bien-être et celle de sa communauté ;
- à l'environnement et à l'amélioration de la productivité socioéconomique.

Les compétences ainsi développées doivent permettre au sortant de poursuivre son cursus scolaire dans le formel ou d'intégrer des structures de formation socioprofessionnelle.

L'analyse montre que la définition de ces profils de sortie est une opérationnalisation des besoins d'éducation présentés dans la phase d'analyse et qui s'étaient structurés en savoir, savoir-faire et savoir être. Ces trois types de savoirs sont suffisamment manifestés dans les profils de sortie. En termes de contenu, ces savoirs se structurent comme suit :

Savoir : lire, écrire, calculer en langue nationale et en français, s'exprimer oralement en français.

Savoir-faire : résoudre des problèmes, appliquer les techniques professionnelles (artisanat et agro-sylvo-pastorales), produire des textes en langue nationale et en français, organiser son environnement de vie et de production pour le rendre agréable et performant.

Savoir être : respecter les règles d'hygiène, s'ouvrir au monde, respecter les parents, autrui, les biens publics, participer à la lutte contre toutes sortes de pollution, être un bon citoyen, respecter la loi, être un professionnel modèle (agro-pasteur, artisans), accepter de partager ses savoirs.

Une fois que l'identité de l'école du village est établie, les profils d'entrée et de sortie précisés, les parties prenantes se lancent maintenant dans le développement des moyens et instruments des changements souhaités ou visés.

### **III.3. Développement des moyens de changements**

Les contenus d'éducation, les démarches pédagogiques, les référentiels et programmes d'éducation constituent les principaux moyens et instruments de changement. La présente section apporte des informations détaillées sur leurs processus d'élaboration et leurs contenus.

#### **III.3.1. Des contenus d'éducation**

Les contenus d'éducation s'inspirent étroitement de la commande sociale analysée, des profils d'entrée et de sortie précisés dans l'entame de la phase de conception. Cette dynamique a été la ligne de conduite des équipes plurielles mobilisées pour la conception des formules éducatives.

A partir des profils de sortie, les spécialistes élaborent les différents contenus disciplinaires en veillant à réussir le maximum de fidélité. Après cela, les contenus disciplinaires arrêtés sont objets de rapprochement analytique pour l'établissement ou la vérification des cohérences technico-pédagogiques. Ce travail est peaufiné plus tard, au niveau de la confrontation avec la durée globale du cycle de formation.

Cette démarche fait que c'est le profil de sortie qui commande le choix des options pédagogiques.

Les données sur les contenus d'éducation se présentent comme suit :

**Tableau 37: Données sur les curricula**

Données sur les curricula	
Faits, événements, activités	
AFID	• Domaines d'enseignement-apprentissage : la langue, les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre et technologie, les sciences sociales.
CBN	• Domaines d'enseignement-apprentissage : la langue, les mathématiques, les sciences de la vie et de la terre et technologie, les sciences sociales.
ECOM	• Domaines : connaissances instrumentales : lecture, écriture, calcul - Education civique et morale - Activités manuelles et pratiques
EDB	• Domaines de formation : Langue, Mathématiques, Sciences de la vie et de la terre, Sciences sociales
FEIPA	• L'enseignement-apprentissage doit être structuré en quatre champs disciplinaires : langue, mathématiques, sciences sociales et sciences de la Vie et de la Terre

L'analyse des données montre que ces contenus portent sur des domaines d'actions qui se structurent en cinq champs disciplinaires à savoir :

- Langues et communication : lecture, écriture, production de texte orale, production de texte écrite. Ces sous-domaines disciplinaires garantissent les compétences communicatives orales et écrites liées à la vie quotidienne des apprenants.
- Sciences sociales : ce champ disciplinaire aborde les vertus ; l'histoire du milieu ; la géographie du milieu ; l'organisation administrative et politique du pays, les droits et devoirs des enfants ; la démocratie et les élections : les relations sociales, les notions élémentaires du code de la route ; les faits culturels du milieu (danses, chants, contes).
- Mathématiques et gestion : il s'agit de l'arithmétique, du système métrique, de la géométrie, la gestion appliquée aux activités économiques du milieu.

- Sciences de la vie et de la terre : il s'agit de l'agriculture, de l'élevage, de l'environnement, la santé – hygiène et nutrition, maladies contagieuses, infectieuses (paludisme, tuberculoses, choléras...), les problèmes liés au VIH/Sida et les IST.
- Techniques et technologies de production : utilisation des outils et instruments modernes de production

L'agencement de ces contenus tient compte de l'interdisciplinarité dans une perspective de programme éducatif intégré. L'apprentissage n'est pas abstrait mais est incarné dans des situations vécues dans le quotidien des apprenants. Cette démarche permet de donner ainsi du sens à l'apprentissage. Le tableau suivant fait une synthèse du contenu de cette organisation :

**Tableau 38: Organisation curriculaire des formations**

<b>DOMAINES</b>	<b>SOUS-DOMAINES</b>
Langues et communication (LC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture-écriture</li> <li>• Langage/Production de textes oraux</li> <li>• Production de textes écrite</li> </ul>
Mathématiques et gestion des activités économiques (MG)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arithmétique</li> <li>• Gestion des AGR</li> <li>• Système métrique</li> <li>• Géométrie</li> </ul>
Sciences de la vie et de la terre (SVT)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Santé-Hygiène-Nutrition</li> <li>• Environnement</li> <li>• Agriculture</li> <li>• Elevage</li> </ul>
Sciences sociales (SS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Droits humains</li> <li>• Histoire du milieu et division du temps</li> <li>• Histoire du Burkina Faso</li> <li>• Géographie du milieu et moyens de localisation</li> <li>• Economie du milieu</li> <li>• Genre et promotion de la femme</li> <li>• Administration et décentralisation</li> <li>• Comportements citoyens et comportements sociaux</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Santé de la reproduction et Santé de la famille</li> <li>• Maladies endémiques et épidémiques</li> <li>• Gestion des conflits</li> <li>• Education de base</li> </ul>
--	--

Ces domaines et sous domaines font l'objet de production de documents didactiques, de manuels, livres pour les apprenants, de guides d'enseignement et d'évaluation pour les animateurs et les superviseurs. Ces documents didactiques prennent en compte certaines exigences édictées par le Ministère de l'éducation nationale, notamment le document de minimum éducatif.

### **III.3.1.1. Du minimum éducatif comme repère**

Les données montrent que le développement des contenus d'éducation des formules étudiées tient compte systématiquement du document de minimum éducatif élaboré par l'Etat. Ce document énonce des principes pour tout acteur voulant développer des actions d'éducation de base. L'Etat fixe à travers ce document, un cadre de base à partir duquel, les innovations et les adaptations peuvent se réaliser. L'objectif du document de minimum éducatif vise à s'assurer que les apprenants, enrôlés dans des dispositifs en expérimentation acquièrent un minimum de savoir, de savoir-faire et de savoir être, conformément aux critères définis par la Loi d'orientation de l'éducation.

Le respect de ce minimum éducatif fait partie de la frontière des possibles car toute action éducative qui ne respecte pas ces principes est soumise à la sanction des services de l'Etat. L'opérationnalisation de ces sanctions se fait à travers le suivi assuré par les services déconcentrés de l'Etat sur la mise en œuvre des formules éducatives non formelles.

Il s'agit pour l'Etat et pour les parties engagées dans le développement des alternatives éducatives, de s'assurer que des acteurs n'utilisent pas le canal des alternatives éducatives pour développer des contenus de formation qui s'écartent des finalités du système éducatif.

Un autre objectif poursuivi à travers le document de minimum éducatif est de s'assurer que les sortants des alternatives éducatives acquièrent un minimum de connaissances et de compétences certifiables, leur permettant de poursuivre leur éducation soit dans l'éducation de base formelle

ou dans l'apprentissage d'un métier. L'ensemble de ces dispositions transparait à travers les propos suivants de cet enquêté :

*«L'édition du minimum éducatif permet de lutter contre l'ethnocentrisme, la xénophobie et l'extrémisme violent, particulièrement celui généré par la religion. Son respect est non négociable mais cela n'est pas une censure aux promoteurs qui veulent innover ou apporter un plus à ce minimum. Les promoteurs peuvent par exemple innover dans le choix des démarches éducatives, dans le développement de contenus complémentaires au minimum, dans les modes de gestion de l'éducation. L'Etat veille simplement au respect des actions aux principes édictés dans la loi d'orientation de l'éducation»(EII5SG)*

### **III.3.1.2. Les continuums éducatifs mis en place**

Les données montrent qu'au cours de la phase de co-conception, trois voies possibles s'offrent aux apprenants, définissant ainsi une sorte de double continuum. Ces principaux itinéraires sont les suivants :

- Le passage vers le formel : les contenus sont développés de manière à ce que les connaissances et compétences acquises permettent d'établir une correspondance avec un niveau de l'école primaire. Ainsi, si l'apprenant le souhaite, une évaluation de ses connaissances est réalisée et en cas de succès, il est admis dans le formel pour poursuivre son cursus d'éducation. Ce processus est matérialisé par le mécanisme de la passerelle. La passerelle édicte les conditions de passage des apprenants, du non formel vers le formel.
- Le passage vers l'apprentissage d'un métier: le développement des contenus d'éducation tiennent également compte des possibilités de passage vers l'apprentissage d'un métier. Une fois les connaissances de base installées (savoir lire, écrire, calculer, s'exprimer dans une langue donnée), les apprenants peuvent choisir de se mettre en situation d'apprentissage. De l'examen des données recueillies, la mise en apprentissage s'effectue selon deux principaux mécanismes : le placement auprès des maîtres d'apprentissage dans le milieu artisan, l'inscription dans un centre de formation (artisanat ou agriculture).
- L'exercice direct d'une activité génératrice de revenu : certains apprenants, une fois les connaissances de bases installées, ont la possibilité de réaliser une insertion professionnelle directement dans l'exercice d'une activité génératrice de revenu de leur choix. Ce choix conduit la plupart du temps à l'expression d'un besoin de perfectionnement ou de formation continue. L'objectif de ces demandes de formation est

de permettre aux apprenants ayant choisi de s'insérer directement dans la vie active, de se professionnaliser afin d'avoir une meilleure assise sur les marchés.

L'analyse de la diversification des parcours permet de certifier que les objectifs poursuivis à travers cette dynamique par les promoteurs de formules alternatives sont d'assurer une insertion du sortant dans son environnement social et de production. Tous les apprenants doivent trouver leur compte et ne pas être délaissés par le système éducatif. Il s'agit de la vision d'une école qui développe une pertinence à la fois sociale et économique.

Généralement, cette vision d'école à forte pertinence sociale et économique caractérise toutes les formules étudiées. C'est ce qui ressort du propos suivant de cet enquêté :

*« Quand nous envoyions nos enfants à l'école, au bout de quelques années, ils revenaient à la maison avec un bulletin scolaire où sont mentionné des termes comme :- exclus, remis à ses parents etc.». Quand l'enfant recevait cela, il se dit qu'il n'a pas travaillé, qu'il ne vaut rien, bref, ils se culpabilisaient et cela les empêchait de se réinvestir ailleurs. C'est la même chose aussi chez les parents, qui ont finalement honte d'envoyer leurs enfants à l'école. Ce qui est plus grave, c'est que les enfants ne veulent plus retourner à l'école ou faire les travaux champêtres au village une fois sortis de l'école formelle. C'est comme si on avait retourné leurs esprits. C'est pour cette raison que nous avons dit que l'école du village que nous développons nous-même doit mettre fin à cette honte » (EC3F4).*

La logique qui guide et sous-tend les choix des acteurs impliqués dans la formulation des alternatives éducatives consiste à éviter que le système éducatif produise des échecs non seulement dans ses objectifs de permettre l'acquisition des connaissances et compétences mais également dans ceux d'assurer l'insertion sociale et l'exercice de la citoyenneté. La matérialisation de ces souhaits s'observe à travers une ouverture de l'éducation au contexte local.

### **III.3.2. De l'ouverture de l'éducation au contexte local**

Les données montrent que l'ouverture de l'éducation au contexte local s'exprime selon trois principaux axes : la mise en apprentissage aux métiers, l'intégration des savoirs endogènes et la prise en compte des thèmes émergents.

#### **III.3.2.1. Du processus de mise en apprentissage aux métiers**

L'étape de co-conception des alternatives éducatives, se caractérise aussi par le développement d'un mécanisme de mise en apprentissage aux métiers pour les futurs apprenants. Ce mécanisme fait intervenir trois acteurs :

- Les organisations d'artisans : le degré de formalisation de ces organisations professionnelles varie d'une localité à l'autre. Ainsi, nous avons noté que certaines organisations professionnelles se sont structurées en associations reconnues par la Loi, et d'autres sont constituées d'un regroupement informel de professionnels des métiers. Ces organisations s'activent à dégager des places d'apprentissage dans les ateliers de leurs membres. Cet apprentissage est souvent structuré, avec une utilisation de référentiel de formation et d'outils d'encadrement de l'apprentissage.
- Les artisans individuels actifs dans les différentes localités : il s'agit d'artisans exerçant individuellement sans appartenance à une organisation ou à un regroupement professionnel. Ces artisans s'engagent également à recevoir les apprenants dans une sorte d'apprentissage traditionnel, qui ne demande pas l'utilisation d'outils spécialisés pour l'encadrement des apprenants.
- Les centres de formation aux métiers fonctionnels autour de la localité : ces centres développent des apprentissages dans plusieurs métiers mais les apprenants doivent rester en situation d'internat le long de leurs cursus de formation.

Les communautés vont interagir avec ces trois acteurs majeurs pour développer l'apprentissage des métiers pour les apprenants. C'est avec eux que l'ensemble des contenus d'apprentissage et de formation et leurs effets voulus sur la société vont être conçus. Dans certains cas, cette structuration de l'apprentissage est accompagnée par des cabinets spécialisés notamment sur les questions d'ingénierie de la formation. Cet appui permet l'adaptation des programmes de formation, la formation des formateurs et le développement de mécanismes d'évaluation et de certification des connaissances et compétences acquises.

Une fois l'apprentissage caractérisé, un mécanisme d'orientation des apprenants se met en place. Celui-ci permet aux futurs apprenants de faire une immersion par des séjours en entreprises, de manière à les aider dans le choix du métier.

Cette démarche d'interaction revient systématiquement dans la formulation des modèles d'éducation des alternatives éducatives étudiées comme l'illustrent les propos suivants.

*« Donc c'est la négociation sociale qui détermine le rôle des artisans et des acteurs et c'est l'école du village ce n'est pas l'école au village. Ça veut dire que les gens s'approprient du processus et ils savent qu'ils sont les acteurs et contribuent au lieu d'être des simples assistants.*

*Il y a les discussions qui permettent aux parents de savoir ce que les enfants vont apprendre en classe et dans les ateliers des artisans. Ce que cet apprentissage aura comme répercussions sur la société » (EI4F1)*

*« A partir de la 3e année nous nous sommes entretenus avec les apprenants pour savoir ce qu'ils souhaitent faire après l'école de base. Un premier entretien nous a permis de savoir ce que les enfants veulent faire et on leur donne l'option sur trois métiers de leurs choix. Ensuite il y a un deuxième entretien et un troisième entretien avec les parents car l'enfant peut choisir de faire un métier que nous ne pouvons pas offrir parce qu'il n'y a pas de tuteur pour le recevoir pour son apprentissage, ou que dans le centre où nous avons demandé de le recevoir le métier n'existe pas. Une fois que nous sommes sûr du choix du jeune, nous les amenons alors à donner leurs motivations dans le choix des options et nous nous entretenons avec les parents pour leur dire qu'après l'entretien avec les enfants voici le métier qu'ils proposent. Les parents aussi donnent leur point de vue, il y'a une autre rencontre qui uni parents et enfants ensemble. Au cours de cet entretien, l'enfant va dire pourquoi ensuite il a fait son choix devant ses parents. Par la suite, le papa va le prendre et le conduire chez l'artisan de son choix sur la base du répertoire des artisans que nous avons » (EC2F1)*

*« Pour le sous-groupe en ce qui concerne la formation professionnelle, on fait venir des techniciens du domaine pour qu'ils conçoivent les modules, par exemple les gens qui ont fait l'ingénierie de la formation, des agronomes » (EC3F2)*

*« Si vous regardez au niveau du cahier d'apprentissage, il y a les gens de la cellule d'appui à la formation professionnelle, du bureau des artisans, des formateurs en menuiserie, en soudure qui ont participé. Ils sont tous professionnelles, on était là avec les idées des méthodes d'approche. Si on prend la mécanique à deux roues en quoi consiste la formation qu'est-ce qu'il faut faire ? et les professionnelles du métier nous donnent les informations nécessaires pour la conception des modules » (EC3F4)*

L'ouverture de l'éducation au contexte local s'effectue également à travers l'intégration des savoirs endogènes.

### **III.3.2.2. L'intégration des savoirs endogènes**

Les données montrent qu'un des moments forts de l'étape de conception des formules éducatives consiste en la prise en compte des savoirs locaux dans le projet éducatif. Les savoirs locaux désignent les connaissances, les compétences sociales, techniques et professionnelles maîtrisées par les communautés et transmis de génération en génération. Ces savoirs locaux sont contextualisés car ils sont soumis aux différentes évolutions de la société. Ils sont adaptés au fur et à mesure pour prendre pied dans les savoirs éducatifs. Ces savoirs locaux sont variés et concernent aussi bien la santé humaine et animale, l'élevage, la botanique, l'histoire, la littérature (les contes notamment), les techniques quotidiennes et professionnelles. Dans le cadre du projet éducatif, un bilan sur ces savoirs locaux est fait et les « maîtres » détenteurs de ces savoirs locaux sont identifiés. Ces savoirs sont alors sélectionnés, réorganisés en contenus éducatifs qui seront enseignés par les formateurs. D'autres savoirs nécessitent une intervention



de leurs détenteurs. Ceux-ci sont sollicités pour donner des enseignements dans les structures scolaires. Ce processus permet aux communautés d'exprimer leur rapport au monde et de le transmettre aux apprenants. L'intégration des savoirs locaux est une constante dans la conception des alternatives éducatives étudiées. Les propos suivants de certains enquêtés résument cette prise en compte.

*« Dans nos ateliers de conception de document des écoles communautaires il y'a la participation communautaire. Au début, les gens se posaient des questions, qu'est-ce qu'un villageois va aller faire dans un atelier de rédaction de curricula, de livres de formation etc. Or pour les écoles communautaires, les gens de la communauté ont un rôle important. Nous avons emmené les enseignants que la communauté avait désignés dans nos ateliers de conception des livres. Ils ont participé avec les linguistes, les sociologues, les psychologues etc...pour concevoir les documents d'enseignement des écoles communautaires » (E15F4)*

*« Dans les échanges, il est ressorti par exemple que l'enseignant par exemple qui va venir, ou qui sera choisi dans la communauté, ce n'est pas évident qu'il sache faire la maroquinerie, l'élevage et autre. Les parents ont dit : nous-mêmes, nous allons faire ça. Donc il va falloir une femme ou deux femmes ou des hommes qui vont venir intervenir dans les salles de classe pour les travaux pratiques, les proverbes et les contes du village » (EC3F4)*

En plus de ces savoirs locaux endogènes aux communautés, la conception des formules alternatives donne lieu à l'intégration de contenus éducatifs tenant compte de certaines circonstances et phénomènes nouveaux apparaissant dans le contexte. Il s'agit des thèmes émergents que nous présenterons dans le point qui suit.

### **III.3.2.3. De l'intégration des thèmes émergents**

Les données montrent qu'en plus des savoirs locaux intégrés dans le dispositif des alternatives éducatives non formelles, les contenus d'éducation font références à de nouvelles thématiques liées à des phénomènes sociaux pouvant impacter sur la vie de la population. Certaines de ces thématiques ont déjà été abordées à travers les sous-composants des champs disciplinaires. Il s'agit là, pour les parties prenantes, de les approfondir, d'adapter le message aux apprenants. L'analyse des formules étudiées montrent que neuf thèmes dits « émergents » sont systématiquement développés dans les contenus éducatifs des alternatives éducatives :

- l'éducation civique et morale ;
- l'éducation en matière de population ;
- l'éducation aux droits de l'enfant ;
- l'éducation à la citoyenneté et à l'environnement ;

- l'éducation à la sécurité routière ;
- l'éducation à la santé, à l'hygiène et à l'assainissement ;
- l'éducation aux IST et au VIH/SIDA ;
- l'éducation au genre ;
- l'éducation à l'art et à la culture.

Ces thèmes émergents consacrent l'adaptation du système scolaire pour prendre en compte des dimensions participant à la construction de l'homme dans son milieu. Les raisons qui ont milité à la prise en compte des thèmes émergents dans les formules éducatives étudiées se résument à travers les propos suivants de cet enquêté :

*«C'est cela qui fait que nous avons proposé les thèmes émergents. Les thèmes émergents étaient liés à l'évolution et à l'apparition de certains problèmes dont on n'avait pas tenu compte dans l'éducation, qu'elle soit formelle ou non formelle. Quand vous prenez par exemple le VIH\_sida, la citoyenneté avec le principe de la gestion locale des ressources et bien d'autres situations, vous vous rendez compte que cela n'était pas pris en compte et il fallait imaginer des réponses à ces nouveaux besoins» (EC4F3)*

Dans la réalité, les thèmes émergents existaient dans le vécu quotidien des communautés. Ceux-ci faisaient l'objet d'échanges informels mais n'étaient pas structurés sous forme de contenus éducatifs avec des objectifs bien formulés d'éducation. C'est pour cela qu'ils sont qualifiés d'émergents car n'étant pas pris officiellement en compte jusque-là, dans l'offre éducative.

Une fois les contenus éducatifs définis, les parties prenantes du développement des alternatives éducatives font le choix des démarches pédagogiques appropriées pour les délivrer.

#### **III.3.2.4. De l'utilisation des langues locales comme langues d'enseignement**

Les données montrent que l'utilisation des langues locales dans l'enseignement est systématique dans les formules alternatives d'éducation. Cette option est une réponse aux besoins des communautés, exprimés aux étapes de l'idéation et de l'analyse. Les promoteurs prennent alors connaissance des possibilités existantes d'apprentissage utilisant les langues du milieu.

Les raisons qui sous-tendent ce choix résident dans la volonté des communautés de voir se développer à travers l'éducation, leur vision du monde. Comme l'écrit Carl Gustav Jung, chaque langue traduit; une « weltanschauung » au sens germanique du terme; c'est-à-dire une vision du monde. Toute conception du monde a une singulière tendance à se considérer comme la vérité dernière sur l'univers, alors qu'elle n'est qu'un nom que nous donnons aux choses.

Les dispositifs d'éducation de base non formelle, objet de notre recherche, développent une offre d'éducation utilisant à la fois plusieurs langues. L'utilisation d'une langue locale associée au français demeure une constante. Ainsi, nous avons pu observer que ces dispositifs adoptent le bilinguisme dans leurs enseignements. Les langues locales, connues et maîtrisées par les apprenants, sont utilisées comme médium des savoirs et des apprentissages, particulièrement pour les premières années d'enseignement. Cela permet « *une rapide intégration de l'enfant aux situations d'apprentissage grâce à l'absence de barrière linguistique au plan pédagogique et au plan cognitif* » (EI4F1).

L'utilisation des langues connues des apprenants permet également une prise en compte des éléments culturels du milieu. L'interaction avec les personnes ressources du milieu permet à l'apprenant de partir de son environnement, de sa culture pour construire les savoirs. De même, au niveau de la production, l'utilisation des langues locales facilite l'apprentissage des métiers du milieu, « *particulièrement les métiers traditionnels comme le tissage, la vannerie, la poterie, la forge etc. qui sont les métiers porteurs pour l'animation de l'économie locale* » (EI1F3).

L'utilisation des langues locales exprime également une volonté de rupture avec les méthodes d'enseignement passées, notamment utilisées dans l'école classique et qui contribuaient à éloigner les apprenants de leurs réalités. Cette perception de l'utilité de la langue locale est partagée par les promoteurs de toutes les alternatives éducatives étudiées comme le résume le propos suivant de cet enquêté.

*« Il faut dire que tous les pays qui ont réussi à se développer ont pu grâce à la façon de faire, et je pense que nous trouvons cette façon de faire dans les ECOM qui prennent en compte nos véritables problèmes de développement car la formule que nous avons dans le formel est une formule adoptée et qui n'a rien à voir avec notre vécu quotidien. Donc, il faut avoir le courage de tout casser et reconstruire car il faut un retour à nos valeurs et à nos sources. Car ce que nous pratiquons actuellement est une école étrangère. Et il faut tenir compte des langues car les langues véhiculent un lot de savoirs pour tout apprenant. Comme nous sommes en face de la mondialisation il nous faut un système aussi qui nous ouvre au monde mais il faut aussi un système secrété par la société et qui prend toutes nos valeurs en compte » (EC4F4)*

L'analyse de ce propos qui est récurrent aux différents niveaux d'acteurs participant au développement des alternatives éducatives permet de faire ressortir l'importance de l'utilisation des langues locales dans les enseignements-apprentissages. Les langues véhiculent, en effet, des façons de penser, d'agir d'une société. Elle est le socle à partir duquel la société crée des modes et des mécanismes de pensées et de transformation des opportunités de développement.

L'introduction des langues nationales dans l'enseignement facilite l'acquisition des connaissances par les apprenants. Ceux-ci arrivent, à partir de leurs réalités à construire leur savoir. Les différentes expériences ont montré l'efficacité de combiner les langues dans le processus d'apprentissage dans les dispositifs d'éducation de base non formelle.

L'utilisation de la langue comme médium de développement des savoirs ne se fait pas sans résistance. En effet, l'intégration des langues nationales dans les enseignements a été faite dans un contexte où les acteurs du système éducatif ne croyaient pas en la possibilité d'utiliser les langues locales comme médium d'enseignement. C'est avec les résultats obtenus à travers certaines expérimentations que ces acteurs vont commencer à accorder de l'importance à cette question.

*« Pour l'appréciation du travail que nous faisons, il faut dire que ç'a constitué une avancée qualitative en matière d'éducation et aussi quantitative. Cela a permis à un d'apprendre même à parler français, à apprendre à parler correctement français et à faire des études que personne n'aurait pensé, grâce à ces alternatives il y a des gens qui sont allés jusqu'au Bac et quand ils mettaient pour la première fois les pieds dans un centre d'alphabétisation, personne, à commencer par eux même ne savait qu'ils allaient arriver là. Ils l'ont fait et quand je dis qu'ils l'ont fait ce n'est plus une affaire de deux ou de trois mais c'était des dizaines voire des centaines qui vont jusque-là. Deuxièmement au niveau même de l'enseignement d'une manière générale, il y a des changements qualitatifs qui ont été opérés parce que d'abord les gens doutaient et ensuite il y en a même qui ont voulu dénigrer en disant même 5 ans c'est vrai ce n'est pas de la formation solide. Et ils ont vu qu'on peut faire mieux grâce à l'utilisation des langues nationales. Donc le fait d'introduire les langues, nationales dans le système à amener un grand changement d'abord qualitatif et aussi un changement au niveau des mentalités. Parce que plein de gens qui étaient contre commencent à nuancer vraiment leur appréciation. La menace dans le système est le manque de moyens pour les promoteurs, en tout cas certains promoteurs, de continuer à maintenir la qualité à assurer les formations qui permettent d'assurer la qualité parce que même ceux du formel qui sont chargés de faire et qui le font mal parce qu'ils n'ont pas eu de formation si on a les moyens de les former ils seront formés et ils vont faire du bon travail. »(E11F3).*

L'utilisation des langues locales associées au français dans le développement des alternatives éducatives se fait dans un contexte marqué à la fois par une volonté de rupture et une résistance au changement de la part des acteurs de l'éducation. Les données permettent de relever que plusieurs approches sont développées pour prendre en compte l'utilisation des langues nationales dans les enseignements-apprentissages au niveau des dispositifs d'éducation de base non formelle. Ainsi, on recense quatre approches d'utilisation des langues locales dans les enseignements-apprentissages : le bilinguisme additif, le bilinguisme de transfert, le bilinguisme de substitution, le bilinguisme équilibré.

- **Le bilinguisme additif**

En général, le bilinguisme additif est un apprentissage dans lequel un individu d'un groupe socio ethnique donné apprend la langue, à l'oral ou/et à l'écrit, d'un autre groupe socio ethnique majoritaire ou minoritaire, dans la logique d'une addition à sa formation linguistique et à sa culture, sans préjudices au développement des langues en jeu et aux cultures véhiculées par ces dernières. Ces groupes socio ethniques peuvent se confondre à des groupes sociaux démographiquement et géographiquement plus immenses qu'une ethnie (cas des communautés linguistiques internationales).

Le bilinguisme additif prôné dans les formules éducatives non formelles étudiées prévoit une maîtrise parfaite de la langue première et de la langue seconde par l'apprenant à la fin du cycle de formation. Pour ce faire, le français et la langue locale se côtoient de la première à la dernière année d'études, en tant que langues d'enseignement et disciplines enseignées.

- **Le bilinguisme de transfert**

La langue étrangère (en l'occurrence ici le français) est enseignée selon la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères ou secondes, ce qui implique la prise en compte de la structure de la langue de l'apprenant.

« Les mécanismes de la lecture et de l'écriture dûment connus en langues nationales sont exploités pour la didactique du français ». La lecture est enseignée selon une démarche structuraliste (analytique et synthétique) et structuro-globale de tendance globale. La méthode d'enseignement-apprentissage du français est inutilisable par un analphabète total ou par quelqu'un qui maîtrise mal les mécanismes de la lecture et de l'écriture de sa langue. La didactique du français s'adresse à des personnes lettrées et sollicite effectivement leur compétence de lettré dès le premier cours. La méthode s'appuie sur la langue maternelle de l'apprenant(e), laquelle est utilisée comme médium d'enseignement.

A travers donc le bilinguisme de transfert, la procédure évacue non seulement la barrière linguistique aux acquisitions mais rend bien possible l'acquisition du maximum de notions et de concepts par les apprenants avec une réduction significative de la durée de la formation comparativement à leur enseignement direct dans la langue étrangère ou seconde.

*Du fait des difficultés entourant l'application du bilinguisme équilibré sur le terrain, les animateurs recourent au bilinguisme de transfert. Ce principe pédagogique fait maîtriser d'abord la première langue (L1, ici la langue locale en l'occurrence) pendant les 2 premières années tout en l'utilisant comme médium d'enseignement-apprentissage des sciences de la vie et de la terre (SVT), des sciences sociales (SS) et des mathématiques. A partir de la troisième année, les acquis en (L1) sont transférés à travers la langue (L2, ici le français en l'occurrence) qui prend la relève de la L1 en cessant d'être uniquement langue enseignée pour devenir langue d'enseignement-apprentissage. Le nouveau curriculum actuellement en vigueur à la FDC fait une distribution des langues (Langue nationale et français) selon les compétences visées, qui se décline en une distribution des langues entre les disciplines ou les contenus spécifiques de disciplines. (Curriculum des ECOM, page 10)*

Dans certaines formules, il est entrepris l'introduction de l'écrit du français et du langage en français dès la première année. Certaines notions de mathématiques, de sciences sociales et de SVT sont dispensées en français tout comme l'animation sportive sous le postulat qu'enseigner une langue comme matière se justifie ; mais pour permettre une meilleure appropriation de cette langue, il faut qu'elle soit utilisée comme moyen d'apprendre de nouvelles connaissances.

- **Du bilinguisme de substitution**

Cette approche consiste à enseigner dans deux langues, mais dans un processus où la première langue est progressivement remplacée par la seconde, faisant que la langue d'apprentissage de départ est (presque) absente de l'enseignement à l'arrivée.

*« Il passe, on les évalue et on les transferts au CM1. En 4e année ils vont au CM1 mais ils ont fait deux années de langue, 2 années de français théoriquement et dans les 2 premières années, la 1ère année c'est 100% de langues nationales, 2è année : Ils commencent le français, ils continuent la langue nationale, 3ème année : le français avec 20% de langues nationales, 4ème année 10% de langue nationale et 90% le français. Avec ça, la plupart des enfants vont au CM1 et c'est une partie qui va directement au CM2. Après ces 2 années de formation en langue française et c'est une infime partie qui va au CE2. Est-ce-que tu vois ? Ça veut dire qu'il y a un avantage énorme de partir avec les langues nationales, d'utiliser les formules éducatives et quand ils vont dans ces écoles formelles, ils ne sont pas les derniers, ils sont parmi les meilleurs au CE2, CM1, CM2. » (EIIF4).*

- **Le bilinguisme équilibré :**

Le bilinguisme équilibré est le type de bilinguisme prôné par la Pédagogie du Texte (PdT). Elle est utilisée dans trois des cinq formules étudiées. Le bilinguisme équilibré est un dispositif d'enseignement-apprentissage des langues utilisant la langue nationale (L1) et la langue importée (L2 qui est le français pour les formules étudiées) de façon paritaire. Ces deux langues en présence sont à la fois langues et disciplines d'enseignement-apprentissage. La L1 est maintenue

jusqu'à la fin du cycle de formation. Avec le bilinguisme équilibré, les 2 langues sont présentes à l'écrit comme à l'oral pendant les quatre années de cursus et en fonction des compétences définies par niveau dans le curriculum. L'intention didactique de ce dispositif est de favoriser chez les apprenants l'utilisation de deux langues pour résoudre des problèmes de communication quotidienne ainsi que l'appropriation et la création de nouvelles connaissances et habiletés. A terme, l'apprenant doit être en mesure de pouvoir choisir la langue qui correspond à la situation de communication en fonction du contexte de communication et de ses expériences culturelles : il alternera en fait les deux langues dans sa communication.

Les enquêtes de terrain avec les praticiens du bilinguisme équilibré montrent que celui-ci est mis en œuvre à travers deux démarches que sont : la macro-alternance et la micro-alternance.

De la macro-alternance :

La langue locale et la langue française qui sont présentes dans le dispositif pédagogique sont utilisées comme disciplines et langues d'enseignement ; leur articulation obéit à « des principes et postulats issus de recherches sur les spécificités des dispositifs d'enseignement bilingues :

- On ne maîtrise mieux sa langue maternelle/première qu'en comparaison de ses structures avec celles d'une autre langue.
- Dans l'apprentissage d'une langue seconde, les disciplines non langagières jouent un très grand rôle dans le développement des compétences langagières des apprenants. Pour les promoteurs, utiliser la langue 2 dans les disciplines représente donc un saut qualitatif important dans l'apprentissage de cette langue 2 et ce facteur est probablement beaucoup plus déterminant dans l'amélioration des performances que celui du simple allongement de temps d'exposition à cette langue 2.

Ainsi, l'ensemble de l'enseignement se déroulant en 4 ans, dans les deux premières années d'apprentissage, la langue locale (langue 1) est langue d'enseignement mais aussi matière enseignée pour l'appropriation des règles d'écriture. Quant à la langue étrangère (langue 2), elle est une discipline qui vise l'acquisition du français fondamental.

Pour les deux dernières années, les enseignements-apprentissages connaissent une évolution avec le transfert des acquis de la langue 1 vers la langue 2. Les connaissances construites sur la langue

1 sont progressivement reprises dans la langue 2 avec des exercices de mise en correspondance de concepts, d'énoncés ou de textes. Pour chaque contenu disciplinaire, le curriculum indique la ou les langues d'enseignement.

De la micro-alternance : La micro alternance concerne l'alternance entre la langue 1 et la langue 2 au niveau des parties des séances ou ateliers didactiques. Elle consiste à faire intervenir à des moments donnés d'une séance d'apprentissage se déroulant dans la langue 1, la langue 2, pour des motivations didactiques dont font partie l'évaluation des acquis et le jeu du bilinguisme. La langue 1 intervient de la même manière dans les séances d'apprentissage se déroulant dans la langue 2. La micro alternance s'opérationnalise donc à l'intérieur de la macro alternance.

Après le choix des langues, les promoteurs procèdent à la définition des démarches pédagogiques.

### III.3.3. Des démarches pédagogiques

Les données sur les démarches pédagogiques se présentent comme suit :

**Tableau 39: Aperçu des principes pédagogiques**

Aperçu des principes pédagogiques	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La démarche adoptée est la pédagogie par objectifs (P.P.O) avec une tendance vers l'approche par compétences (APC).</li> <li>• Education bilingue</li> <li>• Bilinguisme de transfert</li> <li>• Pédagogie active</li> <li>• Apprentissage par l'action</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Education communautaire de base</li> <li>• Alphabétisation fonctionnelle</li> <li>• Education bilingue</li> <li>• Bilinguisme de transfert</li> <li>• Relation entre l'éducation et la vie active</li> <li>• Approche de cycle terminal</li> <li>• Pédagogie active</li> <li>• Apprentissage par l'action</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les langues d'enseignement sont la langue nationale et le français.</li> <li>• Les enseignants sont des alphabétisés en langues nationales ou des scolarisés issus de la communauté.</li> <li>• Bilinguisme de transfert</li> <li>• Education bilingue (enseignement-apprentissage dans deux langues)</li> <li>• Approche PdT</li> <li>• Approche APC</li> </ul>
EDB	<p>Approche PdT :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partir des réalités que vit l'apprenant</li> <li>• Mettre en place un programme d'éducation de base adéquat.</li> <li>• Mettre en place des enseignements-apprentissages théoriques et pratiques.</li> <li>• Mettre en place un programme d'enseignement progressif et flexible.</li> <li>• Développer une méthodologie d'apprentissage dynamique et vivante</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enseignement-apprentissage doit être interdisciplinaire pour permettre une compréhension de phénomènes complexes rencontrés dans la vie quotidienne ;</li> <li>• il doit constamment allier théorie et pratique ;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dans les contextes multilingues, il doit respecter les principes du bilinguisme équilibré qui utilise les deux langues (nationale et internationale), du début à la fin, comme disciplines et langues d'enseignement ;</li> <li>• dans ces mêmes contextes, il doit être interculturel en permettant notamment la confrontation (sans recourir à des échelles de valeurs) entre les connaissances endogènes (du milieu) et exogènes (scientifiques, systématisées) afin de construire de nouvelles connaissances ;</li> <li>• il doit viser le développement des capacités psychiques supérieures (attention et mémoire volontaires, pensée logique et conceptuelle, jugement critique, langage oral et écrit) qui permettent à leur tour le développement de compétences,</li> <li>• il doit recourir systématiquement au texte comme unité d'enseignement-apprentissage pour réaliser l'ensemble de ces principes.</li> </ul>
--	--

L'analyse des démarches pédagogiques montre qu'elles s'inscrivent dans quatre grands cadres que sont : la pédagogie par objectif (PPO), la Reflect, la pédagogie du texte (PdT), l'approche par les compétences (l'APC).

○ la Pédagogie Par Objectif (Alphabétisation fonctionnelle)

Cette approche a été particulièrement utilisée dans le cadre de l'alphabétisation fonctionnelle. Il s'agit dans le processus d'apprentissage de travailler pour l'acquisition de connaissances de base en lecture, écriture et calcul, mais également de connaissances techniques adaptées au travail des individus et aux besoins du développement économique et social. Les grands principes de ce style pédagogiques sont les suivants :

- La pédagogie audiovisuelle ;
- La méthode structuro-globale ;
- Le bilinguisme de transfert ('exploitation des acquis de l'alphabétisation en langues nationales pour l'apprentissage du français) ;
- L'éducation bilingue (enseignement-apprentissage dans au moins deux langues) ;
- Le principe de démonstration concrète, semi-abstraite et abstraite ;
- La réquisition de l'observation de l'apprenant(e) ;
- L'utilisation alternée de méthodes participatives/actives ;

La PPO a été utilisée au début de la conception de certaines alternatives éducatives. Elle a ensuite été progressivement remplacée par d'autres méthodes dites plus centrées sur les apprenants comme la PdT, la Reflect et l'APC.

### ○ La Reflect

La Reflect est un acronyme en anglais « Regenerated Freirian Literacy through Empowerment Community Technics » dont la traduction française est « l'alphabétisation freirienne régénérée à travers les techniques de renforcement des capacités et des pouvoirs des communautés ». Elle a été créée par Actionaid notamment par David Archer et Sara Cottingham dans les années 1993 et s'est développée dans des programmes pilotes en Ouganda, au Bangladesh et à El Salvador entre 1993 et 1995 à partir d'expériences s'inspirant à la fois de la pédagogie de la libération de Paulo Freire et de la Méthode Active de Recherche et de Planification Participative (MARPP) utilisées pour la définition et la mise en œuvre de projets de développement durable en milieu rural. La première traduction de la Reflect en français a été présentée à l'Association pour la promotion de l'Education Non formelle APENF en 1997.

La reflect se veut une pédagogie du changement social utilisant l'andragogie comme moyen de transmission des savoirs. Les données montrent qu'elle a comme principes majeurs les éléments suivants:

- L'apprenant est au centre de son propre apprentissage ;
- L'apprentissage s'appuie sur les thématiques relatives à la vie des apprenants qui ont été analysées et retenues lors du diagnostic de base ;
- Pas d'utilisation de syllabaire en 1ère année mais les textes de lecture découlent des synthèses produites à partir des discussions socio-économiques ;
- L'apprentissage commence par le symbole, le dessin, le mot, la phrase, le texte et l'étude de textes ;
- L'apprenant suit son propre apprentissage et son évolution à travers des outils d'auto-évaluation ;
- L'approche est basée sur la responsabilisation et la participation ;
- La lecture, l'écriture, le calcul découlent des thèmes débattus lors des séances de causerie ou de l'environnement lettré des participants, d'où l'utilité de l'écriture des unités ;
- Le réinvestissement des acquis est obligatoire.

### ○ La Pédagogie du Texte

Tout comme l'approche de la Reflect, la PdT est une approche développée par Antonio FAUNDEZ, dans un contexte de constat d'inefficacité des programmes d'alphabétisation. En effet, dès les années 1980, la question de la qualité de l'éducation s'est posée avec acuité. C'est ainsi que l'Institut pour le Développement et l'Education des Adultes (IDEA) a eu à se pencher sur cette question. En effet, quelques membres fondateurs de l'Institut (1987) ont participé à certaines expériences d'alphabétisation et d'éducation des adultes soit en Amérique latine, soit en Afrique ou dans les deux continents. Tous avaient pris conscience des limites didactiques et pédagogiques de ces expériences, limites qui se manifestaient principalement dans la faible qualité des résultats. Au niveau de l'alphabétisation des adultes, et plus tard de la post-alphabétisation, la majorité des apprenants n'arrivait pas à « maîtriser » effectivement le langage écrit. De ce fait, ils ne pouvaient pas accéder aux connaissances technologiques et scientifiques proposées dans la post-alphabétisation, ni encore moins les maîtriser. C'est forts de ce constat des limites effectives des méthodes d'alphabétisation que les membres fondateurs de l'IDEA ont tenté d'abord de comprendre les causes pédagogiques des difficultés des différents processus éducatifs puis de proposer plus tard des améliorations destinées à créer des processus de qualité. C'est dans ce contexte qu'est née la PdT et les données recueillies permettent de faire ressortir ses principes majeurs comme suit:

- l'autonomie de l'apprenant en tant que responsable de son propre processus d'apprentissage et du processus d'apprentissage de ses pairs, se développe tout au long du processus éducatif ;
- la confrontation permanente entre les connaissances empiriques des apprenants et les connaissances scientifiques est essentielle pour l'appropriation critique de nouvelles connaissances ;
- l'évaluation permanente du processus d'enseignement-apprentissage par les apprenants/e/s et les formateurs /formatrices se fait dans le cadre d'une dialectique auto-évaluation/ hétéro-évaluation;
- l'appropriation n'est possible qu'avec le développement de capacités psychologiques supérieures et celles-ci sont à la fois prémisses et produits, outils et résultats du processus d'appropriation ;

- l'appropriation de connaissances est un processus théorique et pratique, ce qui suppose donc à la fois conceptualisation et mise en pratique, même si cette dernière ne se fait pas dans l'immédiat, etc.

- o L'APC

Elle est une réponse aux insuffisances de la pédagogie par objectifs à laquelle il est reproché l'émiettement excessif des savoirs ou des contenus d'enseignements/apprentissages; en effet, le constat suivant a été fait : les apprenants, à la fin d'un cycle d'apprentissages conduits par objectifs, éprouvent des difficultés pour réaliser l'intégration des différents savoirs.

C'est pour faire évoluer les façons d'enseigner vers une pédagogie de l'intégration que cette approche s'est constituée. La compétence est la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes; l'approche par les compétences est une manière d'organiser l'enseignement/apprentissage de sorte à parvenir à une mobilisation d'un ensemble intégré de ressources : savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Au plan théorique, l'APC est sous-tendue par le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme avec pour principes majeurs les éléments suivants:

- l'apprenant apprend mieux quand il est responsable et actif dans le processus d'apprentissage (constructivisme de PIAGET) ;
- l'apprenant apprend efficacement quand il est en interaction avec d'autres personnes en conflit cognitif pour construire ses connaissances (socioconstructivisme) ;
- l'apprenant apprend efficacement quand il est en interaction ou bénéficie de l'expérience, de l'aide d'un adulte;
- l'apprentissage est désormais conçu comme des activités de traitement de l'information et non pas seulement des associations de stimuli présentés et de réponses observables (cognitivisme).

Les données montrent que les alternatives éducatives non formelles étudiées utilisent une combinaison de ces approches pédagogiques à l'exception de la PPO qui est de plus en plus abandonnée. Le point commun des approches utilisées (notamment de la Reflect, de la PdT et de

l'APC) est le principe de la centration sur l'apprenant assorti des caractéristiques majeures suivantes:

- ✓ Elles sont toutes des approches actives et participatives visant l'amélioration de la qualité de l'éducation ;
- ✓ Elles veulent donner de la signification aux enseignements/apprentissages ;
- ✓ Elles s'inspirent par moments des mêmes auteurs : par exemple VYGOTSKI en psychologie ;
- ✓ Elles condamnent la simple répétition et la restitution des connaissances lors des évaluations, etc.

Cet effort de combinaison ou de synthèse des approches pédagogiques dans les alternatives éducatives se résume dans les propos de cet enquêté.

*« C'est donc dans une perspective de complémentarité que les principes des deux approches sont exploités dans le curriculum des dispositifs d'éducation de base non formelle pour adolescents et jeunes adultes » (EC2F4)*

Une fois les contenus d'éducation et de formation, les approches pédagogiques définis, les promoteurs des formules éducatives non formelles passent à l'élaboration des référentiels, des programmes et plan d'études, tenant compte des champs disciplinaires et des vœux de la communauté. Il s'agit d'une traduction des besoins en objectifs concrets d'éducation et de formation. Pour s'assurer du bon fonctionnement de l'ensemble du projet éducatif, un calcul des coûts est effectué suivi du développement d'un dispositif de gouvernance et d'assurance qualité. Compte tenu de son étroit lien avec la mise en œuvre opérationnelle du projet éducatif, nous avons pris l'option de présenter ces éléments dans le chapitre suivant, consacré à la mise en mouvement du projet éducatif.

### **Synthèse du chapitre V**

Dans le chapitre V, nous avons traité de la question de l'investigation qui a permis aux acteurs, mobilisés autour des formules éducatives, de réfléchir, de comprendre les enjeux du contexte

avant de formuler des solutions. Ainsi, cette investigation se décompose en trois étapes majeures que sont l'idéation, l'analyse et la conception.

L'idéation est un processus de formulation, de développement et de communication de nouvelles idées dans le secteur de l'éducation. Elle est l'étape qui permet de faire émerger des solutions « hors normes » qui seraient plus adaptées aux réalités des communautés. A travers l'idéation, les populations expriment leur légitimité à se saisir des problèmes de l'éducation et à construire des solutions endogènes. La formalisation par les communautés, de leurs besoins d'éducation constitue une commande sociale d'éducation qui enclenche la deuxième étape de l'investigation qu'est l'analyse.

L'analyse est la deuxième grande étape de l'investigation. Elle permet aux acteurs de délimiter ce qui est faisable selon leurs besoins et leurs moyens. Il s'agit d'une entreprise de délimitation de la frontière des possibles. L'enjeu de la légitimité ayant été traité dans la phase d'idéation, cette étape permet de traiter de l'enjeu du réalisme. Elle permet de faire une analyse de l'environnement, du cadre socioculturel et socioprofessionnel en lien avec les besoins d'éducation. L'analyse s'effectue à travers un diagnostic situationnel de forme variée, un diagnostic participatif permettant de cerner, dans les détails, les caractéristiques socio-économiques de l'environnement des bénéficiaires. Ce diagnostic éclaire l'objet de la demande sociale en éducation exprimée à travers l'idéation. L'analyse, étape d'expression du réalisme comme enjeu, définit donc la vision et les frontières des possibles et prépare l'étape suivante qu'est la conception.

La conception est la dernière étape de la phase d'investigation dans le développement des formules éducatives. Elle permet de traduire les souhaits exprimés à l'idéation, balisée à l'analyse en solutions concrètes d'éducation. C'est à cette étape que sont conçus les modèles éducatifs à travers une définition des changements attendus, des cibles, des contenus d'éducation et de formation, des infrastructures, des approches et matériels pédagogiques ainsi que de la gouvernance. La conception est une étape d'expression de la crédibilité que doit revêtir le dispositif d'éducation en construction.

L'investigation permet d'identifier et de définir toutes les composantes du projet éducatif. Elle est la phase où s'affrontent et se confrontent rêve et réalisme, légitimité, crainte de l'échec et

obligation d'action crédible. La concertation, le consensus sont les moteurs de la mobilisation sociale qui responsabilise les acteurs locaux dans le processus.

L'investigation s'effectue dans un contexte national et international favorable à l'introduction d'éléments nouveaux dans le champ éducatif dans la perspective d'une éducation adaptée aux besoins des communautés.

## **Chapitre VI : Mise en œuvre de l'école du village, tremplin pour l'expression d'une éducation de qualité ?**

La seconde phase du développement des alternatives éducatives non formelles consiste en la mise en œuvre opérationnelle du modèle co-construit. Les données montrent que cette phase est marquée par trois principales étapes : la réalisation, le suivi-évaluation et la diffusion. Ces étapes sont étroitement liées à la phase d'investigation. C'est à ce niveau que tout ce qui a été réfléchi et planifié dans les documents, depuis l'idéation, va être traduit en acte concret de mise en mouvement du projet éducatif. Cette phase révèle l'apport concret des différentes étapes sur les déterminants de l'éducation de qualité ressortant des cheminements empruntés par les parties prenantes du développement des projets éducatifs.

### **I. De la réalisation : « quand la danse de la famille s'effectue dans un plat, chacun doit y mettre son pied »**

L'étape de réalisation dans les alternatives éducatives consiste en une mobilisation des ressources humaines, financières et logistiques nécessaires pour mettre en mouvement les plans élaborés dans la phase d'investigation. Cette étape a un lien étroit avec celle de la conception qui avait permis de définir le projet éducatif dans son ensemble. La réalisation complète la conception en permettant l'implantation du projet éducatif. Les données montrent que cette étape consiste en la mise en place des infrastructures et équipements, au recrutement du personnel d'enseignement-apprentissage, au recrutement des apprenants et à la mise en place d'une cantine scolaire. Il s'agit d'une opérationnalisation des accords et des activités planifiées, conclus au cours des étapes précédentes.

#### **I.1. De la mise à disposition des infrastructures et du matériel d'enseignement-apprentissage**

L'implantation des formules éducatives donne lieu à la construction d'infrastructures, au développement et à la mise à disposition de matériels didactiques.



La synthèse des données sur cette question se présentent comme suit :

**Tableau 40: Données sur la mise à disposition des infrastructures et des matériels d'enseignement-apprentissage**

<b>Données sur la mise à disposition des infrastructures et des matériels d'enseignement-apprentissage</b>	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Communauté de base : le ramassage des agrégats, l'acquisition du terrain, l'achat de certains matériaux de construction, la main d'œuvre, matériel d'apprentissage pratiques et des métiers traditionnelles</li> <li>• Solidar Suisse/OSEO et ses partenaires : Les matériaux de construction, l'équipement, l'achat des manuels, le salaire des animateurs, etc.</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matériaux de construction des classes/écoles : Les locaux abritant les CBN sont en dur ou semi- dur.</li> <li>• Dimensions spatiales (étendues, espaces): Les salles ont une capacité moyenne de 45 apprenants.</li> <li>• Les communautés sont mises à contribution pour apporter les dabas, les pioches, les brouettes pour la pratique</li> <li>• Les communautés apportent le matériel traditionnel pour les enseignements</li> <li>• L'ONG Tin-Tua contribue pour la main d'œuvre qualifié. Elle fournit les supports pédagogiques c'est-à-dire les livres, les guides pour les enseignants....</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Matériaux de construction des classes/écoles : Les écoles sont construites en banco amélioré par la communauté avec l'appui de la FDC surtout pour les travaux spécialisés</li> <li>• Dimensions spatiales (étendues, espaces): Ce sont des salles de classes de 40 tôles.</li> <li>• Le petit matériel et les outils pour les travaux pratiques sont apportés par les communautés</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infrastructures et espaces de formation au départ : Mobilisées au démarrage de la mise en œuvre de la formule grâce à des séries de concertations avec la communauté. A&amp;P a surtout contribué par l'apport d'équipements, les salles de classes pour les EDB étaient des hangars avec des paillotes</li> <li>• Infrastructures plus durables : Par la suite, l'association a soutenu les efforts des communautés par l'aménagement des infrastructures plus durables.</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La communauté : elle fournit le terrain pour la construction, la mise en place du champ expérimental, les agrégats, l'eau et la main d'œuvre, les outils pour apprendre aux enfants les métiers du milieu et la production des objets traditionnels</li> <li>• ASIBA : construction de la salle de classe, logement de l'animateur et latrines, apport du matériel de construction et la main d'œuvre qualifiée ;</li> <li>• équipement de la salle en matériel collectif (table banc, bureau, armoire, matériel de géométrie) ; dotation du foyer en matériels collectifs (instruments de géométrie, cartes, poste d'eau, brouettes, charrette, houe manga, pelles, râtaeux, pioches, faucilles, ardoises géantes, mangeoires, abreuvoirs).</li> </ul>

### **I.1.1. Des infrastructures et équipements, modalités de mise à disposition**

Les données montrent que les principales infrastructures et équipements réalisées dans le cadre de la mise en œuvre des formules éducatives sont constituées des bâtiments et leurs équipements, des espaces de production et de loisir.

Le tableau suivant fournit les données sur la mise à disposition des infrastructures éducatives :

- Les bâtiments et leurs équipements : il s'agit des salles de classes et leurs équipements, des logements des enseignants, des latrines et des points d'eau.

En ce qui concerne les classes et les logements des enseignants, au départ, tous les bâtiments sont en banco amélioré. Pour les salles de classes, il s'agit en général au début, d'une seule salle de classe, les recrutements étant faits de manière quadriennale lors de

l'expérimentation et biennale ou annuelle par la suite, après la phase d'expérimentation. Les autres classes sont donc construites progressivement en fonction des besoins de recrutement des années suivantes. Ces salles de classes respectent les normes établies à cet effet par le Ministère de l'éducation afin de permettre aux apprenants d'être dans un environnement sécurisé et hygiénique, propice aux enseignements apprentissages. Avec l'extension des formules, on note l'apparition d'école sous paillote ou l'introduction de bâtiments construits avec des matériaux définitifs.

Pour le logement des enseignants, il s'agit en général d'un bâtiment à deux pièces (une chambre et un salon) avec des latrines.

En terme de répartition des coûts, les bâtiments sont construits grâce à un apport communautaire en matériaux locaux tels que les briques, l'eau, les agrégats et la main d'œuvre locale, et un apport des ONG promotrices de formules et des partenaires techniques et financiers en ce qui concerne les matériaux importés comme la toiture, les ouvertures, le ciment, la main d'œuvre qualifiée.

Pour les points d'eau : le slogan est « une école du village, un point d'eau potable ». Pour ce faire, l'ouverture d'une école du village s'opère en même temps que le forage d'un puits à grand diamètre. Pour la réalisation de ce point d'eau, la communauté se mobilise, à l'instar de la construction des bâtiments, pour apporter la force de travail, la main d'œuvre non qualifiée, les matériaux locaux. La main d'œuvre qualifiée, les matériaux importés sont généralement fournis par les ONG et les partenaires techniques et financiers du projet éducatif.

Pour les latrines : chaque école dispose de latrines de deux fosses réalisées avec l'apport des communautés en matériaux locaux et en main d'œuvre non qualifiée.

Pour les équipements : les écoles du village sont équipées en tout ce qu'il faut comme matériel nécessaire à l'ouverture d'une classe de l'école classique notamment un tableau mural, les tables bancs, le bureau de l'enseignant et une armoire.

- La mise en place des espaces de production et de loisirs : Les principaux espaces de production et de loisirs concernent les jardins-écoles, les champs-écoles, les fermes-écoles, les espaces pour activités culturelles, physiques et sportives.

Ces espaces permettent de mettre en application les demandes des communautés formulées au cours de l'idéation, de l'analyse et de la conception. Celles-ci ont trait notamment au lien entre théorie et pratique, entre école et vécu quotidien des communautés tant du point de vue culturel qu'économique. Ainsi, les jardins-écoles permettent de développer la maraîcher-culture, la production pépinière pour protéger les espèces utiles à la communauté et en voie de disparition du fait de la pression sur les ressources naturelles, l'introduction de nouvelles espèces végétales. Les champs et fermes écoles permettent aux apprenants de disposer de notion et de compétences préprofessionnelles sur les pratiques agro-sylvo-pastorales, l'introduction de nouvelles techniques et technologies de production. Les espaces pour les activités culturelles et sportives permettent d'introduire la culture, l'histoire du milieu à l'école. Ainsi, tresses, danses, chansons, contes, proverbes, adages, dictons sont usités dans le processus d'éducation. De même, la fabrication des objets traditionnels pour la culture, les objets utilitaires (cordes, corbeilles, canaris, paniers, tabourets et chaises), la préparation des mets traditionnels expriment et garantissent l'appropriation locale du processus éducatif.

La mise en place et l'animation des espaces de production et de loisirs constituent un moment et un moyen de réconciliation entre l'école et les savoirs endogènes souhaités par les communautés dans la formulation de la commande sociale d'éducation.

L'observation de l'implantation de ces écoles révèle que les infrastructures scolaires sont généralement situées à proximité des concessions, contrairement à l'implantation de l'école formelle située en général à la périphérie des villages ou dans la brousse du village. Cette situation traduit le rapport de l'école formelle à la communauté. En effet, du fait de l'histoire de l'école formelle, héritière de l'école coloniale marquée par l'imposition d'une forme d'éducation aux communautés, son implantation reste caractérisée par une méfiance toujours persistante des communautés.

Par contre dans le cas de l'école non formelle, l'appropriation des communautés du processus éducatif favorise son implantation au sein de la communauté.

Pour les infrastructures, l'organisation de la répartition des coûts est la même pour toute les formules. Partout, les communautés apportent toujours le terrain pour abriter le domaine (physique) de l'école, les agrégats pour la construction des infrastructures, la main d'œuvre locale, tandis que la structure promotrice apporte le matériel importé et la main d'œuvre qualifiée. Cependant, d'une formule à l'autre, cette répartition peut varier. En effet, certaines communautés peuvent apporter plus de moyens (ressources pour la prise en charge de la main d'œuvre qualifiée et du matériel importé). Ces situations se constatent dans le cas où les communautés souhaitent disposer immédiatement de l'école non formelle alors que la structure promotrice ne dispose pas de moyens pour assurer sa réalisation dans de brefs délais.

### **I.1.2. Développement et mise à disposition du matériel d'enseignement-apprentissage**

En plus de la réalisation des infrastructures scolaires et des espaces de production, les promoteurs s'attèlent à élaborer et à mettre à disposition le matériel d'enseignement-apprentissage. Il s'agit d'une reproduction des documents et du matériel d'enseignement-apprentissage. Les principaux documents reproduits sont les guides pour les formateurs, les manuels et livres pour les apprenants.

En ce qui concerne les espaces de production et d'animation sportives et culturelles, une dotation en petits matériels est faite. Les principaux matériels de production sont : les pioches, les brouettes, les pelles, les dabs, le bétail pour la pratique, les charrues à traction asine ou bovine. Pour ce qui est des aspects culturels, un appel est lancé aux personnes ressources pour la mise à disposition du matériel et de la matière première pour l'apprentissage.

Les supports didactiques produits dans le cadre des formules éducatives sont issus de la conception et constituent de nouveaux produits dans le paysage éducatif. L'observation des pratiques révèlent que certains documents proviennent du formel. L'utilisation des documents du formel répondent aux besoins d'ouverture de la formule éducative au monde tels que exprimés dans la commande sociale.

Au-delà de l'ouverture au monde souhaitée par les communautés, d'autres raisons expliquent l'utilisation des documents de l'école formelle au départ de la mise en œuvre des formules éducatives.

- Certains promoteurs n'ont pas attendus la finalisation de l'ensemble des documents didactiques avant le démarrage des enseignements apprentissage. Ceux-ci ont estimé que le corpus qu'ils avaient développé permettait déjà de répondre à la commande sociale. En plus de ce corpus, pour avoir une certaine correspondance par rapport au formel, ils ont jugé bon d'utiliser les documents du formel. Il s'agit principalement des disciplines liées à la géographie, à l'histoire et à la grammaire en français car au départ, les enseignements se faisaient dans les langues nationales. Cette utilisation se fait généralement à partir de la troisième année d'apprentissage.
- L'utilisation des documents du formel avait également pour but de faciliter les passerelles entre l'éducation non formelle et l'éducation formelle. En effet, à partir de la troisième ou de la quatrième année, les apprenants pouvaient, sur la base d'une évaluation de leurs connaissances, passer dans le système formel. L'utilisation des programmes du formel rendait plus fonctionnelle cette passerelle.

## I.2. De la mobilisation des moyens humains et du processus de contractualisation

Quatre catégories de personnels sont mobilisées pour l'enseignement et l'apprentissage au niveau des alternatives éducatives : les coordonnateurs, les superviseurs, les animateurs et les formateurs aux métiers.

Le tableau suivant résume les données concernant les acteurs mobilisés.

**Tableau 41: Données sur la mobilisation des moyens humains et du processus de contractualisation**

<b>Données sur la mobilisation des moyens humains et du processus de contractualisation</b>	
Faits, événements, activités	
AFID	<b>Acteurs internes</b> : animateurs, superviseurs, coordonnateurs, personnes ressources communautaires <b>Acteurs externes</b> : artisans et autres personnes ressources (agent des structures déconcentrées, artisans de la communauté etc.)
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cellule technique de suivi appui de Tin Tua</li> <li>• Coordonnateurs des CBN</li> <li>• Superviseurs des CBN</li> <li>• Les formateurs des CBN</li> <li>• Les personnes-ressources endogènes</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Conseiller en éducation (Inspecteur de l'enseignement du premier degré)</li> <li>• 1 coordonnateur du secteur éducation (sociologue ou linguiste)</li> <li>• Des assistants en éducation : (linguistes)</li> <li>• Les superviseurs des ECOM</li> <li>• Les enseignants ECOM</li> <li>• Des personnes ressources du milieu pour l'éducation morale</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des artisans villageois pour les activités manuelles et pratiques</li> </ul>
EDB	<p><b>Acteurs internes :</b> animateurs, superviseurs, chargé du suivi-évaluation, chargé de la formation professionnelle et du développement communautaire, coordonnateurs, personnes ressources communautaires.</p> <p><i>Animateurs :</i> animer les EdB, mobiliser les communautés autour de l'éducation et la formation</p> <p><i>Superviseurs :</i> suivre la mise en œuvre des enseignements/apprentissages dans les EdB</p> <p><i>Chargé du suivi-évaluation :</i> Suivre la mise en œuvre des activités pédagogiques, administratives dans le EdB et au sein de A&amp;P</p> <p><i>Chargé de la formation professionnelle et du développement communautaire :</i> suivre le fonctionnement des COGES et les activités des apprenants dans la formation professionnelle.</p> <p><i>Coordonnateurs :</i> Coordonner les activités des EdB</p> <p><i>Personnes ressources communautaires :</i> appui des animateurs dans l'apprentissage des métiers, la transmission des savoirs endogènes, l'histoire du village</p> <p><b>Acteurs externes :</b> Artisans et autres personnes ressources (agent des structures déconcentrés)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Artisans : Les animateurs font appel à des ressources locales pour (artisan de toute activité socioprofessionnelle) concrétiser les notions enseignées et exploiter les ressources locales au bénéfice des apprenant-e-s.</li> <li>Les DPENA, BAENF, RAENF accompagnent les EdB dans la mise en œuvre des activités d'enseignement apprentissage, d'évaluation, de formation des animateurs et d'animation des COGES.</li> </ul>
FEIPA	<p><b>Acteurs internes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Animateurs</li> <li>• Chargé du suivi-évaluation</li> <li>• Chargé de la formation professionnelle</li> <li>• Superviseurs</li> <li>• Coordonnateur</li> <li>• Personnes ressources communautaires : animation de thèmes spécifiques (histoire du village, les connaissances endogènes...), suivi de la fréquentation des apprenants, recrutement des apprenants)</li> </ul> <p><b>Acteurs externes :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artisans : Former les apprenants aux métiers.</li> <li>• Agent des structures déconcentrés du MENA, du ministère de la formation professionnelle</li> </ul>

### I.2.1. Les animateurs

Les animateurs sont mobilisés par appel à candidature au sein de la communauté. Ainsi, les personnes détentrices de compétences leur permettant d'exécuter les programmes d'études conçus et qui résident dans la communauté sont toujours prioritaires. Certaines formules par ailleurs en font une condition et c'est à défaut de candidature au niveau local qu'elles procèdent à un recrutement externe. Dans tous les cas de figure, l'animateur a un cahier de charge qui fixe ses droits et ses obligations. Ces obligations sont fixées par la communauté, qui met en place un dispositif de suivi de l'ensemble du projet éducatif.

Les données montrent que les animateurs ont pour principaux rôles les points suivants :

- Délivrer les contenus éducatifs en collaboration avec les personnes ressources de la communauté ;
- Echanger et informer à temps le superviseur de toute indisponibilité, des difficultés pédagogiques ;
- Prendre en compte les différents conseils fournis par les coordonnateurs, les superviseurs et les représentants de la communauté ;

- S'adapter au milieu de manière à faciliter la collaboration avec les communautés, notamment l'expression des savoirs endogènes et l'animation des espaces de production.

Il leur est demandé, en termes d'attitude, de pouvoir se remettre en cause, d'être capable d'ouvrir des discussions avec les différentes parties prenantes, de pouvoir gérer les conflits et de respecter la hiérarchie organisationnelle définie dans le projet éducatif.

Les animateurs reçoivent un contrat de cinq mois minimum par an pour assurer les enseignements-apprentissage dans les écoles utilisant les formules alternatives.

### **I.2.2. Les superviseurs :**

Après les animateurs, les superviseurs représentent la deuxième catégorie de personnel impliqué dans la mise en œuvre des formules éducatives. Ces superviseurs sont mobilisés par appel à candidature dont l'une des exigences spécifiques est la connaissance du milieu d'implantation des formules éducatives du point de vue culturel, historique, démographique, géographique et économique (connaissance de la langue du milieu, des us et coutumes, dynamiques de populations, dynamiques économiques). Cette exigence se justifie par le rôle confié au superviseur dont les principaux aspects sont :

- L'accompagnement pédagogique des animateurs ;
- Le renforcement de la collaboration entre le comité de gestion mis en place par la communauté et l'école du village ;
- Le rapportage sur le fonctionnement des écoles et la prévention/anticipation sur les éventuelles difficultés qui se présentent.

Les principales exigences du cahier de charges des superviseurs sont les suivantes :

- déposer un programme de sortie hebdomadaire auprès du coordonnateur ;
- faire le compte rendu du suivi hebdomadaire au coordonnateur ;
- respecter les délais de dépôt des rapports d'activités de la campagne ;
- informer à temps le coordonnateur de toute indisponibilité ;
- informer à temps des insuffisances pédagogiques au coordonnateur ;

- gérer et anticiper sur les potentiels conflits pouvant affecter la communauté et les animateurs.

Il est demandé au superviseur en terme d'attitude de savoir discuter, accepter les changements et les nécessités d'amélioration, savoir se remettre en cause, respecter la hiérarchie organisationnelle, savoir valoriser les qualités du modèle éducatif mis en place et le questionner pour l'inscrire dans une dynamique d'amélioration.

Chaque superviseur assure le suivi de cinq écoles au maximum par semaine à raison d'une visite par école et par semaine. Ils reçoivent pour cela un contrat de 7 mois par an.

### **I.2.3. Les coordonnateurs**

Les coordonnateurs constituent la troisième catégorie de personnel assurant le fonctionnement des écoles utilisant les formules alternatives. Ils sont recrutés par appel à projet et ont pour principales tâches de:

- Participer à la programmation des activités d'éducation-formation ;
- Participer à l'organisation et à l'administration des tests de recrutement des superviseurs et animateurs ;
- Former les superviseurs et les animateurs;
- Recycler les superviseurs et les animateurs;
- Rédiger les rapports de formation ;
- Valider les besoins en fournitures des centres ;
- Contrôler le travail des superviseurs et le fonctionnement des centres en faisant au moins une visite par centre et par mois;
- Participer à l'affectation des animateurs et des superviseurs ;
- Participer à l'organisation et à l'administration des épreuves des évaluations finales des centres ;
- Rédiger des rapports synthétiques périodiques (début, mi et fin de campagne) à l'intention de sa structure.

Le coordonnateur suit cinq superviseurs et 25 écoles. Il reçoit pour ce faire, un contrat de 10 mois en moyenne par an.



#### **I.2.4. Les formateurs aux métiers**

Les formateurs aux métiers sont recrutés à partir d'une identification des artisans exerçant dans les différents métiers et qui habitent la localité. L'objectif est d'assurer un préapprentissage en éveillant les sensibilités aux métiers et à l'esprit d'entrepreneuriat des apprenants. Les principaux métiers concernés sont la couture, le tissage, la coiffure, la menuiserie, la mécanique, l'élevage. En ce qui concerne l'agriculture, les personnes ressources des services déconcentrés assurent la dispensation des modules de préapprentissage en plus des aspects traités dans les contenus d'éducation du champ disciplinaires sciences de la vie et de la terre développé par les animateurs.

On note également que les personnes ressources des communautés interviennent pour les apprentissages relatifs à la culture et aux savoirs du milieu. C'est au cours de leurs interventions que les apprenants s'initient à la confection d'objets utilitaires traditionnels.

Après leur recrutement, les différentes catégories de personnels de mise en œuvre des formules alternatives bénéficient d'une formation initiale et des recyclages périodiques. C'est à l'issue de ces formations que les enseignements-apprentissages démarrent concrètement dans les salles de classes, après le recrutement des apprenants.

#### **I.3. Du processus de recrutement des apprenants**

L'observation des faits révèle que le processus de recrutement se base sur le profil d'entrée défini durant la phase de conception.

En rappel, les principales caractéristiques des profils d'entrée se présentaient comme suit :

- Les adolescents qui n'ont pas eu accès à l'école classique ;
- Les adolescents qui sont sortis de l'école classique précocement et sans acquis scolaire ;
- Les adolescents dont l'âge est compris entre 9 et 15 ans ;
- Tous les adolescents filles et garçons doivent avoir les mêmes chances d'accès et de réussite dans le dispositif d'éducation.

Sur la base de ces caractéristiques, des critères de recrutement sont arrêtés et diffusés à travers la communauté. Une date de recrutement est retenue et la communauté met en place une cellule chargée de veiller à son bon déroulement. La mobilisation sociale entamée durant l'étape d'idéation se poursuit par l'information sur les obligations des parents des élèves qui seront

recrutés. Ceux-ci ont l'obligation de libérer les enfants de certains travaux domestiques, de les soutenir pour qu'ils terminent le cursus d'enseignement-apprentissage retenu qui dure généralement quatre ans. Pour ce faire, une communication triangulaire s'établit entre le parent d'élève, l'animateur et le comité de gestion de l'école. Cette communication permet de maîtriser les absences, de prévenir les abandons des apprenants et d'anticiper sur des problèmes pouvant entraver la fréquentation de l'école par les apprenants. Cette disposition est particulièrement importante pour les filles. En effet, certaines localités connaissent des pratiques répandues de mariages précoces entravant la scolarisation des filles. Le mariage précoce était une raison pour que les parents n'envoient pas les filles à l'école classique (le formel) ou qu'ils les en retirent. De plus, les résultats obtenus par le formel notamment le fort taux d'échec scolaire et le phénomène de détournement<sup>77</sup> des sortants du formel des valeurs de leurs terroirs évoqués lors de la phase d'idéation et d'analyse ont généré une méfiance des parents et constitué des freins supplémentaires à la scolarisation des filles.

Le processus de recrutement a été confronté à l'arrivée de publics ne répondant pas aux profils d'entrée établis. Cela s'est manifesté à travers quatre principales tendances comportementales :

- Des enfants d'âges scolaires du formel frappent aux portes des formules éducatives, générant ainsi un conflit dans le recrutement entre formel et non formel.

En effet, dans les localités où il n'existait pas d'école classique, les parents des nombreux enfants qui étaient en attente d'éducation ont accouru pour saisir la nouvelle opportunité qui se présentait dans le village. Parmi ces enfants, certains répondaient au profil d'entrée de l'école non formelle, mais d'autres n'avaient pas atteint l'âge de 9 ans pour être enrôlés. Ceux-ci étaient des publics cibles de l'école formelle et la Loi interdisait leur recrutement dans le non formel. Cette situation a entraîné le retardement de l'inscription des enfants au formel par les parents<sup>78</sup>.

- Certains parents retardent l'inscription des enfants dans le formel et attendent qu'ils réunissent les conditions pour s'inscrire dans le non formel. Cette situation a été particulièrement vécue dans les localités où se côtoyaient les deux offres éducatives.

---

<sup>77</sup>Ce détournement s'exprime par le phénomène de l'exode rural, le refus de s'adonner aux activités de production familiales notamment le refus de cultiver etc....

<sup>78</sup>Elle a également constitué une des raisons de la création des écoles bilingues dans le formel

L'école non formelle, produit de la communauté, est connue des populations tant dans son objet qu'en sa finalité. Cette connaissance est source de confiance dans la capacité de ce modèle éducatif à préparer l'avenir des adolescents. De ce fait, ils trouvent des astuces pour retarder l'inscription de leurs enfants dans le formel même si ceux-ci ont l'âge requis.

- Certains parents sortent leurs enfants du formel pour les envoyer dans le non formel

Cette tendance s'est observée dans les localités qui ont vécu l'expérimentation des formules alternatives. En effet, les parents ont remarqué que les enfants, même entrés à l'école à 9 ans, donc tardivement, rattrapaient ceux qui étaient entrés tôt à l'école formelle à sept ans. Mieux, ceux-ci réussissaient aux mêmes examens du certificat d'étude primaire. De plus, ceux qui optaient pour l'apprentissage ressortaient avec des connaissances et des compétences qu'ils réinvestissaient immédiatement dans leur milieu. Ainsi, certains jeunes adultes sortant des dispositifs non formels ont commencé à gérer des micro-entreprises dans leurs localités et d'autres ont contribué à améliorer la production familiale. Ces effets ont fait que les parents avaient tendance à réorienter leurs enfants de l'école formelle vers les écoles non formelles.

- Certains adolescents qui avaient entre 16 et 18 ans se sont présentés pour s'inscrire

Ces adolescents et jeunes adultes n'avaient pas eu la chance d'aller à l'école ou en étaient ressortis précocement. Certains avaient été alphabétisés ou étaient en cours de l'être. Avec les résultats de l'école non formelle, notamment les acquis en français et l'apprentissage des métiers, ces adolescents vont accorder de l'intérêt pour ces nouvelles formules d'où leur candidature pour le recrutement. Cette situation a entraîné une modification de l'offre d'alphabétisation des adultes de manière à y introduire l'alphabétisation en français et la diversification des formations techniques et spécifiques.

Ces attitudes ont été observées systématiquement dans les cinq formules, objets de cette recherche. Comme réponse à ces tendances comportementales, les écoles non formelles se sont

alors adaptées pour accueillir des publics non ciblés au départ, traduisant ainsi la volonté et la capacité d'inclusion du modèle éducatif développé.

#### I.4. De la fixation des horaires et de la mise en place d'une cantine scolaire

Les horaires d'apprentissage ont été fixés de 9 heures à 14 heures par jour, du lundi au samedi, avec une pause à 12 heures. Dans la semaine, deux jours sont consacrés à l'apprentissage des métiers. La fixation des horaires répondait au souhait des parents de voir leurs enfants toujours impliqués dans les travaux familiaux (gestion de l'élevage familial, les activités domestiques des garçons et des filles). Tenant compte de cela les parents ont jugé bon de mettre en place une cantine scolaire pour accompagner les enfants. Ces cantines endogènes étaient alimentées par les productions locales : le mil, le sorgho, le maïs, le haricot. Chaque parent d'élève devrait mobiliser autour de cinquante kilogrammes de céréales dans l'année. Ces produits locaux étaient complétés par du riz, de l'huile etc. provenant des ONG promotrices de formules éducatives. La communauté s'organise pour assurer la préparation et la distribution du repas des apprenants. Ainsi, des équipes de femmes s'occupent de la préparation des repas à tour de rôle tandis que les hommes fournissent le bois de chauffe pour la cuisine. Ces prestations sont faites sur la base du volontariat et n'appellent pas de rémunération financière.

#### I.5. De la planification et du démarrage des activités pédagogiques d'enseignements-apprentissages

La synthèse des données sur la planification des enseignements-apprentissages selon les formules se présente comme suit :

**Tableau 42: Données sur la planification des enseignements-apprentissages**

<b>Données sur la planification des enseignements-apprentissages</b>	
Faits, événements, activités	
AFID	Durée du cycle d'éducation-formation : 5 ans Période de formation annuelle : janvier-mai. Durée hebdomadaire : 6 jours de cours. Plage horaire journalière : 6 h de cours (8h-14h en général). Recrutement tous les ans
CBN	Durée du cycle d'éducation-formation : 4 ans Période de formation annuelle : janvier-mai. Durée hebdomadaire : 6 jours de cours. Plage horaire journalière : 5 h de cours (en général, 8h-14h avec une pause d'une heure). Recrutement : au début nous recrutons tous les 4 ans pour dérouler tout avant de lancer une nouvelle cohorte. Maintenant c'est tous les ans si nous avons les moyens
ECOM	Durée du cycle d'éducation-formation : 4 ans Période de formation annuelle : janvier-mai. Durée hebdomadaire : 6 jours de cours. Horaires journaliers : 5 h de cours (8h-13h en général). Recrutement : quadriennal mais les communautés peuvent ouvrir tous les ans s'il y a les moyens
EDB	Durée du cycle d'éducation-formation : 4 ans. Période de formation annuelle : décembre-mai. Durée hebdomadaire : 6 jours de cours.

	Plage horaire journalière : 5 h de cours (9h-14h en général). Périodicité de recrutement quadriennal, tous les deux ans, parfois tous les ans si les moyens le permettent et si les enfants sont disponibles
FEIPA	Durée du cycle d'éducation-formation : 4 ans Période de formation annuelle : 9 mois janvier-mai (formation intensive de décembre en avril et formation étalée couvrant les mois de mai, juin, juillet et octobre). Durée hebdomadaire : 6 jours de cours. Horaires journaliers : 5 h de cours (8h-13h en général). Recrutement : quadriennal, puis biennal et parfois annuel

L'observation montre que le cycle d'apprentissage se déroule en quatre ans. Au début de la mise en œuvre des formules, le recrutement se faisait tous les quatre ans, notamment dans la phase d'expérimentation des formules. Cela s'expliquait par la nécessité de valider les résultats de l'expérimentation avant d'engager une nouvelle cohorte d'apprenants. Ce recrutement quadriennal s'est poursuivi à la phase d'extension en raison des moyens limités pour l'ouverture de nouvelles salles de classes. Les localités qui disposaient de ressources nécessaires ont construit des salles de classes, ce qui leur a permis d'effectuer des recrutements biennaux ou annuels.

Les activités pédagogiques démarrent avec une concertation entre la communauté, l'animateur et le superviseur. Cette rencontre permet de vérifier l'adéquation du calendrier hebdomadaire, des horaires et de l'engagement concret des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du projet éducatif (gestion opérationnelle de la cantine scolaire, intervention des personnes ressources). C'est en ce moment que les événements importants prévus dans le village et susceptibles de perturber le calendrier scolaire sont signalés à l'animateur et au superviseur. En retour, ces derniers signalent à la communauté les moments forts dans lesquels ils pourraient être mobilisés.

Une fois cette clarification faite, les animateurs déroulent les programmes d'enseignement en fonction du curriculum retenu.

Le déroulement des programmes fait appel aux personnes ressources sur des thématiques précises. Ainsi, les enseignements-apprentissages intègrent des activités sociales et culturelles (histoire, contes, faits culturels, organisation et fonctionnement des structures locales etc.) et des activités manuelles de production (production de plants, réalisation de cordons pierreux, de fosses fumières, etc.). Pour leur mise en œuvre, des personnes-ressources de la localité sont appelées à intervenir aux cours des séances d'enseignements-apprentissages. Il s'agit le plus souvent de personnes ayant de bonnes connaissances des faits et pratiques culturels du village, de

responsables de groupements ou associations travaillant dans les domaines de l'agriculture, de l'élevage ou de l'artisanat, d'encadreurs techniques des services déconcentrés de l'environnement, de l'agriculture, de l'élevage et de personnels des formations sanitaires. Les différentes interventions sont programmées en fonction des contenus et de la disponibilité de ces personnes-ressources; les préparations se font en collaboration avec les enseignants. Dans l'emploi de temps, une plage de deux (02) heures est aménagée pour cette vague d'activités, généralement les jeudis ou les samedis.

#### **I.6. De la mobilisation des moyens financiers pour l'implantation et le fonctionnement des écoles**

Les données montrent que les moyens financiers et logistiques sont identifiés au moment de la phase de conception. Ceux-ci proviennent de deux sources principales : les moyens propres à la communauté et les apports extérieurs. Ces ressources sont mobilisées sur la base d'une estimation des coûts de mise en œuvre et selon une répartition spécifique imprimant les modalités de mobilisation. L'esprit qui guide la définition des coûts est la réalisation du projet éducatif à des coûts supportables et durables. C'est ainsi que les communautés vont faire appel à leur propre contribution aussi bien financière qu'en nature (offre des espaces d'implantation de l'école, des espaces de production, mobilisation de la cantine endogène, mobilisation de leurs personnes ressources) pour accompagner les apprentissages dans une dynamique de volontariat.

Dans tous les cas, le développement des alternatives éducatives donne lieu à une formalisation des coûts de mise en œuvre. Cette formalisation est réalisée par l'équipe de conception et validée par la communauté. En rappel, cette équipe de conception est multidimensionnelle et comprend aussi bien des experts des promoteurs de formules éducatives que des personnes ressources des communautés. Les données montrent que les principaux aspects des projets éducatifs faisant l'objet d'estimation de coûts sont: la réalisation des infrastructures et équipements, la mise en place des espaces de production et de loisir, l'élaboration et la production du matériel didactiques, la mise en place de la cantine scolaire, la rémunération des ressources humaines mobilisées.

Pour ce qui est des infrastructures, la communauté mobilise la main-d'œuvre locale, apporte les matériaux locaux en sa disposition. Les ONG partenaires du projet éducatif, quant à elles,

contribuent à mobiliser la main-d'œuvre qualifiée non disponible dans la localité, le matériel importé.

Pour le matériel didactique, c'est généralement l'ONG promotrice qui s'occupe de leurs productions et de leur mise à disposition, mais cela en étroite collaboration avec les communautés pour intégrer notamment leurs souhaits dans les contenus éducatifs.

S'agissant du personnel, les coordonnateurs et les superviseurs sont toujours pris en charge par l'ONG promotrice. Pour les animateurs, les pratiques sont différenciées selon les formules et on dénombre trois approches :

- Une prise en charge totale de l'animateur par la communauté ;
- Une prise en charge partagée entre la communauté et l'ONG promotrice responsabilisée à l'issue de la formulation de la commande sociale d'éducation par la communauté ;
- Une prise en charge totale par l'ONG promotrice.

La dernière option a été encouragée par la mise en place du Fond pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF) qui est venu standardiser les coûts, mais non sans avoir perturbé la réalisation des spécificités de certaines formules. Nous reviendrons sur cet aspect dans le point III.2.1 du Chapitre VII, consacré à la massification des formules éducatives.

A l'étape de réalisation, les acteurs ont développé les infrastructures et le matériel d'enseignement, recruté le personnel d'encadrement et d'animation du projet éducatif. Ils ont également procédé au recrutement des apprenants, mis en place une cantine endogène pour faciliter les apprentissages. Enfin, ils ont défini et mis en œuvre une stratégie d'estimation des coûts et de mobilisation de ressources de manière à inscrire le projet éducatif dans une dynamique durable et supportable par les communautés. La réalisation tient pour fil rouge la commande sociale définie et convenue avec les communautés et traite de l'enjeu de la crédibilité du dispositif éducatif en construction.

Cette étape est soutenue par le développement d'un dispositif de suivi-évaluation adapté au projet éducatif.

## II. Du suivi-évaluation

Dans la mise en œuvre des projets éducatifs étudiés, le suivi-évaluation consiste en une surveillance systématisée de la réalisation des activités et en une collecte et une analyse des données pour cerner l'évolution et les effets du projet sur les bénéficiaires et acteurs impliqués.

Cette étape est une mise en œuvre opérationnelle de la gouvernance définie à l'étape de conception. Les faits observés sur le terrain montrent que le suivi-évaluation concerne les activités d'éducation/formation et les relations entre les acteurs impliqués dans la mise en œuvre du projet éducatif. Dans cette partie nous présentons les principales caractéristiques des activités qui relèvent du suivi et celles relevant de l'évaluation.

Le suivi évaluation mobilise différents acteurs, des outils spécifiques<sup>79</sup> et concerne plusieurs aspects des formules que nous résumons dans les tableaux ci-dessous.

**Tableau 43: Données sur les acteurs et types de suivi des formules**

Données sur les acteurs et types de suivi des formules	
Faits, événements, activités	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le suivi du MENA/DRENF (ce suivi se fait une fois tous les deux mois)               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le niveau d'évolution du programme ;</li> <li>- La conduite des cours par le formateur ;</li> <li>- Les difficultés rencontrées par le formateur et les apprenants ;</li> <li>- Le respect des ratios de suivi des autres acteurs et la qualité de ces suivis ;</li> <li>- La fréquentation ;</li> <li>- L'implication des communautés à la base.</li> </ul> </li> <li>• Le suivi par le niveau déconcentré du MENA               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le niveau d'évolution du programme ;</li> <li>- La conduite des cours par le formateur ;</li> <li>- Les difficultés rencontrées par le formateur et les apprenants ;</li> <li>- Le respect des ratios de suivi des autres acteurs et la qualité de ces suivis ;</li> <li>- La fréquentation des cours par les apprenants ;</li> <li>- L'implication des communautés dans la mise en œuvre du programme ;</li> <li>- L'accompagnement des centres par l'opérateur ;</li> <li>- L'évaluation à mi-parcours et finale des centres AFID à la fin de chaque campagne.</li> </ul> </li> <li>• Le suivi/ Evaluation par l'opérateur               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le niveau d'évolution du programme ;</li> <li>- La conduite des cours par le formateur ;</li> <li>- Les difficultés rencontrées par le formateur et les apprenants ;</li> <li>- Le respect des ratios de suivi des autres acteurs et la qualité de ces suivis ;</li> <li>- La fréquentation des cours par les apprenants ;</li> <li>- La régularité, l'assiduité et le sérieux du formateur ;</li> <li>- L'implication des communautés dans la mise en œuvre du programme ;</li> <li>- L'accompagnement des centres par l'opérateur ;</li> <li>- L'évaluation à mi-parcours et finale des centres AFID à la fin de chaque campagne</li> </ul> </li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi évaluation externe : Les suivis évaluations externes se tiennent dans le cadre de l'évaluation externe des plans d'action de Tin Tua ou de l'évaluation finale des centres.</li> <li>• Suivi évaluation interne des apprentissages pour la régulation des activités des CBN2 : Il est placé sous la responsabilité du responsable du département de l'éducation de base</li> <li>• Fréquence du suivi évaluation interne des apprentissages: 1 fois l'an.</li> </ul>

<sup>79</sup> L'annexe 9 présente quelques exemples d'outils de suivi utilisés dans la mise en œuvre des formules éducatives étudiées



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'auto-évaluation : Elle correspond au suivi évaluation rapproché des centres et des apprentissages et est quotidienne. Les responsables sont les coordonnateurs et les superviseurs des CBN.</li> <li>• Evaluations formatives (performances des apprenants) par les formateurs des CBN</li> <li>• Evaluations finales (performances des apprenants) sous la responsabilité des agents du MENA</li> <li>• Autoévaluations assistées (organisation de la formation, performances des apprenants, ressources humaines, participation communautaire, forces, faiblesses, opportunités et risques) par les agents de Tin Tua assistés de consultants</li> <li>• Evaluations externes (pertinence, efficacité, efficience, résultats et impacts) par des consultants</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi des apprentissages : Responsables FDC, les CEB, CCEB et RAENF.</li> <li>• Fréquence du suivi des apprentissages : au moins deux fois par mois.</li> <li>• Suivi de la fréquentation : Les comités de gestion, les superviseurs de la FDC.</li> <li>• Fréquence du suivi de la fréquentation : quotidienne.</li> <li>• Suivi-évaluation interne (apprentissage, fréquentation, niveau d'assimilation, capacité de réinvestissement des compétences)</li> <li>• Suivi-évaluation externe (évaluation des connaissances et certification)</li> <li>• Suivi-évaluation intermédiaire (contenus d'enseignement, gestion pédagogique, gestion administrative, gestion financière, infrastructures et équipements)</li> <li>• Auto évaluation (contenus d'enseignement, gestion administrative, gestion pédagogique, gestion financière, infrastructures et équipements)</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acteurs du suivi : Les responsables de A&amp;P, les représentants des communautés (COGES), les Directeurs Provinciaux de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, les représentants de services centraux du MENA, les représentants des partenaires techniques et financiers.</li> <li>• Suivi-évaluation des enseignements-apprentissages : Est fait par le chargé du suivi-évaluation, les superviseurs et le coordonnateur.</li> <li>• Objet du suivi-évaluation : collecte de données factuelles, niveau de mise en œuvre des enseignements/apprentissages, fréquentations, évaluations pédagogiques, collaboration avec la communauté, tenue du matériel didactique et des infrastructures éducatives.</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acteurs du suivi : Direction de ASIBA, comités villageois d'éducation (CVE), les services déconcentrés du MENA</li> <li>• Le suivi des activités est participatif tous les acteurs sont impliqués.</li> <li>• Le chargé du suivi évaluation et la chargée de la formation professionnelle organisent les planifications qui sont discutées et validées par tous avant leur exécution.</li> <li>• Suivi des apprentissages instrumentaux: la fréquentation, l'assiduité, les performances.</li> <li>• Suivi de la formation professionnelle: la fréquentation, l'évolution dans l'apprentissage, les performances.</li> </ul>

**Tableau 44: Données du suivi-évaluation des apprenants dans les écoles non formelles**

<b>Données du suivi-évaluation des apprenants dans les écoles non formelles</b>	
Faits, événements, activités	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation régulière des apprentissages en classe</li> <li>• Evaluation en fin d'année</li> <li>• Evaluation pour la passerelle</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluations formatives (performances des apprenants) par les formateurs des CBN</li> <li>• Evaluations finales (performances des apprenants) sous la responsabilité des agents du MENA</li> <li>• Autoévaluations assistées (organisation de la formation, performances des apprenants, ressources humaines, participation communautaire, forces, faiblesses, opportunités et risques) par les agents de Tin Tua assistés de consultants</li> <li>• Evaluations externes (pertinence, efficacité, efficience, résultats et impacts) par des consultants</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi-évaluation interne (apprentissage, fréquentation, niveau d'assimilation, capacité de réinvestissement des compétences)</li> <li>• Suivi-évaluation externe (évaluation des connaissances et certification)</li> <li>• Suivi-évaluation intermédiaire (contenus d'enseignement, gestion pédagogique, gestion administrative, gestion financière, infrastructures et équipements)</li> <li>• Auto évaluation (contenus d'enseignement, gestion administrative, gestion pédagogique, gestion financière, infrastructures et équipements)</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi-évaluation des enseignements-apprentissages : est fait par le chargé du suivi-évaluation, les superviseurs et le coordonnateur.</li> <li>• Objet du suivi-évaluation : collecte de données factuelles, niveau de mise en œuvre des enseignements/apprentissages, fréquentations, évaluations pédagogiques, collaboration avec la communauté, tenue du matériel didactique et des infrastructures éducatives.</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le chargé du suivi évaluation et la chargée de la formation professionnelle organisent les planifications qui sont discutées et validées par tous avant leur exécution.</li> <li>• Suivi des apprentissages instrumentaux: la fréquentation, l'assiduité, les performances.</li> <li>• Suivi de la formation professionnelle: la fréquentation, l'évolution dans l'apprentissage, les performances.</li> </ul>

--	--

**Tableau 45: Données sur le suivi des sortants en formation professionnelle**

<b>Données sur le suivi des sortants en formation professionnelle</b>	
Faits, événements, activités	
AFID	
CBN	<b>Agents de suivi</b> : Le service des CBN de Tin Tua <b>Objets du suivi</b> : Assiduité de l'apprenant, les progrès réalisés, les difficultés rencontrées, les solutions.
ECOM	<b>Agents de suivi</b> : Les agents de la FDC. <b>Objets du suivi</b> : L'assiduité de l'apprenant, les progrès réalisés, les difficultés rencontrées, les solutions.
EDB	
FEIPA	Le suivi des sortants qui font la formation professionnelle est assuré par la chargée de la formation professionnelle. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Au niveau de la formation professionnelle : suivi de la fréquentation, l'évolution dans l'apprentissage et les performances.</li> <li>• Au niveau de l'insertion : voir comment l'installé(e) s'en sort, le chiffre d'affaires, vérifier l'utilisation des différents cahiers et outils de gestion.</li> </ul>

**Tableau 46: Données sur le du suivi des sortants en situation de passerelle**

<b>Données sur le du suivi des sortants en situation de passerelle</b>	
Faits, événements, activités	
AFID	<b>Agent de suivi</b> : Ce suivi est de l'œuvre des associations partenaires qui rendent plus ou moins compte à Solidar Suisse selon les cas. <b>Objet de suivi</b> : la fréquentation des écoles, les résultats scolaires, la situation d'autopromotion (les AGR, l'Alphabétisation, les CES/AGF), les difficultés rencontrées, les solutions. Le suivi des sortants est en lien avec le profil du sortant (âge, aptitudes, passerelles, formation professionnelle)
CBN	<b>Agents de suivi</b> : Le service des CBN de Tin Tua <b>Objets du suivi</b> : la fréquentation des écoles, les résultats scolaires, les difficultés rencontrées, les solutions.
ECOM	<b>Agents de suivi</b> : les enseignants des ECOM, les superviseurs de la FDC/BF et les RAENF. <b>Objets du suivi</b> : la fréquentation des écoles, les résultats scolaires, les difficultés rencontrées, les solutions.
EDB	Suivi des enfants dans les classes d'accueil du formel par les superviseurs une fois par mois
FEIPA	Suivi : assuré par le chargé du suivi évaluation qui suit la fréquentation, l'assiduité et les performances scolaires.

**Tableau 47: Données sur les outils de suivi utilisés**

<b>Données sur les outils de suivi utilisés</b>	
Faits, événements, activités	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outil de suivi détenu par les Communautés</li> <li>• Outils de suivi de l'animateur (registre d'appel, évaluation diagnostic, suivi de la fréquentation du centre...)</li> <li>• Outils de suivi des superviseurs et coordonnateurs</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils de suivi de l'animateur : registre d'appel, évaluation diagnostique, suivi de la fréquentation du centre, cahier de préparation, cahier d'observation, cahier de visite.</li> <li>• Outils de suivi des coordonnateurs/superviseurs : suivi du fonctionnement du CBN, suivi de la progression des enseignements-apprentissages, suivi de participation communautaire.</li> <li>• Outils de suivi du service des CBN : outil de synthèse des rapports de suivi, outil de suivi thématique des CBN, outil de suivi des sortants en passerelle, outil de suivi des sortants en apprentissage professionnel, outil de suivi des sortants installés.</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outil de suivi des apprentissages</li> <li>• Outil de suivi de la fréquentation de l'ECOM</li> <li>• Outil d'évaluation des sortants</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils de suivi de l'animateur (registre d'appel, évaluation diagnostique, suivi de la fréquentation du centre, cahier de préparation, cahier d'observation, cahier de visite, cahiers de devoir des apprenants)</li> <li>• Outils de suivi des superviseurs et coordonnateurs : Ces outils sont inspirés d'outils déjà existants mais ont été peaufinés dans la structure par les différents acteurs du projet.</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outils de suivi de l'animateur : registre d'appel, outil d'évaluation diagnostique, outil de suivi de la fréquentation du centre, outil de suivi des engagements, outils d'évaluation des enseignements/apprentissages.</li> <li>• outils de suivi du superviseur et du coordonnateur : outil de suivi des enseignements/apprentissages, outils</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• d'évaluation des enseignements/apprentissages, outil de suivi des sortants en passerelle,</li> <li>• outils de suivi des sortants en formation ou en insertion professionnelle,</li> <li>• outils de suivi des activités des communautés.</li> </ul>
--	---

Nous appuyant sur ces données, notre analyse a abouti à la présentation des résultats sur le processus de suivi évaluation que nous présentons dans cette section.

## **II.1. Du suivi des formules éducatives**

Le suivi vise à disposer de toutes les informations quantitatives et qualitatives de l'école mettant en œuvre la formule éducative. Il débouche sur des éléments d'appréciation permettant de prendre des décisions pour améliorer la qualité du programme et/ou combler les insuffisances constatées. Ce suivi s'effectue de manière systématique et se base sur des indicateurs constitutifs des missions de chaque acteur impliqué dans la mise en œuvre des formules éducatives et définies au moment de la conception. Il doit permettre aux acteurs (i) de juger des résultats et de proposer des améliorations futures, (ii) d'apporter un appui technique et organisationnel au centre, à l'apprenant, au personnel d'encadrement et aux structures de gestion, (iii) de recueillir et de diffuser les informations statistiques et les aspects qualitatifs de la formation en cours en vue de créer une banque de données fiables, (iv) de formuler des orientations pour une exécution efficace du processus d'éducation/ formation.

L'observation des pratiques montre que deux types de suivi sont développés. Le suivi interne est assuré par les structures locales, à savoir le coordonnateur, le superviseur, le COGES et l'animateur du centre, tandis que le suivi externe est effectué par les structures centrales et déconcentrées de l'Etat, et par certains partenaires techniques et financiers (FONAENF par exemple).

Le suivi des formules éducatives s'effectue donc à différents niveaux et mobilise les acteurs internes et externes des promoteurs de formules éducatives. L'objectif du suivi est d'assurer la concordance entre les activités planifiées et celles réalisées de manière à se rendre compte des écarts qui pourraient perturber ou favoriser l'atteinte des résultats. Chaque promoteur met en place en son sein une cellule technique dédiée à l'éducation, dirigée par un chargé de programme qui accompagne les acteurs terrain chargés du suivi.

### **II.1.1. Du suivi des activités d'éducation et de formation**

Le suivi des activités d'éducation et de formation concerne le suivi des apprentissages/formation, le suivi des passerelles vers le formel et vers l'apprentissage des métiers, le suivi des sortants

### **II.1.1.1. Du suivi des apprentissages/formations**

Il s'agit d'un suivi qui permet de rendre compte de la maîtrise, du respect des démarches pédagogiques et la progression des enseignements donnés par l'animateur. Ce suivi consiste également à vérifier le niveau et la progression de l'installation des acquis immédiats chez les apprenants. Il est effectué par le superviseur une fois par semaine et le coordonnateur une fois par mois. Les superviseurs et les coordonnateurs sont les acteurs clés du dispositif de suivi. En plus de ces acteurs internes aux promoteurs, un suivi externe est réalisé par le responsable à l'alphabétisation et à l'éducation non formelle (RAENF) de la circonscription d'éducation de base (CEB). Le suivi assuré par les superviseurs et les coordonnateurs constitue des moments de formation continue pour les animateurs. Chaque suivi donne lieu à l'établissement d'un rapport élaboré selon un canevas prédéfini dans les outils de suivi. Les données montrent que les principales informations attendues à travers ce suivi concernent :

- le fonctionnement du centre : la régularité de la présence de l'animateur et des apprenants, le respect du volume horaire quotidien ;
- le respect des démarches pédagogiques retenues : la préparation des cours, l'alliance entre théorie et pratique ;
- l'implication des personnes ressources pour la délivrance des apprentissages sur les savoirs endogènes ;
- le respect des engagements de la communauté.

Les rapports de suivi mentionnent les difficultés sur l'ensemble de ces points et proposent des solutions que le promoteur s'attèle à mettre en débats lors des rencontres pédagogiques annuelles.

Ces rencontres pédagogiques des acteurs de mise en œuvre des enseignements/apprentissages réunissent les animateurs, les superviseurs et les formateurs aux métiers. Ceux-ci font le bilan de la mise en œuvre des activités pédagogiques. Les rapports des superviseurs sont analysés et synthétisés par le coordonnateur. De plus, chaque animateur est invité à exprimer lui-même ses propres difficultés dans l'application des démarches pédagogiques retenues. Les insuffisances relevées au cours des suivis sont discutées et des solutions sont proposées pour améliorer les pratiques de classe. Ces rencontres sont donc des cadres de renforcement de capacités et de formation continue pour les acteurs impliqués.

### **II.1.1.2. Du suivi des apprenants en situation de passerelle dans le formel**

L'observation des pratiques révèle que les sortants des formules éducatives qui font la passerelle vers le formel font l'objet de suivi. Ce suivi est assuré par les superviseurs et les coordonnateurs avec l'appui des animateurs. Ainsi, en début d'année, ces acteurs font une visite dans les écoles et lycées d'accueil des sortants des alternatives et vérifient l'effectivité des inscriptions. Ces visites permettent d'apprécier les conditions d'études de ces apprenants et de fournir des appuis conseils aux apprenants en fonction des difficultés qu'ils rencontrent. En fin d'année, coordonnateurs et superviseurs reviennent faire une collecte des résultats de ces apprenants. Ces informations nourrissent une base de données et l'analyse des performances des sortants en passerelles, permet d'améliorer les curricula des formules éducatives. Celles-ci contribuent également au plaidoyer pour la visibilité de la qualité de l'offre éducative non formelle.

### **II.1.1.3. Du suivi des apprenants en situation de passerelles vers l'apprentissage des métiers**

Ce suivi s'effectue à travers une visite des ateliers accueillant des apprentis sortants des formules éducatives. L'observation montre trois types de pratiques d'apprentissage :

- L'apprentissage sur le tas : les maîtres artisans n'utilisent pas de référentiels de formation. Ils ne sont pas formés pour encadrer les apprenants ;
- l'apprentissage traditionnel amélioré : les formateurs reçoivent une formation en encadrement des apprenants et sur quelques outils de suivi de l'apprentissage. Ils ne sont pas tenus d'utiliser des référentiels de formation ;
- l'apprentissage dual adapté au contexte local : les formateurs sont formés pour l'encadrement des apprenants, l'utilisation des référentiels de formation. Ils développent le volet pratique de la formation et collaborent avec les centres de formation qui assurent la formation théorique. En général, les apprenants engagés dans ce modèle de formation passent l'examen du certificat de qualification professionnelle en fin d'année.

Le suivi de l'apprentissage consiste à faire le point sur la présence des apprentis en situation d'apprentissage mais surtout à mesurer l'évolution des acquisitions de ces derniers dans les différents métiers de formation. Les données recueillies alimentent une base de données pour une meilleure gestion de la mise en apprentissage. Pour ce suivi, les promoteurs de formules éducatives se font aider par des spécialistes de la formation professionnelle notamment ceux de l'Agence nationale de promotion de l'emploi et de quelques cabinets d'ingénierie de la formation. La gestion opérationnelle de ce suivi incombe généralement à un chargé de programme de formation professionnelle, engagé par le promoteur de la formule éducative.

#### **II.1.1.4. Du suivi des sortants des dispositifs de formation**

Une fois que les apprenants achèvent le processus d'apprentissage, les promoteurs de formules éducatives les mettent en lien avec les institutions capables de les accompagner dans leur insertion professionnelle. Certains promoteurs développent en leur sein des mécanismes d'installation des sortants. Ces mécanismes permettent l'auto-emploi des jeunes formés.

Le suivi des sortants, assuré par le chargé de programme insertion professionnelle, consiste à mesurer l'évolution de leurs activités et de rendre compte de leur situation socioéconomique. Ces informations permettent de saisir les difficultés de mise en pratique des compétences acquises et d'échanger avec les formateurs pour des améliorations.

Les données sur l'insertion socioprofessionnelle des sortants sont capitalisées à travers non seulement la motivation des apprenants toujours en situation de formation dans les ateliers mais également le plaidoyer avec les partenaires techniques et financiers. Le suivi des sortants s'effectue avec des outils conçus à cette fin. Il est sanctionné par un rapport.

#### **II.1.2. Du suivi des rapports entre les parties impliquées dans le développement du projet éducatif**

En plus du suivi des activités d'éducation et de formation, les promoteurs et la communauté (Comité de gestion) mettent en place un dispositif de suivi des relations avec les autres acteurs impliqués directement ou indirectement dans la mise en œuvre du projet éducatif. Il s'agit d'assurer un dialogue permanent avec ces institutions afin de communiquer les résultats mais aussi les difficultés en vue de solutions. L'observation montre que les principaux acteurs concernés par ce suivi sont :

- les services déconcentrés des ministères partenaires du projet éducatif ;
- les collectivités territoriales (les communes notamment) ;
- les services décentralisés de financement ;
- les structures d'accueil des apprenants ;
- les partenaires techniques et financiers.

Une fois par an, ces acteurs se rencontrent pour faire un bilan de la mise en œuvre du projet éducatif. Ces bilans annuels permettent à l'ensemble des partenaires d'être informés sur l'état de mise en œuvre du projet, les succès, les insuffisances et les difficultés relevés dans le cadre des différents suivis. Le suivi s'accompagne de l'évaluation que nous présentons dans la section qui suit.

## II.2. De l'évaluation des projets éducatifs

L'analyse des données renseigne que plusieurs types d'évaluations sont mis en branle pour cerner les effets des formules éducatives non formelles aux différents niveaux. Les principaux aspects concernés par les évaluations sont : la mise en œuvre des enseignements-apprentissages le comportement des acteurs, l'évolution du projet éducatif dans son ensemble. Quant aux différents types d'évaluation, les principaux sont : l'auto-évaluation, l'évaluation interne et l'évaluation externe.

Les pratiques d'évaluation sont exprimées comme suit :

**Tableau 48: Aperçu des données sur l'évaluation des projets éducatifs**

Aperçu des données sur l'évaluation des projets éducatifs : faits, événements, activités	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le suivi-évaluation des effets : est opéré par les cadres du MENA.</li> <li>• Ce suivi a rendu éligible l'approche AFID dans le financement du FONAENF.</li> <li>• Evaluations comparées entre les apprenants des centres AFID et les élèves des écoles primaires bilingues et/ou classiques.</li> <li>• Evaluation en situation réelle d'apprentissage</li> <li>• Evaluation en cours de formation, en fin d'année et en fin de cursus de formation</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation à mi-parcours : auto-évaluation assistée (par les agents de Tin Tua et consultant), évaluation externe (consultants externes)</li> <li>• Période et fréquence de l'évaluation de mi-parcours : tous les quatre ans</li> <li>• Evaluation finale externe : Faite par des consultants externes.</li> <li>• Période et fréquence de l'évaluation finale externe : 1 fois chaque année en fin mai.</li> <li>• Evaluation pour rendre compte du progrès des apprenants</li> <li>• Evaluation des compétences pratiques impliquant des personnes ressources et les formateurs aux métiers</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluation à mi-parcours : Faites par les agents de la FDC et les enseignants des ECOM</li> <li>• Période et fréquence de l'évaluation à mi-parcours : 1 fois chaque année à la période de mi-mars.</li> <li>• Evaluation finale : Faite par la DPENA, les CCEB, les agents de la FDC et les enseignants des ECOM</li> <li>• Période et fréquence de l'évaluation finale : 1 fois chaque année en fin mai.</li> <li>• Les apprenants sont évalués à la fin de leur formation soit 4 ans.</li> <li>• L'évaluation est pratique, en plus des épreuves théoriques administrées, les enfants font des exercices pratiques sur ce qu'ils ont appris et cela est noté</li> <li>• L'apprenant doit se servir de toutes les connaissances qu'il acquiert à l'école, à la maison en somme dans la</li> </ul>

	communauté
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'évaluation annuelle des enseignements-apprentissages : Faite sous la responsabilité des services déconcentrés du MENA.</li> <li>• L'évaluation interne : Faite par les agents d'encadrement de A&amp;P. Elle porte sur les niveaux des apprenants, les habiletés pratiques, le degré de réinvestissement des apprentissages et sur les effets du programme EdB dans les communautés.</li> <li>• L'évaluation externe : Faite par des consultants externes. Elle porte sur les niveaux des apprenants, les habiletés pratiques, le degré de réinvestissement des apprentissages, sur les effets du programme EdB dans les communautés et la gestion administrative et financière.</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'évaluation est à plusieurs niveaux. On évalue les acquis des apprenants, le comportement de la communauté, des enseignants et les formateurs</li> <li>• Nous nous assurons que l'apprenant a bien maîtrisé ce qu'on lui a donné et qu'il est capable de mobiliser d'autres choses venant de son observation pour se débrouiller dans la vie concrète</li> <li>• Nous exploitons des situations concrètes de vie des apprenants à partir desquels ils réagissent et construisent des solutions</li> <li>• L'évaluation se fait à des moments différents, pendant l'apprentissage, en fin d'année et à la fin de la formation c'est-à-dire les 4 ans</li> </ul>

## II.2.1. De l'évaluation des activités d'éducation et de formation

Il est prévu pour ce processus éducatif quatre types d'évaluation :

### II.2.1.1. L'auto-évaluation

Ce type d'évaluation est pratiqué par les formules utilisant les démarches pédagogiques de la PdT ou de l'APC (ECOM, FEIPA, EdB). Il s'agit pour l'apprenant d'apprécier par lui-même ses acquis au fil des apprentissages. Ainsi, les apprenants sont impliqués dans la conception des grilles d'évaluation et des situations cibles. L'objectif visé par les promoteurs dans la mise en œuvre de cette auto-évaluation est de rendre à terme les apprenants capables de s'approprier individuellement leur propre rythme de progression dans l'apprentissage, de prendre des décisions qui leur permettent d'avancer dans l'acquisition des compétences et plus tard dans la réalisation de leurs objectifs personnels.

Pour les autres formules n'utilisant pas la PDT ou l'APC (CBN, AFID), c'est l'enseignant qui évalue lui-même l'atteinte des objectifs d'apprentissage par séance et apprécie la progression de l'acquisition des connaissances et compétences des apprenants. Dans ce processus, l'auto-évaluation par l'apprenant est implicite et informel. Il s'agit là d'une pratique inspirée du formel que les acteurs ont adapté et amélioré.

Grâce au processus d'auto-évaluation (explicite ou implicite), l'apprenant se rend compte lui-même de son niveau et des difficultés d'assimilation des connaissances et compétences qu'il doit acquérir. Cela lui permet de construire et de s'approprier son parcours d'apprentissage. Il devient de ce fait artisan de son propre savoir.



Finalement, l'auto-évaluation permet d'engager un dialogue entre enseignant et apprenant pour asseoir un bon rythme d'évolution dans le processus d'enseignement-apprentissage.

### **II.2.1.2. L'évaluation formative**

L'évaluation formative mesure en cours de formation, les niveaux d'acquisitions des savoirs, savoir être et savoir-faire des apprenants. En d'autres termes, c'est l'évaluation des compétences qui consiste à recueillir à plusieurs occasions pendant le déroulement d'un programme d'étude (après une ou des séquences didactiques) des informations utiles dans le but de vérifier périodiquement la qualité des apprentissages.

Elle a pour but de dépister les déficiences ou les difficultés éventuelles dans l'apprentissage afin d'y remédier immédiatement. Les données montrent que l'évaluation formative des enseignements -apprentissage est réalisée par l'animateur et vise les principaux objectifs suivants :

- informer l'animateur ou l'enseignant du niveau réel d'assimilation des connaissances à une étape donnée de l'apprentissage ;
- permettre à l'enseignant de déceler où et en quoi les apprenants éprouvent des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir les moyens de les surmonter;
- « tirer le signal d'alarme » au niveau de l'animateur alors qu'il est encore temps, d'intervenir, pour réorienter l'apprentissage ;
- informer l'apprenant de son rythme d'acquisition des savoirs et de son niveau dans les différentes disciplines enseignées ;
- donner des moyens à l'apprenant de surmonter les difficultés constatées.

Mettre en place une procédure d'évaluation formative implique de la part de l'enseignant/animateur les principales opérations suivantes :

- recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage rencontrés par l'apprenant;
- interprétation de ces informations sur la base de critères d'évaluation s'adossant sur les objectifs d'enseignements visés ;

- diagnostic des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage observées chez l'apprenant ;
- adaptation des activités d'enseignement-apprentissage en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies et des facteurs qui sont à l'origine des difficultés rencontrées chez l'apprenant.

L'évaluation formative est un processus interne aux promoteurs de formules éducatives. Ainsi, le coordonnateur participe à l'organisation administrative, à la planification, à l'identification, à la dotation des moyens et à la mobilisation des personnes-ressources.

Le superviseur appuie le coordonnateur et s'occupe des aspects pédagogiques : formulation des épreuves, définition des critères de notation, analyse des résultats et modalités d'utilisation de ceux-ci pour dialoguer avec les animateurs, les apprenants et la communauté.

L'évaluation formative donne des informations permettant aux superviseurs d'ajuster leur accompagnement des animateurs.

### **II.2.1.3. L'évaluation de fin d'année**

L'évaluation de fin d'année a pour objectifs principaux de:

- vérifier l'atteinte des résultats annuels visés conformément à la planification annuelle des apprentissages ;
- vérifier l'atteinte des compétences effectivement acquises par les apprenants tenant compte des enseignements effectivement administrés au cours de l'année dans les différentes disciplines;
- valider le passage des apprenants à un niveau supérieur.

L'évaluation de fin d'année est un processus qui implique les animateurs, les superviseurs, les coordonnateurs les personnes ressources de la communauté, l'équipe technique de développement des projets éducatifs provenant des promoteurs de formules éducatives et les services déconcentrés en charge de l'éducation.

Les services déconcentrés en charge de l'éducation s'occupent de l'évaluation des connaissances et compétences instrumentales (lire, écrire, calculer) et des connaissances et compétences d'éveil (sciences sociales et la partie théorique du champ disciplinaire des Sciences de la Vie et de la

Terre, SVT). Ainsi, ils formulent les sujets et coordonnent leur administration. Ils organisent la correction des copies d'examen de fin d'année et la proclamation des résultats.

Pour certaines formules (ECOM, FEIPA, EdB), une option est introduite à la troisième année d'apprentissage. En effet, l'évaluation formative en troisième année s'effectue avec les épreuves de la troisième année de l'école formelle. Cette évaluation constitue un moyen d'opérationnalisation de la passerelle entre formel et non formel. L'observation du processus montre que ce sont les apprenants les plus performants et moins âgés à la fois qui sont autorisés à poursuivre leurs cursus dans le formel.

Cette situation peut être comprise comme une imposition des critères de passage du non formel vers le formel. Cette question sera abordée en détail dans le chapitre sur la discussion des résultats.

Ainsi, après une évaluation spécifique du niveau des apprenants sur la base des matières communes entre formel et non formel, les candidats (apprenants) qui souhaitent rejoindre l'école primaire formelle y sont transférés en vue de poursuivre leur cursus de formation.

Dans la réalité, les services déconcentrés du Ministère de l'éducation à travers les responsables d'alphabétisation et d'éducation non formelle, demandent aux promoteurs de formules éducatives de faire des propositions de sujets d'examen. Ils échangent avec eux pour comprendre les sujets proposés, les amendent et les valident avant leur administration à l'examen de fin d'année.

Pour l'évaluation des connaissances et compétences de production (partie pratique des SVT, savoir pratiques endogènes enseignés), ce sont les services déconcentrés des ministères spécifiques (ceux de l'agriculture, de l'élevage, de l'environnement), les personnes ressources des communautés, les formateurs aux métiers qui s'occupent de l'évaluation de fin d'année.

En plus de l'évaluation annuelle, l'évaluation des activités d'éducation et de formation comprend l'évaluation de fin de cursus.

Dans les faits, il s'agit d'une évaluation formative particulière intervenant à la quatrième année de la formation. On peut donc parler d'évaluation certificative puisqu'elle est sanctionnée par une attestation.

#### **II.2.1.4. L'évaluation de fin de cursus**

L'observation montre qu'une évaluation est faite à la fin du cursus de formation. Pour l'ensemble des formules étudiées, ce cursus dure quatre ans. Elle a pour objet d'apprécier les compétences acquises en fonction des prévisions contenues dans les objectifs terminaux d'apprentissage. Elles concernent à la fois les compétences instrumentales, d'éveil et de production.

L'évaluation de fin de cursus donne des informations pour apprécier la pertinence du processus éducatif afin d'effectuer les régulations, les ajustements qui doivent s'opérer avant le recrutement d'une nouvelle promotion.

A la fin du cursus, trois options s'offrent à l'apprenant :

- poursuivre ses études dans le formel ;
- faire l'apprentissage d'un métier ;
- s'installer à son propre compte directement pour exercer une activité génératrice de revenu.

Pour l'ensemble des formules étudiées, les apprenants en fin de cycle qui le désirent peuvent passer l'examen du certificat d'études primaires. Cette option leur permet de poursuivre leurs études mais dans les faits, les objectifs poursuivis peuvent être différents. En effet, les promoteurs de formules éducatives encouragent les apprenants à passer l'examen du CEP pour permettre une comparaison entre le niveau des apprenants du formel et celui des apprenants du non formel. Il s'agit là d'une volonté de valorisation des résultats du non formel. D'autres apprenants trouvent que le CEP est un moyen de prouver à leurs camarades d'âge et à leurs parents que leur passage dans les structures d'éducation a été intellectuellement concluant. On ajoutera à cela, la fierté des apprenants du non formel : avec moins d'années d'investissement que ceux du formel, ils décrochent le premier parchemin du système éducatif.

L'évaluation de fin de cursus est un processus interne qui implique les acteurs engagés dans l'évaluation formative. Ce processus peut faire appel à des évaluateurs externes pour crédibiliser les résultats. Elle est sanctionnée par une attestation délivrée aux apprenants par la structure promotrice de la formule éducative.

L'évaluation de fin de cursus achève le processus d'évaluation des activités d'éducation et d'apprentissage.

L'observation montre que dans les quatre évaluations présentées, la méthode d'évaluation authentique est utilisée par toutes les formules. Cependant, c'est dans les formules utilisant les démarches pédagogiques de la PDT et de l'APC que la méthodologie est utilisée de manière holistique aux différents moments d'apprentissage et d'évaluation.

La méthode d'évaluation en contexte authentique vise à permettre à l'apprenant de démontrer sa capacité de mettre en œuvre dans un contexte réel, les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la réalisation d'une tâche qu'il pourrait rencontrer dans la vie réelle.

La particularité de cette méthode d'évaluation réside dans la définition de situations d'évaluation conformes aux contextes d'apprentissage, aux enseignements apprentissages déroulés, aux savoirs extrascolaires (sociaux et culturels, savoirs faire locaux) que l'apprenant mobilise pour résoudre des problèmes concrets qu'il peut rencontrer dans la vie courante. Il s'agit d'une forme d'essai de valorisation du processus d'apprentissage et des compétences acquises par l'apprenant. Elle se déroule de façon individuelle ou collective selon les objectifs d'évaluation poursuivis. L'évaluation en contexte authentique est un trait distinctif important entre école du village et école formelle.

Le processus d'évaluation dans les formules éducatives étudiées ne se limite pas aux activités d'éducation-formation mais s'étend à la relation entre les acteurs et aux effets et impacts du projet éducatif dans son ensemble.

## **II.2.2. Au-delà du processus éducatif, la relation entre les acteurs, les effets du projet éducatif comme objets d'évaluation**

### **II.2.2.1. De l'évaluation des relations entre les acteurs**

L'évaluation de la relation entre les acteurs se déroule généralement toutes les années, après l'évaluation des activités d'éducation-formation. Celle-ci est réalisée par des consultants externes ou des personnes ressources provenant des communautés. Elle s'appuie sur les rapports de suivi des chargés de programmes éducatifs, des superviseurs et des coordonnateurs. L'objectif de cette évaluation est d'analyser le comportement des acteurs, notamment des enseignants, des communautés, des services déconcentrés et décentralisés. L'observation montre que cette

évaluation est axée sur les rapports interinstitutionnels. Pour ce faire, sont mis en présence les agents des différentes institutions impliquées dans le projet éducatif. Un document de travail faisant la synthèse du respect des engagements de chaque acteur est élaboré par une équipe du promoteur de formule éducative. Il s'agit en général du premier responsable de la structure promotrice de formule, assisté de son chargé de programme éducation. Les superviseurs, coordonnateurs et animateurs ne participent pas à l'élaboration de ce rapport. Ceux-ci y contribuent seulement en apportant des informations précises sur certains points.

L'équipe d'élaboration de ce rapport prend contact directement avec les acteurs impliqués pour disposer des informations de base. Elles les confrontent avec les rapports de suivi des coordonnateurs, superviseurs et animateurs.

Ce document donne une situation de l'effectivité des engagements, la gestion de la communication, les attitudes sur le terrain servant de modèle de comportement à avoir et sur les attitudes qui ne sont pas recommandables.

Les résultats de cette évaluation sont présentés et discutés au cours d'ateliers bilans annuels, rassemblant l'ensemble des acteurs. C'est au cours de ces ateliers-conférences que sont présentés également les différents résultats de l'évaluation des activités d'éducation-formation.

L'évaluation des relations entre acteurs impliqués dans le projet éducatif permet de constater et de corriger les insuffisances relevées de manière dynamique. Les acteurs par-là se donnent les moyens pour éviter d'éventuels blocages. Ces évaluations sont également l'occasion d'informer les acteurs sur les évolutions institutionnelles nécessitant une adaptation des relations.

En dehors des relations entre acteurs, le projet éducatif fait l'objet d'évaluation finale. Celle-ci porte sur les effets du projet éducatif.

#### **II.2.2.2. De l'évaluation des effets du projet éducatif**

A l'issue de la mise en œuvre d'un cycle complet de la formule éducative, les promoteurs de formules éducatives entreprennent une évaluation globale du projet éducatif. Ainsi, ils établissent des termes de références en concertation avec l'ensemble des parties prenantes (représentants de l'Etat, des collectivités territoriales, des communautés, de l'ONG promotrice de la formule éducative, des partenaires techniques et financiers). Cette évaluation est généralement exécutée par des consultants nationaux ou internationaux ou un mixage entre ces deux modalités. La

méthodologie participative est systématiquement utilisée et permet de prendre en compte les acteurs directs de mise en œuvre du projet. Les données montrent que l'objectif principal de l'évaluation globale du projet est de faire un bilan critique et exhaustif des quatre années de mise en œuvre du projet éducatif, de déterminer sa valeur ajoutée et de dégager des perspectives. Il s'agit spécifiquement d'analyser et d'apprécier les résultats obtenus du projet au regard des axes d'intervention, d'apprécier les effets produits par le projet mais aussi de faire des propositions pour la pérennisation des acquis. Enfin, l'évaluation globale du projet éducatif aboutit à des recommandations de révision des curricula, de capitalisation de certaines bonnes pratiques, à la définition d'axes de négociation et de plaidoyer pour améliorer les relations entre les acteurs.

### **Conclusion sur le processus de suivi-évaluation**

L'évaluation des effets confirme le respect de la commande sociale formulée par la communauté. Celle-ci donne l'occasion de se rendre compte de l'ensemble du processus, de l'engagement des acteurs, des moyens et stratégies développés. A cette occasion également, la communauté apprécie le niveau de respect de la commande aussi bien par elle-même que par la structure promotrice et les autres acteurs.

En résumé, l'étape de suivi-évaluation a successivement abordé l'objet, la nature, les acteurs et les outils mis en œuvre pour cerner l'adéquation des résultats des projets éducatifs par rapport aux prévisions. Elle a également permis de mesurer les effets du projet éducatif. Elle traite de l'enjeu de l'efficacité interne et externe tout en participant à la stratégie de diffusion des alternatives éducatives qui constitue l'étape suivante dans la mise en œuvre des dites alternatives éducatives.

### **III. La diffusion des alternatives éducatives**

La diffusion constitue la dernière étape de la mise en œuvre des formules éducatives. En effet, l'observation montre que les formules éducatives ne sont pas développées pour être mises en œuvre dans une seule localité. Le processus engagé de l'idéation au suivi-évaluation ressemble à une phase d'expérimentation qui permet de mettre en mouvement pour la première fois, la formule éducative. A partir des résultats de mise en œuvre des activités du projet éducatif et des résultats d'effets obtenus et réajustés, les promoteurs de formules éducatives engagent un processus de diffusion de l'école du village. Ce processus de diffusion constitue une étape à part entière qui engage des acteurs, des stratégies et des outils. Dans ce présent point nous

présenterons l'objet de la diffusion ainsi que les acteurs, les stratégies et moyens utilisés. La synthèse des données recueillies font ressortir les informations suivantes :

**Tableau 49: Données sur la diffusion des formules éducatives**

<b>Données sur la diffusion des formules éducatives : faits, événements, activités</b>	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'extension de la formule est liée à la demande sociale.</li> <li>• Extension de toute la formule dans de nouvelles localités</li> <li>• Extension de parties de la formule dans les programmes du formel</li> <li>• Transfert à l'Etat des écoles bilingues</li> <li>• Accompagnement des enseignants pour la maîtrise des formules transférées</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Information des communautés et mobilisation sociale dans les nouveaux villages pour implanter de nouveaux CBN</li> <li>• Communication des résultats aux PTFs pour mobiliser des moyens financiers afin d'accompagner la mise en place des CBN dans les nouveaux villages</li> <li>• Négociation avec le MENA pour la reconnaissance</li> <li>• Communication sur les méthodes et approches d'enseignement développées</li> <li>• Négociation avec l'Etat pour la prise en compte des écoles bilingues</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extension de toute la formule à la région du Centre-Sud.</li> <li>• L'extension de la formule est pour le moment géographique, elle n'est pas encore linguistique. Des demandes du Ziro et de Nouna sont parvenues à la FDC/BF mais la structure n'a pas eu les capacités de répondre à ces sollicitations (barrière linguistique, financement etc.).</li> <li>• Extension de parties de la formule : La FDC/BF a initié une extension de l'application des approches (PdT) qu'elle utilise dans les écoles formelles du Bazèga.</li> <li>• Les moyens humains de la FDC sont mobilisés</li> <li>• Les moyens financiers et matériels (l'appui financier de l'extension à travers le PDSEB et le FONAEF).</li> <li>• Forte demande communautaire pour la formule</li> <li>• La validation de la formule par le ministère ;</li> <li>• La mutualisation des ressources des formules alternatives du genre ECOM ;</li> <li>• L'adaptation des documents cadres et supports didactiques aux réalités d'autres régions du pays ;</li> <li>• Le renforcement des capacités des demandeurs ;</li> <li>• L'appui financier de l'extension à travers le PDSEB et le FONAEF.</li> </ul>
EdB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le passage à l'échelle concerne l'extension géographique : une ouverture en grand nombre des EdB.</li> <li>• Sensibiliser de façon permanente les communautés abritant des EdB à leur gestion ;</li> <li>• Satisfaire la demande réelle des communautés demandeuses ;</li> <li>• Former le maximum d'encadreurs à l'approche ;</li> <li>• Faire valider la formule EdB par l'Etat ;</li> <li>• Faire un plaidoyer pour élargir le financement des EdB à d'autres partenaires de l'éducation.</li> <li>• Signature du protocole avec le MENA et avec les PTFs</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extension de toute la formule : suivant le milieu, il faut faire une étude diagnostique et prendre en compte les besoins des communautés afin de pouvoir adapter le curriculum et les manuels si nécessaire.</li> <li>• Il faut discuter avec les communautés pour définir le cursus, le cycle annuel, la durée hebdomadaire ainsi que le profil voulu par la communauté pour les adolescents. Pour les zones non mooréphones, il faudrait ajouter la traduction des manuels.</li> <li>• Les moyens humains de ASIBA sont mises à contribution</li> <li>• Les moyens financiers et matériels proviennent des communautés, de ASIBA et des partenaires techniques et financiers</li> <li>• L'Etat et ses partenaires donnent les moyens à ASIBA pour l'extension directe (ASIBA ouvre seule des FEIPA dans d'autres Zones)</li> <li>• L'Etat donne les moyens à ASIBA qui va contracter des partenariats avec des structures pour la mise en œuvre de la formule dans différentes zones linguistiques et géographiques.</li> <li>• Production de curricula, disponibilité de manuels, de guides, de cahiers pédagogiques,</li> <li>• Formation initiale et continue de formateurs, superviseurs, encadreurs, animateurs,</li> <li>• Implication des structures du MENA dans le suivi-évaluation, la conception des différents documents didactiques et pédagogiques</li> </ul>

L'analyse de ces informations permet de structurer l'étape de diffusion à travers son objet et ses modalités.



### III.1. L'objet de la diffusion

L'analyse des données montre que l'objet de la diffusion des alternatives éducatives porte principalement sur :

- La formule dans son entièreté ;
- Les bonnes pratiques issues de la mise en œuvre des formules éducatives (pratiques, approches, stratégies).

#### III.1.1. De la diffusion de la formule dans son entièreté

Le tableau suivant fait un résumé des données autour de la diffusion des formules dans leur entièreté :

**Tableau 50: Synthèse des données sur les conditions d'ouverture et de mise en œuvre des formules**

<b>Synthèse des données sur les conditions d'ouverture et de mise en œuvre des formules</b>	
Faits, événements, activités	
AFID	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demande sociale ;</li> <li>• Missions de prospection pour expliquer les contraintes de la formule ;</li> <li>• Missions de confirmation de l'engagement formel des communautés à respecter le cahier de charges pour la gestion du centre AFID ;</li> <li>• Etablissement des calendriers des cours ;</li> <li>• Mise en place des comités de gestion ;</li> <li>• Lancement du recrutement et de formation des animateurs ;</li> <li>• Recrutement des apprenants par le COGES ;</li> <li>• Mise en place des infrastructures et équipements nécessaires.</li> </ul>
CBN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation et responsabilisation des communautés</li> <li>• Mise en place des comités de gestion</li> <li>• Mobilisation des infrastructures et des équipements</li> <li>• Planification des apprentissages adaptés aux occupations des communautés</li> <li>• Mise en place d'un système de suivi appui rapproché et régulier du fonctionnement de l'école</li> <li>• Mobilisation des formateurs</li> <li>• Disponibilité des supports didactiques</li> </ul>
ECOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une bonne stratégie de sensibilisation pour une bonne participation des communautés</li> <li>• La planification des apprentissages adaptés aux occupations des communautés</li> <li>• Une bonne mobilisation communautaire autour de l'école</li> <li>• La mise en place d'un comité de gestion</li> <li>• La mobilisation des infrastructures et des équipements</li> <li>• La disponibilité des manuels, des livres et des guides pédagogiques adaptés au système</li> <li>• L'utilisation des enseignants endogènes</li> <li>• La participation de la communauté à la vie de l'école</li> <li>• Un bon système de formation initiale et continue des enseignants</li> <li>• Un bon système de suivi-conseils des enseignants</li> </ul>
EDB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mise en place d'un comité de gestion</li> <li>• La planification des cours par les apprenants</li> <li>• La disponibilité des animateurs endogènes</li> <li>• La participation de la communauté à la vie de l'école</li> <li>• La formation initiale et continue des enseignants</li> <li>• Disponibilité de local/hangar devant servir de centre</li> </ul>
FEIPA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilisation des infrastructures et des équipements</li> <li>• Mise à disposition des supports didactiques : manuels et guides de lecture, mathématiques, des cahiers pédagogiques, des modules de formations.</li> <li>• Mise en place du système de suivi et d'évaluation: les différents volets couverts par le suivi sont les enseignements/apprentissages, la formation professionnelle, les sortants en passerelle, les CVE.</li> <li>• Recrutement des acteurs (apprenants, animateurs, superviseurs)</li> <li>• Parité garçons/filles dans le recrutement des apprenants</li> </ul>

L'analyse des données révèle que la diffusion des formules alternatives se fait sur la base de demandes que les communautés envoient aux promoteurs de formules éducatives. Dans les faits, les effets obtenus par le projet éducatif se propagent de village en village dans la zone d'intervention du projet. Ce sont ces effets qui suscitent les volontés communautaires d'accéder à l'éducation à travers ces modèles alternatifs. Ayant pris connaissance des dynamiques de construction de ces modèles, notamment la possibilité de s'impliquer dans la formulation et la mise en œuvre du projet éducatif, les peurs suscitées par les échecs de l'école formelle s'estompent et les communautés redeviennent réceptives aux institutions éducatives d'éducation.

Un autre déterminant des demandes venant des villages réside dans l'approche communautaire développée par les ONG sur d'autres questions de développement. Ces moments sont des occasions d'information des communautés sur l'existence de modèles alternatifs d'éducation prenant en compte les préoccupations de développement des localités. Celles-ci aboutissent souvent à des voyages d'échanges qui permettent aux nouvelles communautés de formuler leurs demandes de manière avisées.

Enfin, les personnes ressources ayant participé à la construction et à la mise en œuvre du projet éducatif sont également vectrices d'informations qui suscitent des demandes de leurs communautés.

Une fois les demandes formulées, une équipe technique du promoteur se rend dans les villages demandeurs pour des entretiens préliminaires avec les communautés. Une feuille de route est établie. Le processus d'implantation d'une formule éducative dans une nouvelle localité donne lieu à un re-parcours des étapes d'investigation avant la mise en œuvre concrète. Cette étape permet de revisiter les différents aspects de la formule afin de l'adapter aux réalités des nouvelles localités. L'analyse des données montre que les adaptations portent principalement sur :

- Les modalités de réalisation notamment la mobilisation, la contribution des communautés et des partenaires externes ;
- Les contenus d'éducation notamment ceux liés à la production, à la culture et au savoir endogène ;
- Le calendrier d'apprentissage.

Cette étape permet à la communauté de traduire ses besoins éducatifs, notamment les aspects sur lesquels elle souhaite que l'on mette l'accent. Ces souhaits structurent une forme de commande sociale qui guide l'adaptation des formules aux besoins éducatifs des communautés. Il s'agit là d'une forme allégée d'idéation qui engage un processus de réingénierie de la formule éducative.

L'observation montre que dans le processus de réingénierie, les savoirs définis ne sont jamais remis en cause totalement. Les communautés proposent simplement des ajustements pour tenir compte de certaines réalités spécifiques de leurs localités.

### **III.1.2. De la diffusion partielle de la formule éducative**

Les données montrent que certaines parties des formules alternatives éducatives développées sont diffusées à travers d'autres univers éducatifs, notamment dans le système éducatif formel. Ce mode de diffusion concerne les principaux aspects suivants :

- La gouvernance scolaire, notamment la mise en place des comités de gestion des écoles ;
- Les contenus éducatifs notamment l'intégration des thèmes émergents, des savoirs endogènes dans le cursus scolaire du formel ;
- Les pratiques pédagogiques, notamment celles actives et centrées sur les apprenants.

Ces éléments de transfert d'approches et de pratiques du non formel au formel seront traités de manière plus détaillée dans le point relatif à l'éducation de qualité, présenté dans le Chapitre VII.

### **III.2. Les stratégies et moyens de la diffusion**

Les données montrent que les stratégies et moyens de diffusion des formules éducatives sont bâtis autour des résultats et des effets de ces formules sur les conditions de vie des populations bénéficiaires. Ainsi, les formules éducatives, dans leur processus de diffusion génèrent une double conviction :

- Convaincre par la qualité de l'éducation : il s'agit de montrer aux autorités que les actions développées permettent d'assurer une éducation de qualité. Cette situation entre dans le cadre normal de développement du projet éducatif. Elle s'amplifie avec la pression exercée par le formel qui semble constamment mettre en doute la qualité de l'éducation développée dans le non formel.
- Convaincre par la pertinence de l'éducation et de son adaptation aux besoins : il s'agit de montrer aux communautés qui avaient formulé la commande sociale que les objectifs

sont en phase avec celle-ci. Il s'agit également de montrer aux parties prenantes l'adéquation entre les besoins éducatifs et les préoccupations quotidiennes des populations. Cela traduit un besoin d'explicitation du réinvestissement des acquis du modèle éducatif dans la société notamment au plan de l'utilité sociale et économique.

Pour ce faire, les promoteurs engagent en général les principaux moyens et stratégies suivants : le rapportage axé sur les effets, la documentation des processus de conception et de mise en œuvre, la capitalisation des bonnes pratiques et le plaidoyer pour la reconnaissance et la valorisation des formules éducatives. Ces stratégies sont mises en œuvre à travers une approche de communication différenciée en fonction des interlocuteurs auprès de qui le plaidoyer se mène.

### **III.2.1. Rapportage, documentation, capitalisation du processus et des résultats du projet éducatif**

Dans le but d'assurer la diffusion des alternatives éducatives, un cadre de rapportage axé sur les résultats et une capitalisation du processus permet de disposer d'informations utiles à la connaissance approfondie des formules éducatives et de leurs impacts. Les données montrent que dans ce cadre, les principales actions suivantes sont engagées : la documentation des d'activités liées à la mise en œuvre du projet éducatif, la production d'informations diffusées auprès du public ; la participation à des rencontres nationales et internationales pour présenter les résultats.

- La production de documents sur les activités fondamentales du projet éducatifs ;

La production de rapports périodiques (semestriels et annuels en général) est une activité continue qui permet aux différents intervenants de suivre l'exécution du projet éducatif. Pour ce faire, un canevas de rapportage est établi et permet de renseigner sur les principaux points suivants :

- La description des activités réalisées durant la période ;
- La description des résultats obtenus de mise en œuvre d'activités ;
- L'appréciation des résultats obtenus et leur comparaison aux prévisions ;
- La présentation des insuffisances et difficultés et des opportunités ;
- La proposition de mesure de correction des insuffisances et de résolution des difficultés ;

- La présentation des effets immédiats et la tendance vers l'atteinte des effets ;
- Les perspectives pour la prochaine phase.

Les rapports produits sont distribués aux partenaires impliqués dans la mise en œuvre du programme, particulièrement ceux qui apportent des contributions financières pour la réalisation du projet. Ces rapports sont également transmis au Ministère en charge de l'éducation. En plus des rapports périodiques, les promoteurs renforcent les moyens de diffusion par la production d'informations spécifiques destinées au grand public.

- La production d'informations diffusées auprès du public

Les promoteurs de formules éducatives produisent généralement des informations synthétiques présentant les principaux résultats, les effets des formules éducatives et les moments forts de la réalisation des formules éducatives. Quatre principales techniques de communication sont utilisées pour diffuser ces informations : l'insertion d'article de presse, la production de dépliants, la réalisation de film documentaire, l'animation des sites Internet.

- La presse écrite

En ce qui concerne la presse écrite, la réalisation de certaines activités majeures et l'organisation de rencontres sur le projet font l'objet d'insertion dans les organes de la presse écrite (au niveau national) ayant le plus d'audience. Cela permet à l'opinion nationale et internationale d'être de temps en temps informée sur le processus de mise en œuvre du projet éducatif et de son impact sur les bénéficiaires et sur le développement local.

- La production de dépliants/calendriers sur le projet

En plus des articles publiés dans la presse, la diffusion des résultats du projet fait appel à la production de divers supports dont les principaux sont : les dépliants de présentation des activités et des résultats, les calendriers. Les dépliants produits sont diffusés lors des rencontres nationales et internationales sur l'éducation et auprès de partenaires désireux de s'informer sur le projet. Quant aux calendriers produits, ils contiennent des images et des résultats valorisants du projet. Ceux-ci sont produits et distribués auprès des personnes ressources des villages, des collectivités territoriales, des circonscriptions administratives, des partenaires locaux et des structures éducatives locales, dont les

classes où sont développées les formules. Ces calendriers sont généralement bilingues et permettent aux populations alphabétisées d'être informées des résultats.

- La production de support audiovisuel de présentation des résultats

Certains promoteurs réalisent des films documentaires diffusés auprès des chaînes de télévision nationales et internationales dans l'objectif de montrer les résultats. Pour ce faire, ils font appel à l'expertise de certains spécialistes en communication. Ces films documentaires sont également diffusés auprès des communautés qui en retirent des sentiments de valorisation, de fierté d'avoir contribué à une œuvre salubre.

- L'animation de sites internet

Les promoteurs de formules éducatives développent des sites internet où ils postent et réactualisent les informations sur la vie de leurs structures et les activités phares réalisées. Cette technique permet au grand public, national ou international d'être informé. Ce canal permet de mobiliser d'autres acteurs intéressés à soutenir les actions de développement dont celles liées à l'éducation.

- La participation aux cadres de dialogue et aux rencontres nationales et internationales sur l'éducation et la formation professionnelle

Les structures promotrices de formules éducatives construisent des stratégies pour prendre part aux cadres d'échanges sur l'éducation. A ce propos, elles sont toutes inscrites au groupe thématique éducation non formel et au cadre partenarial sur l'éducation, organes chargés du suivi de la mise en œuvre du PDSEB dont un des programmes portent sur l'éducation non formelle.

Au niveau international, les structures promotrices participent régulièrement aux biennales (devenues triennales) de l'ADEA, aux assises périodiques de la CONFEMEN.

L'objectif de la participation des structures promotrices à ces instances nationales et internationales est de présenter les résultats des formules et de plaider pour leur prise en compte dans les politiques publiques. Il s'agit concrètement de diffuser les résultats atteints et de rendre visible la contribution du projet à l'accroissement de l'accès à une éducation de base holistique de qualité et à l'insertion socio-économique des jeunes.

### **III.2.2. Plaidoyer pour une appropriation et une reconnaissance des formules éducatives**

Le plaidoyer pour une appropriation, une reconnaissance et une validation des formules alternatives est une constante observée dans le processus de diffusion conduit par les structures promotrices. Comme elles le disent, les structures promotrices cherchent une meilleure participation de l'Etat et des partenaires techniques et financiers dans la mise en œuvre du projet éducatif. L'objectif visé est de permettre à l'Etat et aux partenaires techniques et financiers d'avoir une meilleure connaissance des formules afin de faciliter le plaidoyer pour leur reconnaissance. Les principaux moyens de ce plaidoyer sont : la mise en place de comités de pilotage des projets éducatifs, la mise en place et l'animation de réseaux autour des alternatives éducatives.

- La participation et la contribution à l'animation du comité de pilotage des projets éducatifs

Pour la diffusion des formules alternatives, les promoteurs mettent en place des comités de pilotage intégrant l'Etat et les PTFs. Les sessions des comités de pilotage offrent l'occasion de présenter en détails dans un cadre restreint, les résultats et les effets du projet éducatif. Les comités de pilotage sont généralement présidés par des responsables de structures centrales du Ministère de l'éducation. L'observation montre qu'il s'agit, dans la plupart des cas, du Secrétaire général du Ministère ou du Directeur général en charge de l'éducation non formelle. Ces sessions des comités sont précédées en général de visites de terrain permettant aux membres de s'imprégner sur place des réalités et d'échanger directement avec les bénéficiaires (apprenants, parents d'apprenants, personnes ressources, Coges).

- La participation à l'animation de réseaux et leur implication dans le dialogue politique pour la prise en compte des alternatives éducatives

Les promoteurs de formules éducatives s'investissent et participent à l'animation de cadres de concertation autour des formules éducatives. Cela permet d'accroître, non seulement la visibilité de leurs projets, mais aussi le niveau de communication entre les différents acteurs du processus. Les principaux réseaux actifs dans ce cadre sont : le Cadre de Concertation des Associations et ONG actives en Education de Base (CCEB), l'Association pour la Promotion de l'Education non

Formelle (APENF). Ces cadres sont utilisés pour dialoguer avec l'Etat et cela a pu aboutir au développement d'un système national d'expérimentation et de validation des alternatives éducatives.

- Le plaidoyer pour la validation des formules éducatives

Pour les promoteurs de formules éducatives, la validation d'une formule par l'Etat constitue une preuve de son efficacité et de sa pertinence. Elle permet à l'Etat d'accompagner, avec des moyens financiers, l'expansion de la formule éducative. C'est dans ce cadre que sous le plaidoyer des promoteurs de formules éducatives, l'Etat va mettre en place un dispositif de validation des formules éducatives.

Dans les faits, les formules éducatives connaissent trois formes de validation : la validation sociale par les communautés bénéficiaires, la validation par les partenaires techniques et financiers et la validation par l'Etat. Les deux premières formes de validation s'effectuent par observation empirique des résultats du projet éducatif. Quant à la validation par l'Etat, elle suit un protocole élaboré à cet effet.

La diffusion est la dernière étape de la mise en œuvre des formules éducatives non formelles. Deux types de diffusion sont observables :

- Une diffusion horizontale permettant l'extension de toute la formule développée à de nombreuses communautés. La diffusion horizontale est ponctuée de moments d'adaptation par « ré-ingénierie » du modèle de référence de la formule. Cette ré-ingénierie fait appel aux éléments de la phase d'investigation notamment les étapes d'idéation, d'analyse et de conception.
- Une diffusion verticale se traduisant par des transferts de pratiques et d'approches des écoles non formelles à l'école formelle. La formalisation de ces apports du non formel dans le système éducatif matérialise l'influence de l'éducation non formelle.

En permettant un positionnement des alternatives éducatives dans le champ de l'éducation, la diffusion traite des enjeux de reconnaissance sociale de modèles éducatifs apportant d'autres types de ressources formatives.



## Synthèse du chapitre VI

La deuxième phase du processus de développement des formules éducatives non formelles se déroule en trois étapes : la réalisation, le suivi-évaluation et la diffusion. Cette phase matérialise la mise en œuvre opérationnelle du modèle co-construit.

L'étape de réalisation permet aux acteurs de développer les infrastructures, le matériel d'enseignement, de recruter le personnel d'encadrement et d'animation du projet éducatif. Ils effectuent également le recrutement des apprenants et mettent en place les conditions pour un démarrage effectif des enseignements-apprentissages. La réalisation tient pour fil rouge la commande sociale définie et convenue avec les communautés et traite des enjeux de crédibilité..

Un système de suivi-évaluation constituant la deuxième étape accompagne l'étape de réalisation. Ce système de suivi-évaluation consiste en une surveillance rapprochée et systématisée de la réalisation des activités et en une collecte et analyse des données pour cerner l'évolution et les effets du projet sur les bénéficiaires et acteurs impliqués. Le suivi-évaluation qui traite des enjeux d'efficacité (interne et externe) concerne les activités d'éducation/formation et les relations entre les acteurs impliqués dans la mise en œuvre du projet éducatif. Cette gouvernance est une assurance qualité participant à la stratégie de diffusion des formules éducatives non formelle.

La diffusion, troisième étape de la phase de mise en œuvre s'effectue selon les trajectoires horizontale (réplication de toute la formule dans d'autres espaces) et verticale (transfert d'une partie du modèle éducatif dans d'autres univers éducatif). La diffusion aborde la question de la reconnaissance sociale des dispositifs d'éducation construits.

## **Chapitre VII. Développement des alternatives éducatives, quels rapports à l'ingénierie de formation et à l'éducation de qualité?**

Le précédent chapitre (chapitre VI) a permis de décrire et d'analyser le processus de développement des alternatives éducatives. Nous avons découvert que ce processus se déroule en six principales étapes. Dans le présent chapitre, nous allons étudier l'apport de ce processus (notamment les six étapes identifiées) aux déterminants d'une éducation de qualité. A la suite de cette section, nous pourrions découvrir le lien que ces six étapes entretiennent avec celles de l'ingénierie de formation. Pour finir, nous présenterons les ouvertures possibles suscitées par notre recherche.

### **I. Développement des alternatives éducatives, quels apports à l'éducation de qualité**

Au chapitre I point II.1, nous avons présenté les bases du concept d'éducation de qualité ainsi que ses déterminants. En rappel, le concept d'éducation de qualité se repose sur trois piliers majeurs qui se soutiennent mutuellement : les intrants, les processus et les résultats. Dans cette présente section, nous traiterons de l'apport des différentes étapes de développement des formules éducatives à la construction des déterminants de l'éducation de qualité.

#### **I.1. Apports des étapes de développement des formules éducatives sur les intrants**

En rappel, dans la présentation du concept d'éducation de qualité, les intrants avaient pour éléments déterminants, le développement d'infrastructures adaptées, les caractéristiques des apprenants (implication et motivation), le leadership de la communauté.

L'analyse du processus de développement des alternatives éducatives montrent que ces éléments déterminants sont traités à travers les différentes étapes.

##### **I.1.1. Des dispositifs d'éducation, au-delà de la sécurité physique, une quête de sécurité sociale et culturelle**

A l'étape d'idéation, les communautés formulent des souhaits de développer une école du village ayant des caractéristiques précises, une école qui soit en rapport étroit avec le village, notamment avec ses valeurs, ses opportunités et ses contraintes. Elles expriment également la volonté de mettre en place une école auto-gérée qui soit à leur portée. Ces considérations vont déterminer, dans la phase d'analyse, les balises de ce qui est faisable en fonction de l'engagement et de l'apport des communautés. Elles se traduisent dans la phase de conception par un

dimensionnement précis des composantes des dispositifs d'éducation qui seront concrètement mis en place dans la phase de réalisation à travers une mobilisation de ressources par la communauté. L'observation directe montre que les dispositifs d'éducation mis en place concernent effectivement les infrastructures scolaires (salles de classes et leurs équipements, latrines, logements des enseignants), les espaces de production, de sport et de loisir, la mobilisation des espaces de formation (ateliers d'artisans, champs école) que nous avons présentés à l'étape de réalisation.

Ces composantes du dispositif d'éducation sont mobilisées pour assurer les formations théoriques et pratiques, le continuum entre éducation de base et formation professionnelle, le continuum entre école et activités quotidiennes de la famille et de la société. Dans cette configuration, l'école du village est une entité intégrée au milieu et connectée à des opportunités internes et externes participant au processus d'éducation des apprenants. Elle se déploie à l'image d'une case commune du village, implantée généralement entre les concessions, dans un lieu choisi de commun accord. Sa situation géographique vise à éviter la déconnexion de l'école d'avec les réalités des communautés. Le choix du lieu d'implantation de l'école du village est particulièrement important dans le processus. En effet, c'est à ce moment que la communauté fait le point des espaces disponibles, évitant ainsi les lieux de cultes, les espaces interdits selon les référents culturels et historiques<sup>80</sup>. Mieux, les déterminants culturels et représentation sociale étant respectée, pour les communautés, les initiatives sont censées être sous la protection des ancêtres et avoir leurs bénédictions. Le processus de détermination du lieu d'implantation de l'école du village permet d'assurer une sécurité sociale et culturelle des apprenants et du projet éducatifs dans son ensemble.

En évitant les lieux interdits et sacrés du village, les communautés et les apprenants fréquentent l'école du village sans a priori et en toute quiétude. En réalité, le processus d'implantation de l'école coloniale, de l'école post-coloniale, ancêtres de l'école formelle contemporaine, ne tenait pas compte de cette donne. Sans aucun processus d'appropriation par les communautés, l'école formelle était téléguidée et parachutée depuis la métropole et souvent avec l'emprise de certains acteurs qui voulaient afficher leur leadership sur la communauté. Le choix du lieu d'implantation

---

<sup>80</sup>Ces lieux inappropriés pour l'implantation de l'école existent quasiment dans chaque village au Burkina Faso.

n'était pas toujours consensuel et cela a constitué une des raisons du refus de certaines communautés à envoyer leurs enfants à l'école formelle.

L'observation du processus de développement des alternatives éducatives montre donc que le souci de disposer d'un dispositif éducatif qui assure la sécurité des apprenants, leur hygiène et leur saine expression culturelle et sportive est prise en compte et traité à travers les différentes étapes.

### **I.1.2. L'apprenant au centre du dispositif, un bouclier contre les obstacles à l'apprentissage**

L'observation du processus de développement des alternatives éducatives fait apparaître un certain nombre de dispositions prises pour accompagner les apprenants durant le processus d'apprentissage et atteindre le profil de sortie défini. Ainsi, des étapes d'idéation à la conception, trois types de continuité sont établies entre l'apprenant, l'école et la communauté: la continuité géographique intégrant l'école à la communauté, la continuité socio-culturelle et linguistique permettant la prise en compte des valeurs culturelles de même que la langue du milieu et la continuité économique reliant les activités d'éducation aux activités quotidiennes de création de revenu de la communauté. Ces facteurs sont sources de motivations et permettent aux apprenants d'être disposés à l'apprentissage avec l'accompagnement de la communauté. C'est au travers de ces continuités que vont se définir les horaires d'enseignement-apprentissage, les contenus d'éducation, le suivi-évaluation des effets. Ainsi le dialogue entre communauté, enseignants et apprenants permet aux apprenants d'être suivi et accompagnés de manière à persévérer et à surmonter les obstacles liés à l'apprentissage.

### **I.1.3. Une communauté engagée, un leadership assumé**

Des étapes d'idéation à la diffusion, les communautés sont toujours au centre du développement des alternatives éducatives. Leur participation n'est pas passive. En effet, ce sont elles qui, à l'issue du processus d'idéation, formulent la commande sociale d'éducation. De même, la mise en place de points focaux participant aux étapes de réflexions et de conception des formules éducatives traduit l'engagement des communautés à contrôler et à gouverner le processus de développement des alternatives éducatives. Dans la phase de réalisation, la mise en place de comité de gestion de l'école par les communautés, la participation aux enseignements à travers la mobilisation de personnes ressources, la participation aux bilans-suivi-évaluation internes et

externes leur permet d'être au cœur du processus et d'être informés des détails de conception, et de mise en œuvre des formules éducatives. De même, en participant aux côtés des promoteurs de formules éducatives au processus de plaider pour la diffusion des formules éducatives, les communautés démontrent leur leadership dans l'ensemble du processus de développement des alternatives éducatives.

## **I.2. Apports des étapes de développement des formules éducatives sur les « Processus »**

En rappel, la dimension « processus » du concept d'éducation de qualité est relative aux déterminants suivants : la gestion partenariale des dispositifs d'éducation, la définition et l'élaboration concertée du programme d'éducation, l'adoption d'un style pédagogique approprié. Dans cette rubrique, nous montrons comment les différentes étapes de développement des alternatives éducatives traitent de ces déterminants.

### **I.2.1. De la gestion partenariale des dispositifs d'éducation**

L'analyse des étapes de développement des alternatives éducatives fait apparaître une gouvernance participative mettant en action les communautés, les promoteurs, les apprenants et les partenaires techniques et financiers (services déconcentrés, décentralisés). Dans toutes les étapes, il existe une synergie d'actions entre les acteurs. Ainsi, les étapes d'idéation, d'analyse et de conception posent les bases de l'implication de chaque acteur, ses rôles et les responsabilités. Ainsi, cette synergie s'observe dans la mise à disposition des infrastructures, dans l'élaboration des contenus d'éducation et leur modalité de délivrance (temps et horaire d'apprentissage), dans la mobilisation des animateurs et personnes ressources et dans le déroulement des enseignements-apprentissages. De même, le suivi-évaluation met en mouvement cette synergie d'actions et permet aux acteurs de procéder aux remédiations, aux régulations nécessaires pour améliorer l'efficacité du dispositif d'éducation. Cette synergie s'établit également avec les acteurs externes au dispositif, notamment les espaces d'apprentissage qui accueillent les sortants de l'école au village.

### **I.2.2. De la définition et de l'élaboration des programmes d'éducation**

L'analyse des étapes de développement des alternatives éducatives montre que c'est sous le leadership des communautés que s'effectue la définition des contenus d'éducation. Les souhaits et exigences étant exprimés à l'étape d'idéation, l'analyse ayant balisé la frontière des possibles, l'étape de conception matérialise les propositions d'adaptation des contenus éducatifs aux besoins des populations. C'est à la phase de conception que des propositions concrètes de structuration des contenus éducatifs intégrant les valeurs culturelles de la communauté, mettant en lien éducation et activités économiques, éducation et savoirs endogènes sont discutés et adoptés. De même c'est à l'étape de conception que les contenus relatifs aux thèmes émergents vont être définis et ajustés en fonction des besoins des populations.

### **I.2.3. De l'adoption de styles pédagogiques appropriés : un double centrage sur l'apprenant**

Comme souligné dans le chapitre II, dans le processus de développement des alternatives éducatives, le choix du style pédagogique apparaît à la phase de conception. Le souhait d'une éducation prenant en compte les valeurs socio culturelles, les réalités économiques du milieu, l'ouverture au monde, emmène les promoteurs à faire le choix de style pédagogique pouvant utiliser à la fois les langues locales et les langues étrangères (en l'occurrence le français). Il faut ajouter que le choix du style pédagogique tient compte de ce qui est faisable, de ce qui existe et de la durée de l'éducation de base voulue par les communautés. C'est en fonction de ces paramètres que le choix du style pédagogique est opéré avec la possibilité d'une adaptation et d'une transformation de ce style pédagogique en fonction des contextes particuliers de ces communautés. Comme relevé dans le chapitre II, l'utilisation du bilinguisme éducatif est une constante et les trois styles pédagogiques utilisés sont : la PdT, l'APC, la PPO rénovée. Ces styles pédagogiques tout en combinant l'utilisation alternée ou concomitante de deux ou plusieurs langues dans l'enseignement permettent d'allier théories et pratiques dans la délivrance des enseignements-apprentissages. Ce style pédagogique ouvre également des fenêtres d'interaction entre enseignants et apprenants mais également entre apprenants et personnes ressources externes.

### **I.3. Apports des étapes de développement des formules éducatives sur les résultats**

L'analyse du processus de développement des alternatives éducatives permet de noter les acquisitions individuelles, collectives et institutionnelles que le dispositif confère aux apprenants aux communautés et à l'ensemble du système éducatif lui-même.

#### **I.3.1. Au titre des acquisitions individuelles, quels apprentissages et quels effets?**

L'évaluation des activités éducatives présentée dans l'étape de réalisation rend compte de la progression des apprentissages. La progression des apprentissages permet de mesurer l'efficacité interne des formules éducatives.

L'analyse des résultats et des tendances relatives à l'efficacité interne et externe des dispositifs d'éducation non formelle ont été déjà présentés dans la première partie.

Ces éléments ont été des constats de départ dont l'analyse a constitué un élément déclencheur de la présente recherche. Ce dont il est question dans cette rubrique est la compréhension des mécanismes favorisant cette performance.

Un début de réponse a déjà été formulé à travers les déterminants des « intrants et des processus », dimensions entières des caractéristiques de l'éducation de qualité, se soutenant mutuellement.

L'analyse des intrants et des processus montrent que la mise en place des dispositifs d'éducation, le déploiement du style pédagogique entraîne une double centration sur l'apprenant. Une première centration à travers le dispositif non pédagogique qui met l'apprenant au centre du projet éducatif, et une deuxième centration à travers le style pédagogique qui, actif et participatif, permet à l'apprenant d'être auteur de son propre apprentissage.

Cette double centration est source de développement de facultés, de capacités/aptitudes, d'attitudes/comportements chez les apprenants et participe plus tard aux changements sociaux (dans la phase de réinvestissement des acquis). Cette situation s'appréhende aux plans psychocognitif, socioculturels et économiques.

##### **I.3.1.1. Au plan psycho-cognitif**

Il s'agit de la mobilisation des moyens de l'intellect, pour permettre aux apprenants de construire les savoirs. L'observation des modèles pédagogiques montrent que les principaux moyens

mobilisés concernent : l'attention et la mémoire volontaire, la volonté, le langage oral et écrit, la pensée mathématique et le jugement critique.

- L'attention volontaire : elle est développée par le biais de l'observation lors des séances d'enseignements-apprentissages. A ce niveau, les animateurs, généralement par des activités de repérage, d'identification, de description menées à travers le questionnement ou des consignes, focalisent l'attention des apprenants sur l'objet d'étude. Ceux-ci réagissent à ces exercices d'apprentissage et cela contribue à terme à développer une certaine dose de curiosité dans l'observation de l'environnement par les apprenants. Ainsi, l'apprenant développe, au-delà de l'attention suscitée, des réflexes d'attention volontaire.
- La mémoire volontaire : elle est développée à travers le fait de rendre les apprentissages significatifs pour les apprenants. Autrement dit lorsque ceux-ci perçoivent l'utilité des savoirs, ils sont plus disposés, motivés à les retenir. Les enseignants et les animateurs dans ce cadre, amènent les apprenants à se confronter à des situations de communication ou à des situations problèmes proches de leurs intérêts. Cette approche permet de passer de la pédagogie répétitive à la pédagogie constructiviste.
- La volonté : la volonté d'apprentissage est suscitée à travers les exercices auxquels réagissent les apprenants pendant les séances d'enseignement-apprentissage. L'objet d'apprentissage est toujours source d'intérêt pour l'apprenant. Les exercices autour de l'objet d'apprentissage place les apprenants dans une situation problème, qui les amène à mobiliser plusieurs ressources afin de la résoudre et de s'approprier les contenus de l'objet d'apprentissage. L'animateur ou l'enseignant place également les apprenants dans une situation d'émulation, les motivant à s'engager davantage dans la résolution des situations problèmes. Pour ce faire, ils alternent des travaux individuels et des travaux en sous-groupes avec des séances de mise en commun. Les apprenants, dans une situation de saine concurrence de production de connaissance, mutualisent leurs connaissances et valorisent leurs productions individuelles et collectives.
- La faculté de langage oral : Dans le dispositif pédagogique des formules alternatives, cette faculté est développée à partir de la langue maîtrisée par l'apprenant à travers le bilinguisme éducatif (bilinguisme de transfert, bilinguisme de substitution ou bilinguisme équilibré) L'animateur ou l'enseignant proposent aux apprenants plusieurs activités de



questionnements oraux suivis de réponses et de synthèses orales, des séances de lecture, contes, jeux de rôles.. Ces exercices de production de textes actifs mettent les apprenants en situation de dialogue sur des sujets liés à leur environnement socioculturel et économique.

- La faculté de langage écrit : le développement de cette faculté repose généralement sur une approche active qui permet aux apprenants de se forger des habiletés d'écriture ou de production de textes écrits. L'animateur ou l'enseignant propose des exercices aux apprenants qui leur permettent de réaliser des productions écrites et d'étudier des genres textuels. Dans le cas du français, c'est à partir des acquis de la langue maîtrisée par l'apprenant et à travers le bilinguisme éducatif (bilinguisme de transfert, bilinguisme de substitution ou bilinguisme équilibré) que l'apprentissage du langage écrit s'effectue.
- La pensée mathématique : Cette faculté se construit à partir d'épreuves permettant aux apprenants de développer en eux des logiques et de faire des choix judicieux de formules mathématiques et des combinaisons de modes opératoires. Pour ce faire, les animateurs ou enseignants s'appuient sur les habiletés de base des apprenants qui, dans leur processus de socialisation, arrivent à l'école non formelle avec des compétences en mathématiques. Ces épreuves reproduisent les situations mathématiques du milieu de l'apprenant.
- Le jugement critique : Cette faculté se développe à partir du jeu pédagogique mettant en présence les connaissances endogènes (du milieu proche de l'apprenant) et les connaissances exogènes (national, et international). Les séances d'interactions suscitées à travers les différents exercices réalisés individuellement et/ou collectivement sont aussi des moments de construction de la pensée critique des apprenants, base de l'expression de leur jugement critique. Les enseignants ou les animateurs utilisent ces moments pour mettre les apprenants en situation d'expression, notamment leur prise de position motivée et justifiée sur les objets d'apprentissage. Cette confrontation de connaissances dans l'appréciation des situations de la vie courante comme la morale, le civisme, la santé, la nutrition, les techniques agricoles, aboutit à l'installation d'une pensée critique chez les apprenants favorisant l'expression de leur jugement critique.

Le développement de ces facultés psycho-cognitives contribue aux résultats éducatifs (efficacité interne) mais a un impact aussi sur les résultats non scolaires, notamment au plan culturel, social, et économique.

### **I.3.1.2. Au plan socioculturel et économique, quels effets des apprentissages ?**

Les compétences acquises par les apprenants et les sortants dans les domaines de la communication, des sciences sociales et des sciences de la vie et de la terre sont réinvesties dans la vie quotidienne au profit des familles et de la communauté.

- Réinvestissement dans les projets individuels : Les réinvestissements au niveau individuel concernent particulièrement les sortants des écoles non formelles et ont trait au développement d'activités génératrices de revenus. Ainsi, les sortants s'installent à leur propre compte dans divers domaines d'activités. Au niveau de l'agriculture, ce sont surtout les cultures de rentes (sésame, coton, manioc, arachide, soja, niébé) et le commerce de produits agricoles (céréales et produits de rentes et produits maraîchers selon la saison) qui sont les activités régulièrement menées. Quant à l'élevage, ce sont surtout l'élevage de la volaille, des porcs, l'embouche bovine, ovine et caprine qui sont les plus répandus. Les sortants sont aidés en cela par des opportunités de renforcement de l'apprentissage et par des structures d'appuis et d'accès au crédit qui soutiennent leur installation (l'implantation de leurs activités).
- Réinvestissement dans la famille: les réinvestissements socioculturels et économiques dans la famille concernent plusieurs aspects dont les principaux sont : la scolarisation des enfants, le mariage précoce des filles, la santé, l'hygiène, l'histoire, la citoyenneté, les relations parents-enfants, l'introduction de nouvelles pratiques dans la production et la gestion des exploitations familiales (agricoles et artisanales). Ainsi, les apprenants à travers une communication et un dialogue avec les parents influencent les pratiques familiales dans ces domaines de vie. Les parents et leaders des communautés rencontrées soulignent que les apprenants et sortants des écoles non formelles développent des discours et transmettent des informations à leur famille concernant la connaissance du milieu. Il s'agit par exemple de l'histoire du village telle que racontée par les personnes ressources, de l'histoire du pays, notamment les faits marquants et les dates historiques, de l'organisation et du fonctionnement des communes, des comités villageois de

développement. Il s'agit également, sur le plan de la santé et de l'hygiène, des symptômes, des modes de transmission (ou de protection contre) de certaines maladies courantes du milieu comme le paludisme, la méningite, la tuberculose, les maladies sexuellement transmissibles dont le VIH-Sida ainsi que des moyens de protection contre les dites maladies. On note aussi dans les thématiques des échanges instaurés entre apprenants et membres de leurs familles, des sujets liés à l'hygiène alimentaire, vestimentaire et corporelle (laver les enfants quotidiennement, se laver les mains avant de manger pour éviter les microbes, la diarrhée des enfants, la méningite... ).

*« Il faut relever que cela a permis concrètement de sauver des vies et de pousser les parents à fréquenter davantage les centres de santé »* relève cet enquêté, leader d'opinion d'une communauté.

Un autre sujet régulièrement mis en débat par les apprenants dans les familles porte sur l'excision et le mariage précoce des filles. En effet, ces pratiques répandues dans les villages nuisent à la santé des filles et empêchent celles-ci de terminer leurs scolarités. Les échanges organisés autour de ces pratiques contribuent à leur recul.

Au plan économique, les apprenants et les sortants utilisent les connaissances et compétences acquises pour améliorer les pratiques agricoles (les semis en lignes, le greffage des arbres les cordons pierreux et demi-lunes pour la restauration de la fertilité des sols)

Au niveau de l'artisanat, les apprenants et sortants s'adonnent à la fabrication des objets et instruments utilitaires (tabouret, panier, corbeille, pagne tissé, canaries etc..). Quant au domaine de l'élevage, les pratiques améliorées d'embouches (soins et alimentation) des animaux sont introduites dans les exploitations familiales.

D'une manière générale, les apprenants participent à la production et à la gestion des ressources familiales. L'analyse du discours des acteurs montrent qu'en réalité s'instaure un va-et-vient entre l'école et la famille de sorte que les connaissances construites lors des enseignements-apprentissages alimentent la vie de la famille tant du point de vue social, culturel qu'économique. Au-delà de la famille, les effets des apprentissages concernent la communauté.

- Réinvestissements dans la communauté : au niveau communautaire, les apprenants et les sortants des écoles non formelles participent volontairement aux activités collectives du village telles que les corvées d'eau, la salubrité des espaces publics (écoles, lieux de cultes, dispensaires). Ils représentent leurs communautés à certaines rencontres avec des structures partenaires souhaitant contribuer au développement des différentes localités. En effet, les apprenants et sortants des écoles non formelles participent de manière active aux rencontres sur le développement de leurs localités. A ces occasions, ils prennent la parole et défendent leurs idées dans une aisance parfois remarquable. Ils jouissent de ce fait de la confiance de leurs communautés au sein desquels leur statut de leaders d'opinions et de porte-parole se trouve naturellement renforcé. De plus, du fait de leurs compétences en lecture et en écriture, ils sont sollicités pour rédiger les projets collectifs et pour la lecture des documents adressés au village dans le cadre du développement. De même, avec le processus de décentralisation, ils sont de plus en plus nombreux à jouer les premiers rôles dans les groupements villageois, les comités villageois de développement et dans la participation du village aux activités des conseils de collectivités (communes et régions). Dans ce cadre, de nombreux sortants des écoles non formelles sont élus comme conseillers communaux.

Toujours au plan social, les sortants des écoles non formelles constituent le vivier à partir duquel les promoteurs recrutent les nouveaux animateurs pour assurer la diffusion des alternatives éducatives et l'alphabétisation des adultes.

Au plan économique, certaines structures de microfinance rurale s'appuient sur les sortants des écoles non formelles pour mettre en place des caisses d'épargne et de crédits.

L'école non formelle permet aux adolescents et jeunes adultes de développer leurs capacités dans divers domaines de la vie. Ces capacités leur permettent de faire des réinvestissements socio-culturels ou économiques à la fois aux plans individuel, familial et communautaire.

Au-delà de ces effets sur les individus, les familles et les communautés, certaines approches et pratiques développées dans le non formel touchent le système éducatif formel et partant, le système éducatif dans son ensemble.

### **I.3.3. Des effets collectifs sur l'ensemble du système éducatif et sur le sous-système formel**

L'analyse du discours des enquêtés, le traitement des documents officiels encadrant la définition et la mise en œuvre des activités éducatives au Burkina Faso, permettent de se rendre compte que certaines approches et pratiques mises en place à travers le processus de développement des formules éducatives non formelles sont adoptées par le système éducatif formel. Cette adoption s'observe aux niveaux politique, organisationnelle et pédagogique.

#### **I.3.3.1. Au plan de la politique éducative**

- Evolution de la loi d'orientation de l'éducation

La loi d'orientation de l'éducation et la réforme du système éducatif sont les principales mesures politiques qui matérialisent l'influence du système éducatif non formel sur le système éducatif formel. L'adoption de la nouvelle loi d'orientation de l'éducation en juillet 2007 consacre la réforme du système éducatif. Elle permet de poser les bases de restructuration du système éducatif pour accroître son efficacité interne et externe ainsi que sa pertinence sociale et économique. Ces évolutions ont été inspirées par les pratiques et les processus mis en place à partir de l'éducation non formelle dont l'impact des résultats inspirent leur généralisation au formel et partant, à l'ensemble du système éducatif.

L'analyse du discours des enquêtés permet d'affirmer que le travail de développement des alternatives éducatives non formelles vont agrandir le champ de l'éducation de base. En effet, la décennie de l'alphabétisation et du développement des modèles alternatifs d'éducation, va permettre à des milliers d'adultes et d'adolescents d'accéder à une éducation de base adaptée à leurs contextes socioculturels et économiques. Ces résultats vont avoir une influence sur les objectifs de la Loi d'orientation de l'éducation qui va évoluer entre 1996<sup>81</sup> et 2007<sup>82</sup>. En effet,

---

<sup>81</sup> <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/7b54bc66d06cf6d8dcc176ea01dbbdf0f4e03705.pdf>

<sup>82</sup> [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Burkina%20Faso/BurkinaFasoLoi\\_0132007.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Burkina%20Faso/BurkinaFasoLoi_0132007.pdf)

selon la Loi de 1996, l'objectif du système éducatif du Burkina Faso était de scolariser les citoyens. Cela excluait de manière implicite l'alphabétisation des adultes et l'éducation non formelle des adolescents, des préoccupations de l'Etat.

*« Article 8: Le système éducatif ambitionne de scolariser le maximum de citoyens et vise les objectifs suivants:*

- ✓ Favoriser une socialisation de l'enfant
- ✓ Permettre aux apprenants de chaque niveau d'enseignement d'acquérir des connaissances générales et techniques et des habiletés fondamentales nécessaires à leur vie en leur donnant la possibilité d'exercer un métier ou d'entreprendre des études à un niveau supérieur et cultiver en eux les valeurs sociales, physiques, morales, civiques nationales et universelles
- ✓ Doter le pays de cadre ayant un niveau élevé d'expertise et de recherche scientifique et technologiques

*Un décret d'application précise les objectifs à chaque niveau et à chaque catégorie d'enseignement ».*

*(extrait de la Loi d'orientation de l'éducation de 1996)*

A l'analyse des objectifs de la Loi d'orientation de 2007, on s'aperçoit que les objectifs de l'éducation de base vont s'étendre désormais sur l'ensemble de la population et donc prendre en compte les besoins des adultes et des adolescents déscolarisés ou n'ayant pas eu accès à l'école classique (formelle). L'extrait ci-dessous de la Loi de 2007 confirme cette évolution.

*« Section 3 : Objectifs du système éducatif burkinabè*

*Article 15 : Le système éducatif burkinabè, en vue de l'atteinte de l'éducation pour tous, poursuit les objectifs ci-après :*

- ✓ Accélérer le développement quantitatif de l'offre d'éducation de base et réduire les inégalités de toutes sortes en vue d'assurer notamment
  - l'encadrement de la petite enfance ;
  - la scolarisation de tous les enfants d'âge scolaire ;
  - l'alphabétisation à court ou moyen terme, de tous les adolescents et adultes analphabètes précocement déscolarisés ou qui n'ont pas été scolarisés ;
  - l'encadrement des enfants d'âge scolaire et des adultes à besoins éducatifs spécifiques;
- ✓ Améliorer la qualité, la pertinence, l'efficacité et l'efficience du système éducatif
- ✓ Développer la cohérence et l'intégration entre les différents niveaux et formules éducatifs
- ✓ Promouvoir l'éducation non formelle ainsi que de nouvelles formules d'éducation ;
- ✓ Promouvoir l'éducation par les technologies de l'information et de la communication notamment les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ;
- ✓ Accroître l'offre d'éducation ;
- ✓ Améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'enseignement secondaire ;
- ✓ Assurer la formation professionnelle initiales et continue des citoyens ;
- ✓ Assurer l'égal accès à un enseignement scientifique, technique et professionnel»

*(Extrait de la Loi d'orientation de l'éducation de 2007)*

L'analyse de l'évolution des objectifs du système éducatif entre les deux Lois montre également que le souci d'améliorer la pertinence de l'éducation de base apparaît plus dans la Loi de 2007 que dans celle de 1996. Il s'agit là d'une disposition invitant à l'amélioration de l'efficacité externe de l'éducation à travers l'apprentissage pratique des métiers, aspects déjà développés dans les alternatives éducatives non formelles.

En outre, pour les promoteurs de formules éducatives, une évolution de la Loi de l'éducation provoquée par le non formel réside dans la valorisation des langues nationales dans l'éducation de base. En effet, c'est grâce aux expérimentations réussies de l'utilisation des langues locales comme médium d'enseignement que la Loi d'orientation de l'éducation de 2007 va étendre le processus d'évaluation aux enseignements faits ces langues en plus du français. L'analyse comparative des lois d'orientation de l'éducation de 1996 et de 2007 permet de noter cette autre évolution.

*« Article 4: Les langues d'enseignements sont le français et les langues nationales.... »*

*(Extrait de la loi d'orientation de l'éducation de 1996)*

La reconnaissance de la langue nationale comme langue d'enseignement visait à prendre en compte l'alphabétisation des adultes. L'utilisation des langues nationales était circonscrite exclusivement aux opérations d'alphabétisation.

Cette situation va évoluer avec la nouvelle Loi adoptée en 2007 qui stipule en son article 10 que :

*« Article 10: Les langues d'enseignements utilisées au Burkina Faso sont le français et les langues nationales aussi bien dans la pratique pédagogique que dans les évaluations.... »*

*(Extrait de la loi d'orientation de l'éducation de 2007)*

C'est cette disposition qui va permettre la reconnaissance des acquis des apprenants des écoles non formelles. C'est également cette disposition de la Loi qui va permettre l'acceptation de certaines écoles bilingues prenant en charge les enfants d'âges scolaires comme offre éducative formelle. Cette reconnaissance va entraîner un transfert de ces types d'écoles bilingues de certains promoteurs d'alternatives éducatives vers l'Etat. Cela a été le cas pour les écoles primaires bilingues Tin-Tua, les écoles bilingues de l'OSEO et certaines ECOM de la FDC.

Une autre disposition prise par la Loi d'orientation concerne l'établissement d'une double passerelle entre l'éducation de base et la formation professionnelle d'une part et entre éducation formelle et l'éducation non formelle d'autre part. Cette disposition visait à exprimer la volonté de donner une éducation sans échec aux populations. Chacun, en fonction de ses besoins, devrait alors trouver dans le système éducatif, le parcours qui lui convient. Cette évolution a été inspirée des pratiques d'idéation et de conception de l'éducation non formelle.

- Du PDDEB au PDSEB, l'éducation non formelle passe du statut de simple composante à un statut de programme tout entier

Les données montrent également qu'au niveau du développement des politiques sectorielles qui opérationnalisent la Loi d'orientation de l'éducation, les résultats du développement des alternatives éducatives non formelles pour les adolescents vont amener l'Etat à donner une dimension plus importante à l'éducation non formelle. Ainsi, l'analyse de la formulation des deux dernières politiques sectorielles majeures que nous avons présentées dans la première partie (point II du Chapitre II), montre que l'éducation non formelle apparaît dans le PDDEB (mis en œuvre entre 2000 et 2011) comme une simple composante, en témoigne l'extrait suivant :

*« 4.1. Programme N° 1 : Expansion de l'éducation de base*

*4.1.4. Développement de formules alternatives d'enseignement de base*

*5. l'appui pour la construction et l'équipement de 50 nouvelles écoles satellites en moyenne par an dans des communautés demandeuses*

*6. la généralisation progressive des expérimentations réussies à l'ensemble du système éducatif de base »*

*(Extrait du PDDEB).*

Alors que dans le PDSEB (mise en œuvre entre 2012 et 2016), l'éducation non formelle est perçue comme un programme tout entier avec des composantes, comme l'illustre l'extrait suivant du document du PDSEB.

*« Programme 3 : Développement de l'éducation non formelle*

*L'éducation non formelle constitue dans ce programme, une voie et non une simple alternative faite de mieux. L'architecture retenue couvre les trois piliers du système d'éducation de base : la petite enfance, les adolescents et les adultes »*

*(Extrait du PDSEB)*



Ce programme se décline en deux composantes notamment l'accroissement de l'offre d'éducation non formelle et l'amélioration de la qualité de l'éducation non formelle.

### **I.3.3.2. Au plan organisationnel et pédagogique, la pénétration d'approches et de pratiques de l'éducation non formelle dans l'éducation formelle**

Au-delà des aspects politiques, le développement des alternatives éducatives non formelles permet de construire des approches et des pratiques qui influencent les aspects organisationnel et pédagogique de l'éducation. Ainsi l'analyse du discours des acteurs interviewés, les données collectées, l'examen des documents officiels, montrent que la mise en œuvre de la réforme de l'éducation entamée en 2009 suite à l'adoption de la Loi d'orientation de l'éducation, constitue une expression de cette influence du non formel sur le système éducatif dans son ensemble.

En effet, cette réforme du système éducatif comporte les éléments déterminants et principes de base suivants : l'obligation scolaire de 6 à 16 ans et la gratuité de l'enseignement de base public; l'effectivité des cycles terminaux et des passerelles; le développement des compétences par cycle en lien avec l'évolution socio-économique du pays à travers un curriculum réformé et mis en cohérence sur l'ensemble des ordres d'enseignement et de formation; la valorisation des langues nationales et leur intégration dans les nouveaux curricula ; l'amélioration de l'encadrement juridique du système d'éducation et de formation; la transversalité de la formation technique et professionnelle. La mise en œuvre de certains principes de base de cette réforme qui s'effectue de manière progressive, intègre certaines approches et pratiques déjà développées dans le non formel.

- L'intégration des écoles bilingues au système formel

Sur la base des expériences de développement des alternatives éducatives pour les adolescents de 9-15 ans, les promoteurs de formules éducatives vont aussi mener des expériences pour les enfants d'âge scolaire (7-8 ans), dans les zones où l'école formelle n'existait pas. Ces expériences vont aboutir aux écoles bilingues qui ont été transférées à l'Etat en tant qu'offres éducatives formelles. C'est le point de départ de l'ouverture concrète et officielle du formel au non formel en termes d'adoption de modèles éducatifs (objectifs, approches, stratégies et pratiques pédagogiques des formules éducatives).

- Le cadre d'orientation du curriculum de l'éducation de base (COC)

Dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif, le Gouvernement a adopté en 2014, un nouveau cadre d'orientation du curriculum de l'éducation de base. L'objectif de ce cadre d'orientation est de donner les grandes lignes qui balisent le développement d'un nouveau curriculum de l'éducation de base au Burkina Faso. L'analyse du cadre d'orientation du curriculum de l'éducation de base montre que celui-ci propose une nouvelle pédagogie intégrant les approches développées dans l'éducation non formelle.

Cette nouvelle approche est dénommée « Approche Pédagogique Intégratrice, API ». Cette nouvelle approche pédagogique est en réalité une synthèse de la PPO rénovée, de la PdTs et de l'APC, approches pédagogiques développées, utilisées et suffisamment mises à l'épreuve sur le terrain du non formel. Le COC consacre donc l'entrée officielle dans le système éducatif formel et non formel de principes pédagogiques relatif à la « centration sur les apprenants » comme le stipule l'extrait suivant du COC.

*« L'approche endogène en construction est dénommée "Approche Pédagogique Intégrative"(API) est en rupture avec le béhaviourisme. Sa base épistémologique repose sur le socioconstructivisme, s'inscrivant ainsi dans le paradigme de l'apprentissage.*

*En effet, si l'auto-construction représente une activité de construction personnelle du savoir, la construction des savoirs peut être produite aussi dans un cadre social. Il est alors question de la socio-construction des savoirs. Le socioconstructivisme réfère ainsi à la construction du savoir avec les autres. En travaillant en équipe, les élèves sont portés vers les conflits cognitifs résultant de la confrontation des perceptions, des idées, des opinions, des croyances avec celles de leurs pairs. Ils peuvent aussi prendre conscience tout simplement de fausses conceptions et de lacunes qu'ils peuvent avoir à propos d'un sujet. Les conflits cognitifs qui prennent place dans ce contexte sont nommés conflits socio-cognitifs. En travaillant avec les autres, les élèves peuvent aussi se représenter un sujet ou un objet plus facilement par les associations rendues possibles à l'aide des idées des autres.*

*L'élève est donc placé dans une situation plus globalisante et plus complexe à la fois, lorsqu'il travaille avec ses pairs que lorsqu'il travaille seul. Lorsque des visions différentes entrent en jeu, le passage de l'une à l'autre dans les conceptions nécessite une réorganisation conceptuelle. L'enseignant doit gérer le changement conceptuel et les interactions ainsi que la remise en question des conceptions afin de susciter la motivation et l'intérêt chez l'apprenant (Vygotsky) »*

*Extrait du COC, p32*

De même, l'adoption de cette nouvelle approche pédagogique (API) entraîne une contextualisation des objectifs et des contenus d'éducation qui prennent désormais en compte les besoins du milieu local, comme l'exprime l'extrait suivant du COC :

« Les programmes d'études doivent prendre en compte les orientations suivantes pour l'identification des contenus :

- s'inspirer des problématiques actuelles : les langues nationales, l'éducation inclusive, les thèmes émergents, les violences intra et extrascolaires, la montée de l'incivisme, la mauvaise gestion des ressources humaines et matérielles dans l'éducation en Afrique et l'échec scolaire, etc.
- faire un bon dosage des domaines et niveaux taxonomiques (cognitif, psychomoteur, socio-affectif), compétences visées ;
- faire une place de choix aux savoirs locaux ;
- tenir compte de l'importance de la formation initiale et continue de l'enseignant, du chef d'établissement, de l'équipe-école, de l'implication parentale, du contexte local et des savoirs locaux);
- travailler dans le sens d'un allègement des programmes, d'un enseignement productif vers un enseignement expressif ;
- effectuer une rupture épistémologique progressive en passant du paradigme encyclopédique à celui de la co-construction de l'apprentissage ;

L'approche endogène en construction prend également en compte les éléments suivants :

- les spécificités de chaque région et les réalités du milieu de l'enfant;
- le caractère pratique des enseignements (contenus fonctionnels; liaison éducation-production en s'inspirant de la pédagogie du texte [PdT]);
- l'interdisciplinarité qui consiste en une interpénétration des connaissances, des contenus de différents champs disciplinaires pour étudier ou éclairer un objet d'études;

*les nouveaux besoins sociopolitiques, économiques, culturels et scientifiques (TIC, éducation inclusive, langues nationales, thèmes émergents...) »*

*Extrait du COC, page 32*

L'adoption de ces principes et orientations du COC ont permis à l'éducation formelle d'intégrer les contenus socio-culturels, les thèmes émergents, les savoirs locaux déjà développés dans l'école non formelle.

En plus de l'adoption du COC, la réforme du système éducatif impulse une nouvelle gouvernance partenariale de l'éducation de base (notamment pour système le formel).

- Des Associations de Parents d'Elèves (APE) aux Comités de gestion (Coges), une généralisation de la gouvernance partenariale de l'éducation

Une autre évolution majeure insufflée par la réforme du système éducatif est l'implication des communautés dans l'animation des structures éducatives<sup>83</sup>. Dans ce cadre, la loi permet aux communautés locales de donner une partie des contenus d'enseignement pour prendre en compte

---

<sup>83</sup> TAPSOBA Ambroise, 2014, «L'éducation non formelle, catalyseur des transformations de l'éducation formelle. Le cas du Burkina Faso », in *Education non formelle et apprentissage tout au long de la vie*, L'EDUCATION PERMANENTE n° 199/2014-2 pp. 115-128

les spécificités de leur milieu socioculturel. Il est ainsi prévu que 20 % du curriculum de l'éducation de base soit élaboré au niveau local. De même, les communautés sont invitées à s'impliquer davantage dans la gestion des structures éducatives. Au-delà du transfert de l'éducation de base aux collectivités territoriales, les communautés sont invitées à mettre en place des « comités de gestion », structures plus étoffées et disposant de plus de regard sur la vie de l'école que les associations de parents d'élèves. Cette évolution s'est inspirée de pratiques de l'éducation non formelle. En effet, comme démontré à travers le processus de développement des alternatives éducatives non formelles, l'implication des communautés dans la gestion de l'école est systématique.

L'observation montre toutefois une différence entre le COGES impulsé à travers la réforme et celui mis en place dans le cadre de l'école non formelle. En effet, les COGES de la réforme autorisent que les enseignants, à travers le Directeur de l'école soient membres du Bureau exécutif. Cela n'est pas le cas pour le non formel où le COGES est une organisation autonome en partenariat avec les enseignants. En dehors de cette particularité, le COGES de la réforme a les mêmes missions que le COGES développé dans le cadre des alternatives éducatives non formelles.

- Ouverture de la formation initiale et continue des enseignants aux méthodes didactiques du non formel

Le principe d'ouvrir les structures de formation à l'éducation non formelle constitue également une influence que le non formel a introduite dans le système éducatif. Ainsi, depuis 2013, les encadreurs pédagogiques peuvent choisir l'option « non formelle » pour s'y spécialiser.

De même, des textes règlementaires ont été pris pour autoriser les écoles nationales des enseignants du primaire (ENEP) à introduire dans le cursus de formation initiale des enseignants, les langues nationales et les approches et pratiques de l'éducation non formelle. Cependant, cette disposition n'a pas encore été opérationnalisée sur le terrain au moment de notre étude.

L'analyse des différentes étapes montre qu'elles permettent de développer des stratégies et des approches assurant l'éducation de qualité telle que présentée à travers les trois piliers que sont : les intrants, les processus et les résultats.

Au niveau des intrants, l'engagement et la responsabilisation des communautés dans un leadership affirmé permet de développer des infrastructures éducatives favorables aux apprentissages. Le dialogue instauré avec les apprenants est une source de motivation et une clé contre la démobilisation et les abandons avant la fin des cursus de formation.

Au niveau des processus, le leadership assumé des communautés permettent la définition des contenus des enseignements-apprentissages, la prise en compte des réalités locales (culturelles et économiques), l'adaptation du temps et des horaires d'apprentissage.

Au niveau des résultats, des effets sur les individus, la collectivité et le système éducatif dans son ensemble sont également prouvés.

## **II. Développement des alternatives éducatives, quels rapports à l'ingénierie de formation et à l'éducation de qualité**

Dans cette section, nous faisons une analyse des étapes de développement des alternatives éducatives par rapports aux éléments conceptuels de l'ingénierie de formation telle que présentée dans la première partie (point II.1.3 du Chapitre III). Ensuite, nous poursuivons l'analyse sur l'apport de ces différentes étapes aux déterminants de l'éducation de qualité telle que conceptualisé au point II.1.2. du Chapitre III.

### **II.1. Processus de développement des alternatives éducatives, quels rapports à l'ingénierie de formation ?**

Un bilan des étapes majeures de réflexions, de construction et de mise en œuvre des formules éducatives non formelles fait ressortir une démarche qui se déroule en deux phases comportant chacune trois étapes.

Ainsi, la première phase concerne l'investigation. Il s'agit de l'ensemble des processus de réflexion, d'organisation et de mobilisation sociale qui permet de donner une forme théorique du modèle éducatif représentée par la formule éducative.

Comme démontré dans le chapitre I, cette phase comporte trois étapes.

- L'idéation qui représente le processus d'émergence des idées de modèles éducatifs et de formalisation de la commande sociale d'éducation. Cette étape traduit une prise de conscience des communautés sur la situation de l'éducation de leurs localités, le niveau d'insatisfaction et la nécessité de combler cette insatisfaction par un engagement propre

des communautés. Les éléments déclencheurs de l'idéation font appel à des opportunités internes aux communautés, des opportunités nationales et internationales qui concourent tous à cette prise de conscience.

- La deuxième étape de développement des alternatives éducatives consiste en l'analyse situationnelle des opportunités, contraintes influençant l'éducation dans les localités. Cette analyse permet de maîtriser l'environnement et facilite la détermination des possibles, de ce qui est réalisable en fonction des caractéristiques du milieu et des communautés. Le modèle éducatif souhaité est positionné dans le champ du réalisme.
- La troisième étape de cette phase est constituée de la co-conception, où les communautés, avec l'appui et l'accompagnement des promoteurs, mobilisent l'ensemble des compétences nécessaires pour formaliser le modèle d'éducation souhaitée par la communauté. Cette troisième étape, dernière de la phase d'investigation permet de traduire les souhaits et besoins éducatifs des communautés en éléments pouvant être opérationnalisés. Le modèle souhaité d'éducation est placé dans le champ de la « faisabilité ».

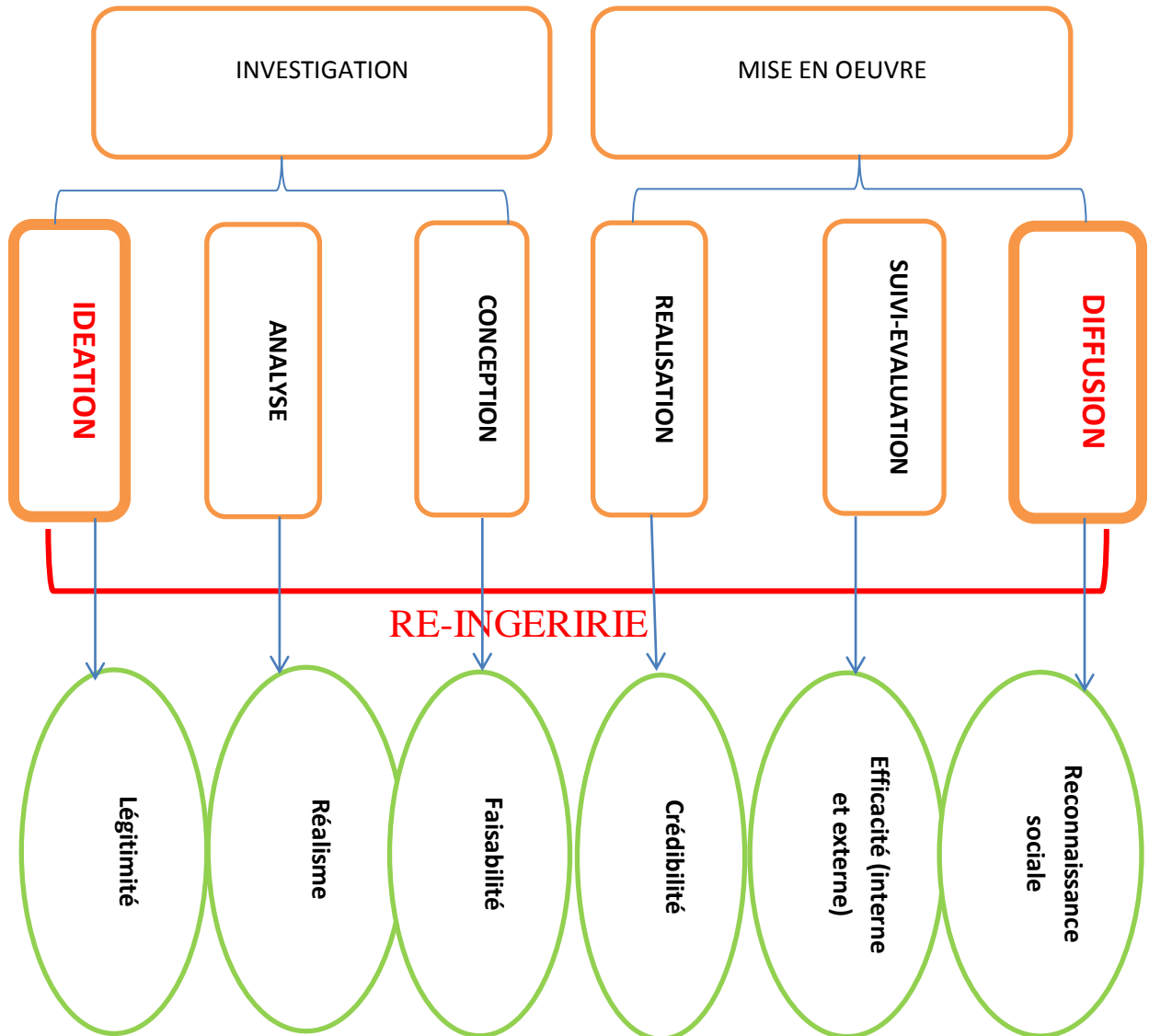
La deuxième phase du processus de développement des alternatives éducatives concerne la mise en œuvre. Cette phase se subdivise également en 3 étapes majeures.

- La réalisation, première étape de la phase de mise en œuvre consiste à implanter le modèle d'éducation en fonction des caractéristiques définies à l'étape de conception. Il s'agit concrètement là, de rassembler, de réunir et de développer les ressources et l'ensemble des moyens nécessaires à la mise en mouvement du modèle d'éducation. Le modèle d'éducation est alors soumis au champ de la crédibilité.
- Après cette étape, celle qui suit (la deuxième étape de la phase deux) consiste au suivi-évaluation. Cette étape permet de développer et de mettre en route un dispositif pour rendre compte des effets du modèle éducatif suite à son implantation et à sa mise en mouvement. Le modèle éducatif est soumis au champ de l'efficacité interne et externe. Cette étape permet aux parties prenantes du processus de réajuster le modèle en tenant compte des insuffisances constatées.
- La troisième étape de la phase deux concerne la diffusion des alternatives éducatives. A cette étape, les promoteurs étendent les formules en les adaptant aux nouvelles zones ou en diffusant certaines approches et pratiques développées dans d'autres contextes

éducatifs. Chaque modèle éducatif concerné est alors soumis au champ de la reconnaissance sociale.

De la synthèse qui précède, nous pouvons schématiser le processus de développement des alternatives éducatives de la manière suivante :

Figure 24: Schématisation du processus de développement des alternatives éducatives



La conceptualisation de l'ingénierie de formation fait ressortir que la démarche d'ingénierie comporte deux phases ayant chacune deux étapes.

La première phase consiste en l'investigation, elle-même constituée des étapes d'analyse et de conception. Quant à la deuxième phase, elle comporte deux étapes notamment la réalisation et l'évaluation.

Cette conceptualisation peut être résumée à travers le schéma de Thierry Ardouin :

**Tableau 51: Conceptualisation de l'ingénierie en formation selon Thierry Ardouin**

Démarche d'ingénierie	
PHASES	ETAPES
INVESTIGATION	Analyser
	Concevoir
MISE EN ŒUVRE	Réaliser
	Evaluer

(Extrait de l'ouvrage de Thierry Ardouin, Ingénierie de formation pour l'entreprise, page 35)

L'ensemble de ces phases poursuit des objectifs, mobilise des acteurs et produit des résultats concourant à la finalité de l'ingénierie : concevoir ou optimiser un dispositif de formation.

Si nous comparons ce schéma synthétisé à celui obtenu à partir de l'analyse du processus de développement des alternatives éducatives, nous pouvons dire que dans son contenu et dans ses objectifs, le processus de développement des alternatives éducatives englobe la démarche d'ingénierie de la formation telle que définie par Thierry Ardouin.

Cependant, elle la complète avec deux autres étapes, notamment celles de l'idéation au départ et celle de la diffusion à la fin.

Comme montrée dans les chapitres I et II, chaque phase et chaque étape poursuit des objectifs, mobilisent des acteurs et des outils spécifiques. A partir de cette analyse, nous concluons que le développement des formules éducatives non formelles mobilise une ingénierie de formation. Cette révélation confirme l'hypothèse 1 de notre recherche.



## II.2. Quels apports de l'ingénierie à l'éducation de qualité ?

En tenant compte des objectifs de chaque phase avec ses étapes, des enjeux soulevés, nous pouvons schématiser la démarche d'ingénierie de développement des formules alternatives non formelles à travers le tableau ci-après.

Tableau 52: Tableau de synthèse de l'ingénierie de développement des formules alternatives non formelles en lien avec l'éducation de qualité

Phases	Etapes	Objectifs	Enjeux	Résultats visés
<b>Investigation</b>	<b>Idéation</b>	<i>Susciter une prise de conscience et motiver les promoteurs</i>	<i>Légitimité</i>	<i>Dispositifs adaptés</i>
		<i>Formuler une commande sociale en éducation</i>		<i>Dispositifs acceptés</i>
	<b>Analyse</b>	<i>Analyser la situation</i>	<i>Le réalisme</i>	
		<i>Donner les contours et Élaborer une idée de projet</i>		
	<b>Conception</b>	<i>Mettre sur pied l'équipe de projet avec les ressources nécessaires</i>	<i>Faisabilité</i>	<i>Dispositifs accessibles</i>
		<i>Expliciter les connaissances et compétences selon les publics</i>		<i>Dispositifs acceptés</i>
		<i>Définir les profils d'entrée et de sortie</i>		
<i>Concevoir le dispositif pédagogique/curriculaire</i> <i>Développer le curriculum</i>		<i>Dispositifs adaptés</i>		
<b>Mise en œuvre</b>	<b>Implantation ou la réalisation</b>	<i>Mettre en place l'infrastructure physique</i>	<i>Crédibilité</i>	<i>Dispositifs dotés de manière adéquate</i>
		<i>Former les formateurs</i>		
		<i>Expérimenter le dispositif avec les apprenants</i>		
	<b>Suivi-évaluation</b>	<i>Mesurer le degré de satisfaction des étudiants</i>	<i>Efficacité interne</i>	<i>Ajustement et adaptation du dispositif</i>
		<i>Mesurer le niveau des connaissances acquises</i>		
		<i>Mesurer le niveau de développement des compétences</i>		
		<i>Faire le bilan de l'expérimentation</i>	<i>Efficacité externe</i>	
		<i>Apporter les améliorations nécessaires</i>		
		<i>S'assurer de la viabilité à moyen et long terme</i>		
	<b>Diffusion</b>	<i>Transférer les formules dans d'autres contextes en l'adaptant</i>	<i>Influence et Transformation sociale</i> <i>Reconnaissance sociale</i>	<i>Réingénierie</i>
		<i>Influencer par le transfert de pratiques et d'approches à d'autres programmes éducatifs</i>		<i>dispositif adapté</i>
		<i>Transformer les institutions en charge de l'éducation</i>		<i>Dispositifs reconnus</i>

En plus des enjeux répertoriés dans le tableau, il convient de noter que certains enjeux sont de nature transversale. Il s'agit notamment de la recherche de la durabilité, de la synergie, de la cohérence. Ces enjeux se positionnent sur les quatre capacités identifiées dans le cadre de l'effectivité du droit à l'éducation (présentées à la figure 1 et au Tableau 1).

Dans le chapitre III point I, nous avons fait le bilan de l'apport des étapes de l'ingénierie de développement des alternatives éducatives. Ce bilan fait ressortir que les éléments déterminants de l'éducation de qualité sont systématiquement traités à travers la démarche d'ingénierie observée. Nous en concluons que l'adoption de la démarche d'ingénierie de la formation dans le développement des formules alternatives éducatives permet de développer une éducation de qualité. Cette révélation confirme l'hypothèse 2 de notre recherche.

### **III Quels apports et ouvertures possibles de la recherche ?**

#### **III.1. Des apports de la recherche**

##### **III.1.1. Ingénierie dans l'éducation non formelle, la qualité dans la perspective du pilotage**

Au-delà du traitement des déterminants de l'éducation de qualité, développé par l'ingénierie de formation, nous avons montré que chaque étape comporte des enjeux auxquels elle propose des pistes de solution.

L'analyse des enjeux traités par les différentes étapes d'investigation et de mise en œuvre des alternatives éducatives rejoint les dimensions de la qualité, prise dans une perspective de pilotage du système éducatif, telles que conceptualisées par De Ketele. En rappel, De Ketele et Gérard, dans leurs travaux, soulignent que le concept de la qualité est complexe et susceptible d'être étudié sous des angles fort divers (Bouchard et Plante, 2000, 2003). Ils proposent dès lors de dépasser la conception de la qualité basée essentiellement sur l'enseignement et les acquis scolaires pour l'aborder sous l'angle du pilotage du système éducatif à ses différents niveaux. Ce constat conforte notre option de mettre à contribution le modèle d'analyse de De Ketele dans la construction de notre modèle d'analyse de l'éducation de qualité.

##### **III.1.2. L'Ingénierie de formation dans l'ENF, une expression de praticiens réflexifs**

Analysant la démarche d'ingénierie mobilisée pour développer les formules alternatives, nous pouvons relever les constantes suivantes:

- Autour du projet éducatif développé, se mobilisent plusieurs acteurs, chacun participant et mettant à contribution son avantage comparatif par rapport à l'autre. Ainsi, les communautés apportent et mobilisent des savoirs et pratiques endogènes, expriment leurs visions et souhaits en matière d'éducation. Les adolescents, futurs bénéficiaires des dispositifs d'éducation en projet participent à l'idéation, à l'analyse de manière à ce que le projet éducatif tienne compte de leurs besoins. Des acteurs externes à la communauté apportent savoir et savoir-faire contribuant à la structuration et à la formalisation du projet éducatif.
- Tout au long de la réflexion et de l'action autour de l'investigation et de la mise en œuvre du projet éducatif, les acteurs se basent sur les réalités locales, le monde concret dans

lequel ils vivent et qu'ils souhaitent transformer dans un mouvement continu d'interrogations, d'apports et de sécrétion de nouvelles pratiques dans un concert mobilisant théories et pratiques. Les acteurs sont mis en tension dans un espace favorisant le travail collaboratif et d'apprentissage mutuel par l'action, de leadership et d'autonomisation de chacun dans son rôle.

Ces caractéristiques ne relèvent-elles pas du paradigme du « praticien réflexif » ? Cette question prend tout son sens avec l'analyse du tableau suivant qui fait le point entre l'ingénierie prise dans le tournant réflexif développé par Gaston Pineau.

Tableau 53: Point entre l'ingénierie prise dans le tournant réflexif développé par Gaston Pineau

<b>Paradigmes</b>	<b>La science appliquée</b>	<b>Praticien réflexif</b>
<b>Questions constituantes</b>		
<b>Quoi réfléchir ? Objet de recherche</b>	Le monde conçu, abstrait : les théories, les lois, les modèles	Le monde vécu, concret : les pratiques, les actions, les expériences
<b>Qui réfléchit ?</b>	Les chercheurs : professionnels de la réflexivité valable, objective.	Les praticiens, les acteurs, les sujets
<b>Comment réfléchir ? Méthodologie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Méthodologie dichotomique de division sociale et technique de la recherche : sujet/objet, pratique/théorie, action/réflexion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Méthodologies interactives de recherche avec des traits d'union : recherche-action, -participative, -collaborative, -formative</li> </ul>
<b>Epistémologie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Epistémologie disciplinaire positiviste d'un savoir analytique, précis, certain, organisateur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Epistémologie transdisciplinaire d'un savoir systémique, complexe, dialectique</li> </ul>
<b>Pour quoi réfléchir ? Axiologie, éthique</b>	Objectifs d'explicitation et de compréhension théorique pour trouver des lois, des modèles, des principes à appliquer	Objectifs de compréhension pratique et théorique mais aussi objectif d'autonomisation de l'agir et de l'acteur

Tableau tiré de l'ouvrage de Gaston Pineau<sup>84</sup>, page 23

### III.1.3. Ingénierie dans l'ENF : vers l'inscription des sous-systèmes éducatifs dans le sillage d'une transaction sociale ?

Cette recherche a montré que les sous-systèmes éducatifs formel et non formel échangent mutuellement des approches et des pratiques. L'histoire des rapports entre le formel et le non formel révèle que le non formel a emprunté des objectifs et des contenus d'apprentissage du

<sup>84</sup> PINEAU G., 2009, *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*, chapitre issu de la transcription d'une Communication présentée le 10 janvier 2007 à la Facultad de Ciencias Humanas y Educacion (Universidad Diego Portales, Chili), in Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénierie émergente, Collection Interfaces Transdisciplinarités l'Harmatan pp 19-35, p23

formel pour prouver qu'il peut atteindre facilement et avec moins de temps les mêmes objectifs que le formel. En tout état de cause, par ses résultats parfois spectaculaires, le non formel a forcé l'admiration et connu un rayonnement au point que le formel a fini par faire le pas pour en emprunter les approches et pratiques.

Ainsi, on constate aisément qu'il y a du formel dans le non formel et du non formel dans le formel. Ces échanges aboutissent parfois à des transformations de l'ensemble du système éducatif tant au niveau politique, organisationnel que pédagogique.

Cependant, les relations entre éducation formelle et éducation non formelle sont inscrites dans une dynamique de dominant et de dominé que nous avons mis en exergue dans la présentation du système éducatif du Burkina Faso.

Ces relations se traduisent par des conflits, des compromis, des remises en cause, et des ruptures de compromis. La synthèse des données suivantes issues des enquêtes terrain et de l'exploitation des documents techniques du processus de développement des alternatives éducatives (que nous avons présenté dans la troisième partie chapitre V et VI) illustrent l'évolution des rapports entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle sur certains domaines :

Tableau 54: Evolution des rapports entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle

Situation/sujet d'interaction entre formel et non formel	Situation conflictuelle et négociation et compromis	Compromis	Ruptures de compromis	Re-négotiation
Prise en charge des enfants d'âges scolaire. La loi stipule les âges scolaires en fonction des sous-systèmes éducatifs.	Il est interdit au non formel de recruter les enfants d'âges scolaires.  Cependant, la réalité est que cette répartition crée des zones de non droit à l'éducation : l'école formelle n'existe pas partout, elle ne correspond pas non plus à certains besoins socio- culturels et économiques des populations	le non formel a transféré les écoles bilingues au formel	Le formel a normalisé les écoles bilingues transférées par l'adoption d'approches pédagogiques classiques	Le cadre d'orientation du curriculum intègre les pratiques pédagogiques du non formel
Transfert des apprenants du non formel vers le formel (niveau primaire), poursuite par les sortants du non formelle de leur éducation à travers le formel (niveau post-primaire)	Le formel est réticent à accueillir les apprenants du non formel sous prétexte que ceux-ci n'ont pas le niveau requis et qu'ils vont baisser le niveau des élèves du formel	La passerelle : l'établissement de modalités de suivi et de certification qu'exerce le formel sur le non formel, cela aboutissant à la formalisation de la passerelle Création transfert au formel des collèges bilingues comme continuum pour les sortants des écoles non formelles	Au-delà de la passerelle, exigences contraignantes de certaines structures d'accueil (équipement supplémentaire, construction de salles de classes prise en charges d'enseignants)  Remise en cause et abandon des principes pédagogiques des collèges bilingues	Vers l'établissement de complexes d'éducation intégrée réunissant sur un même lieu, formel et non formel

Utilisation des langues dans le système éducatif	Les langues locales sont des langues d'enseignement mais pas des langues de certification	Changement de la Loi d'orientation de l'éducation pour prendre en compte les langues locales comme langues d'enseignement et de certification	Restriction disciplinaire dans l'utilisation des langues nationales  Grosse lenteur dans l'application de la Loi  Pas de renforcement des capacités des enseignants à maîtriser les langues	La Loi d'orientation de l'éducation et de l'adoption d'un nouveau cadre curriculaire qui s'ouvrent aux méthodes et styles pédagogiques
Gestion institutionnelle de l'éducation non formelle	Les rôles et responsabilités des acteurs dans le développement de l'éducation non formelle sont en perpétuel changement	Apparition de solutions testées à travers les principes du faire, faire avec, laisser faire, faire faire,	Vers un retour au faire Restriction des financements de l'éducation non formelle  Faible prise en compte dans le RESEN	
La collaboration entre enseignants du formel et du non formel	Les enseignants du formel n'acceptent pas leurs homologues du non formel les échanges pédagogiques développés le cadre de la formation continue des enseignants	La découverte des résultats des écoles non formelles entraîne une meilleure acceptation et collaboration entre enseignants du formel et ceux du non formel Les groupes d'animation pédagogiques sont dorénavant ouvert à tous les enseignants		
Les rapports entre apprenants du formel et du non formel	Les élèves du formel se moquent des apprenants du non formel. La péjoration du non formel par les élèves du formel se traduit sur le terrain par des propos dégradants entre apprenants : «école rigollé, déformation de l'école rurale, dormir ronfler, s'étirer, faire la grâce matinée avant d'aller à l'école	Les résultats scolaires des apprenants du non formel convainquent les apprenants du formel qu'il n'ont pas plus de connaissance et de compétences que leur camarades du non formel  L'intégration sociale et économiques des sortants du non formel finit par convaincre les sortants du formel sur la qualité de l'éducation non formelle.	Les parents préfèrent retarder l'inscription de leurs enfants au formel. Ils attendent qu'ils aient l'âge de 9 ans pour les envoyer à l'école non formelle	

Cette situation est traductrice d'une forme de métissage entre les deux sous-systèmes. De plus, l'observation des modalités d'échanges montre que ces dynamiques sont similaires aux situations de transactions sociales telles que développées par Remy et Servais. Pour ces auteurs, la transaction sociale souligne le rôle des tensions sociales, des contradictions et des oppositions dans la construction et la reconstruction du social et dans l'élaboration de compromis, toujours provisoires, que les acteurs doivent négocier et renégocier pour vivre ensemble et coopérer dans la vie quotidienne. La transaction sociale fonctionne selon la trilogie: interaction, négociation, imposition. Elle tente d'attirer l'attention sur les jeux multiples entre le rationnel et l'affirmation de sens, le formalisé et le diffus, le continu et le discontinu, l'interaction et l'interdépendance. Les concepteurs de la transaction sociale prennent «la vie sociale comme étant une confrontation d'une pluralité d'acteurs en relation partiellement conflictuelle et en négociation pour déterminer

des zones d'accord en fonction de leur capacité de pression respective » (Remy, Voyé et Servais, 1978 :89). Dans les faits, le système éducatif formel et non formel s'influencent réciproquement en tant que sous-systèmes de l'institution éducative nationale au Burkina Faso. Ainsi, pour exister aux côtés du système formel, le système non formel va développer des stratégies et entrer en relation avec le système formel. Les deux systèmes vont donc s'influencer mutuellement à travers une transaction sociale, processus qui comprend de l'échange, et de la négociation, du rapport de force et de l'imposition. Cette dynamique relationnelle renvoie à la fois à des conflits d'intérêts mais aussi à des conflits de valeurs. Elle suggère des négociations complexes plus ou moins formelles où les enjeux s'enchevêtrent et en fonction d'un état de force et de rationalité en présence, ainsi que d'un environnement sociétal, débouche un compromis pratique (qui n'est pas une compromission). Le résultat est un produit transactionnel qui, en vertu du caractère instable, provisoire et renégociable de la transaction, pourra, tôt ou tard être remis en cause (Ledrut, 1973).

Cette influence réciproque concourt à provoquer des transformations au niveau de chacun des systèmes. Les apports et les emprunts d'un système sur et auprès de l'autre, traduit l'idée d'un processus progressif qui se structure à travers une dynamique de communication transactionnelle. C'est à partir de cette transaction que des éléments d'emprunt du système formel se retrouvent dans le système non formel qui en use pour justifier et légitimer aux yeux des populations le sens de son organisation, de son fonctionnement et de son apport dans un contexte qui deviendrait plus valorisant, puisque ayant en grande partie les traits caractéristiques du système éducatif formel. A l'inverse, en se développant, le système éducatif non formel produit des effets ou des mécanismes concrets d'action, objets d'emprunts du système éducatif formel au regard de leur utilité sociale. Il se structure dans les faits des mécanismes d'effets d'agrégation et des processus de transaction ou d'accommodation (Reynaud, 1989), justifiant l'idée d'un système hybride ou métissée du système éducatif dans sa forme d'expression concrète, ou d'une forme de changement dans la modernité (De Munck et Verhoeven, 1997) induite par la réciprocité. Cette induction permet de poser un nouveau cadre conceptuel pour lire le développement du système éducatif du Burkina Faso.

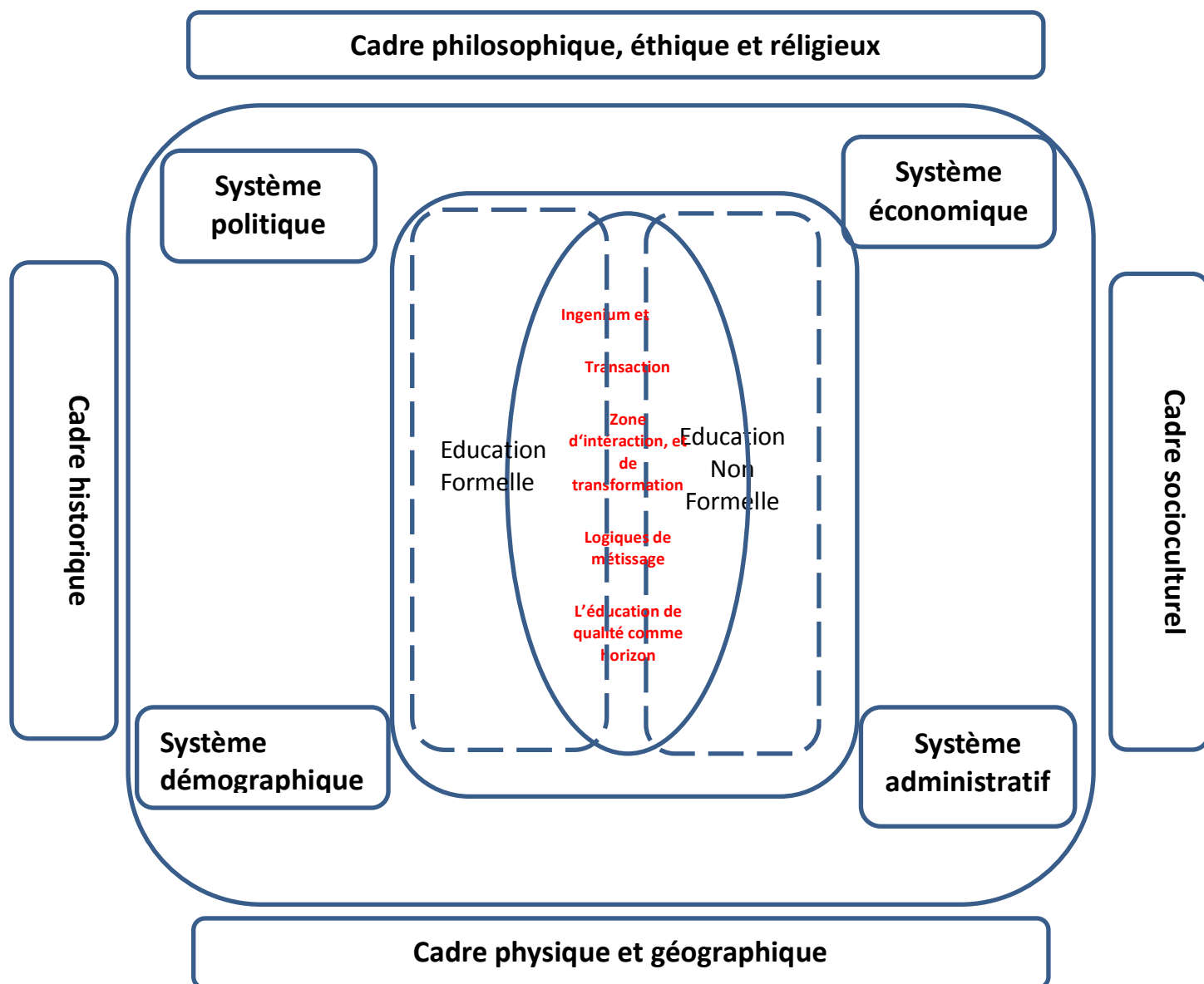
#### **III.1.4. Développement du système éducatif du Burkina Faso vers un nouveau cadre conceptuel d'analyse ?**

Le cadre d'analyse théorique de cette recherche a permis de cerner le processus de développement des alternatives éducatives non formelles sous le prisme de l'ingénierie et de l'ingénierie de formation. Nous avons montré que ce processus permet un échange entre sous-systèmes éducatifs et que cela se répercute sur l'ensemble du système éducatif, qui s'adapte et se transforme par transaction sociale. Le positionnement de l'ingénierie sur les enjeux d'une éducation de qualité, bâtie autour des trois piliers que sont les intrants, les processus, les acquisitions a également été montré.

L'ensemble de ces résultats nous permet de proposer un nouveau cadre d'analyse du développement des systèmes éducatifs en adjoignant aux théories invoquées dans le cadre d'analyse celles de la transaction sociale. Ainsi, à partir du cadre d'analyse des systèmes éducatifs proposés par Louis d'Hainaut, nous pensons à un nouveau modèle susceptible de rendre compte des dynamiques de développement du système éducatif au Burkina Faso comme le résume le schéma suivant :



Figure 25: Cadre conceptuel des dynamiques de développement du système éducatif au Burkina Faso



Ce schéma se situe dans la même tendance théorique que celle du cadre conceptuel de développement des systèmes éducatifs tels que formulé par Louis d'Hainaut. Pour Louis d'Hainaut « Une politique éducative ne naît pas du néant, elle s'inscrit dans le cadre plus large d'une philosophie de l'éducation et est le résultat de multiples influences en interaction provenant des systèmes sociaux qui agissent sur le système éducatif et qui sont eux-mêmes sous l'influence du cadre philosophique, éthique et religieux, du cadre historique, du cadre géographique et physique ainsi que du

*cadre socioculturel où se situe le système éducatif envisagé* »<sup>85</sup>. C'est en analysant le système éducatif avec ses déclinaisons formel et non formel dans une perspective de totalité (Mauss, 2004) que l'on cerne le mieux l'influence de son environnement ou des dimensions de son environnement sur la construction de sens de chaque système. Pris dans un contexte physique et géographique précis, chaque système est replacé dans un cadre de référence philosophique, voir éthique et religieux ; tout comme il est le fruit d'un cadre socioculturel et communautaire qu'il influence en retour dans le processus de transformations sociales induites. Dans l'idée de totalité, son inscription dans une histoire plus ou moins longue permettrait de comprendre la portée du changement social ou l'effet de la construction des systèmes éducatifs dans leur interdépendance sur le changement social. La mise en mouvement de l'ensemble de ces référents dans la formulation du système éducatif nécessite l'engagement d'acteurs multiples qui, mobilisent leur ingénieur pour comprendre leur environnement de développement, ses contraintes et ses opportunités. A partir de cette compréhension, les solutions sont progressivement envisagées et construites à l'aune d'une commande sociale exprimant les aspirations éducatives des populations. Ces acteurs ingénieurs de la formation, praticiens réflexifs, font appel à leur savoir et savoirs faire, pour développer des ressources formatives qui contextualisent l'éducation transcendant les clivages formel et non formel, ceux-ci ayant comme seul horizon, l'éducation de qualité.

Ce cadre conceptuel de lecture du système éducatif du Burkina Faso, résultant des résultats de notre recherche participe aux débats sur la conception de l'école en Afrique. Il renforce la conception de l'école en Afrique privilégiant la logique de métissage.

A propos de la conception de l'école en Afrique, comme l'a relevé Ouédraogo (2007), un premier groupe d'auteurs défend l'idée de l'inadaptation de l'école coloniale au contexte africain. Selon cette idée, l'école serait un produit étranger qui ne véhicule pas les valeurs africaines. Cette idée semble être renforcée et attestée par les motivations de l'implantation de la forme scolaire de l'éducation en Afrique. Nous tenons pour preuve, la Circulaire du 22 Juin 1897, le Gouverneur E. Chaudié qui notifiât que :

*« L'école est, en effet, le moyen d'action le plus sûr qu'une nation civilisatrice ait d'acquiescer à ses idées les populations encore primitives et de les élever graduellement jusqu'à elle. L'école est en*

---

<sup>85</sup> Louis d'Hainaut, 1985, Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation, ed Fernand Nathan Paris, éditions Labor, Bruxelles pp. 43-44

*un mot, l'élément de progrès par excellence. C'est aussi l'élément de propagande de la cause de la langue française le plus certain dont le gouvernement puisse disposer. Ce ne sont pas, en effet, les vieillards imbus de préjugés anciens, ce ne sont pas même les hommes faits, pliés déjà à d'autres coutumes, que nous pouvons espérer convertir à nos principes de morale, à nos règles de droit, à nos usages nationaux. Pour accomplir avec succès cette œuvre de transformation, c'est aux jeunes qu'il nous faut s'adresser, c'est l'esprit de la jeunesse qu'il faut pénétrer et c'est par l'école que nous y arriverons. C'est vous dire, Monsieur l'Administrateur, quelle importance j'attache au développement de l'instruction publique, à la diffusion de la langue et des idées françaises et au bon fonctionnement des écoles ».*

Ainsi, l'école occidentale est perçue comme un moteur de l'aliénation de la culture africaine à la culture occidentale. Dans cette optique d'analyse, la grande royale, personnage de l'aventure ambiguë de Cheik Amidou Kane affirme que :

*« l'école où je pousse mes enfants, tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons avec soin, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas. Ce que je propose c'est que nous acceptions de mourir pour nos enfants et que les étrangers qui nous aurons défaits prennent en eux toute la place que nous aurions laissé libre».*

Un second groupe, défend une autre idée selon laquelle l'école africaine est demeurée un instrument aux mains de l'ex-puissance coloniale qui lui permet d'assurer sa domination sur ses anciennes ex-colonies. Les défenseurs d'une telle idée sont soutenus par certaines affirmations de la structure coloniale à l'implantation de l'école en Afrique. A ce propos, à travers la circulaire du 30 Août 1910 le Gouverneur William Ponty affirmait que :

*« c'est l'école qui sert le mieux les intérêts de la cause française et qui, en transformant peu à peu la mentalité de nos sujets, nous permettra de les acquérir à nos idées sans heurter aucune de leurs traditions ».*

Avec l'école formelle, la domination sociale, politique et culturelle du colonisateur était maintenue à travers les programmes enseignés. Ainsi, il n'est pas rare que certains africains passés par cette école eurent les « Gaulois » comme grands parents avant que l'histoire ne soit rectifiée.

Un troisième courant défend l'idée selon laquelle l'école occidentale a été porteuse de valeurs universelles pour l'Afrique. A ce propos, Jean Capelle note que l'école occidentale « *a favorisé l'avènement de la civilisation et de la modernisation, dans les territoires pauvres et ruraux d'Afrique* »

Au-delà de cette lecture des conceptions sur l'école en Afrique, un quatrième groupe indique qu'il est utile de relever que la mise en place des systèmes éducatifs ne peut ignorer l'histoire qui entoure celle-ci, marquée principalement par le fait colonial. Ouédraogo (2007) mentionne justement que les systèmes éducatifs africains se construisent alors sur fond d'imposition de l'école, modèle occidentale et de résistance/désapprobation de l'éducation traditionnelle. Ils se construisent donc dans une logique de métissage. C'est ce que Robin Horton appelle la « *pensée métisse* » ou ce qu'Amselle Jean-Loup qualifie de « logique métisse ». Ainsi, les résultats de la présente recherche réalisée au Burkina Faso renforcent les analyses et visions de ce quatrième groupe d'auteurs.

Les résultats de cette recherche soulèvent des enjeux et questionnements constituant autant d'ouvertures possibles pour la recherche sur le sujet.

### **III.2. Des ouvertures possibles de la recherche**

Les ouvertures que nous retenons concernent l'ingénierie de formation en lien avec l'éducation de qualité, les limites de l'ingénierie de formation dans un contexte de massification de l'éducation non formelle, le rapport entre ingénierie droit à l'éducation et éducation tout au long de la vie, la pertinence du RESEN comme socle de planification de l'éducation au Burkina Faso, et enfin les apports aux débats sur la classification dans le champ de l'éducation.

#### **III.2.1 Ingénierie de formation et éducation de qualité : des limites dans un contexte de massification de l'éducation non formelle**

L'analyse du contexte de développement des alternatives éducatives laisse apparaître plusieurs tentatives de massification des alternatives éducatives non formelles comme nous l'avons évoqué dans le chapitre VI, notamment au point relatif à la diffusion des alternatives éducatives et au chapitre VII, section I.3.3.2, relatif au transfert des écoles bilingues à l'Etat.

La diffusion des formules alternatives a contribué à la création du Fonds pour l'Alphabétisation et l'Education Non Formelle (FONAENF). Un guichet dédié au financement de l'extension des formules éducatives non formelles a été ouvert à cet effet. Cela devrait permettre le passage à l'échelle des alternatives éducatives qui avaient fait leur preuve en attendant leur validation et

leur reconnaissance par l'Etat. L'analyse du financement par le FONAEF montre qu'un certain nombre d'aspects liés au développement des alternatives éducatives ne sont pas soutenus du point de vue des coûts. Conséquence, le processus d'idéation, d'analyse et de re-conception en somme de réingénierie qui caractérise la démarche de développement des alternatives éducatives est escamoté si non éludé. Cette situation limite les adaptations nécessaires à la réponse des formules alternatives aux besoins éducatifs des populations. De même, elle limite le leadership des communautés dans leur implication à la vie de l'école au village. Cela ne crée-t-il pas une situation de dépréciation de la qualité de l'éducation ? C'est pourquoi une des ouvertures possibles de la recherche serait d'approfondir les conditions de succès de la massification des alternatives éducatives.

Toujours dans le registre de la diffusion des alternatives éducatives, les écoles bilingues qui prenaient en charge les enfants d'âges scolaires ont été transférées à l'Etat. Le constat fait est que, après une certaine période du processus de transfert, ces écoles sont transformées en école formelle classique. Une des raisons de cette «normalisation» réside dans le fait que par le mécanisme d'affectation des enseignants, il arrive que le nouvel enseignant de l'Etat affecté pour la gestion d'une école bilingue ne maîtrise pas les approches éducatives à travers lesquelles l'école fonctionnait. Par exemple, ceux-ci peuvent ne pas maîtriser le bilinguisme et cela emmène à transformer l'école du village en école classique, remettant en cause les acquis développés par le non formel et partant, l'équité dans la gestion des sous-systèmes éducatifs telle que prônée par l'Etat à travers les différents programmes et politiques. Dans le cadre d'une suite de la recherche, il est possible d'approfondir la réflexion sur les conditions de succès du transfert des alternatives éducatives non formelles des promoteurs vers l'Etat.

### **III.2.2. Ingénierie de formation, quels rapports à l'effectivité du Droit à l'éducation, vers une ingénierie des interconnexions pour le développement ?**

Une des questions que soulèvent les résultats de notre recherche concerne la concordance entre les résultats de l'ingénierie de développement des alternatives éducatives et le Droit à l'éducation. En effet, l'analyse montre que l'ingénierie de formation mobilisée prend en compte les dimensions entrant dans la réalisation des 4 capacités du Droit à l'éducation, à savoir l'acceptabilité, l'effectivité, la dotation adéquate et l'adaptabilité<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup> Présentés à la figure 1 et au Tableau 1

A la lumière de cette concordance, les indicateurs de l'effectivité du droit à l'éducation ne gagneraient-ils pas à être revisités ?

Egalement, l'analyse de l'ingénierie mobilisée pour développer les alternatives éducatives montre une ouverture à la diversification des parcours d'éducation en fonction des besoins des apprenants, des communautés, des opportunités et contraintes de l'environnement local. Ainsi, des populations co-construisent des dispositifs qui participent à la formation des adolescents de 9- 15 ans, exclus, jusqu'à une période donnée, des offres éducatives classiques. En permettant le développement d'un maillon manquant pour l'éducation d'une catégorie de population n'accédant pas aux offres éducatives classiques, ce mouvement socio-éducatif développé par l'éducation non formelle participe aux conditions de réalisation de l'éducation tout au long de la vie : inclusion des individus et des groupes, inclusions des besoins, création d'opportunités

De même, l'analyse montre que ce mouvement socio-éducatif de développement d'alternatives éducatives invoque le rôle et la place de la culture dans la réalisation de l'effectivité du droit à l'éducation. En effet, les six étapes de l'ingénierie de formation que nous avons ressorties de l'analyse du processus de développement des alternatives éducatives montrent le rôle déterminant de la culture dans la formulation des dispositifs d'éducation non formelle. Au-delà des résultats qui appellent à un enrichissement des indicateurs d'observation de l'effectivité du droit à l'éducation, l'ingénierie mobilisée révèle une approche par les interconnexions, en phase avec les travaux sur les droits culturels développés par certains auteurs comme Patrice Meyer Bisch, Johanne Bouchard, Christelle Blouët, Irene Favero et Anne Aubry. Ces auteurs dans l'ouvrage « *Itinéraire d'une démarche participative : de la culture aux droits culturels* » soulignent le caractère transversal de la culture dans tous les processus sociaux

*« Essentielle pour l'innovation sociale, territoriale et économique, la transversalité du secteur culturel a une importance centrale pour la prise en compte de la diversité culturelle présente dans les territoires et pour l'adhésion des habitants aux valeurs communes, et donc pour leur participation. Il a notamment un impact fondamental, et non pas accessoire, sur les questions sociales, l'appropriation et la valorisation du territoire, l'adaptation de tous les services publics, ainsi que la participation des acteurs privés et des organisations de la société civile »<sup>87</sup>.*

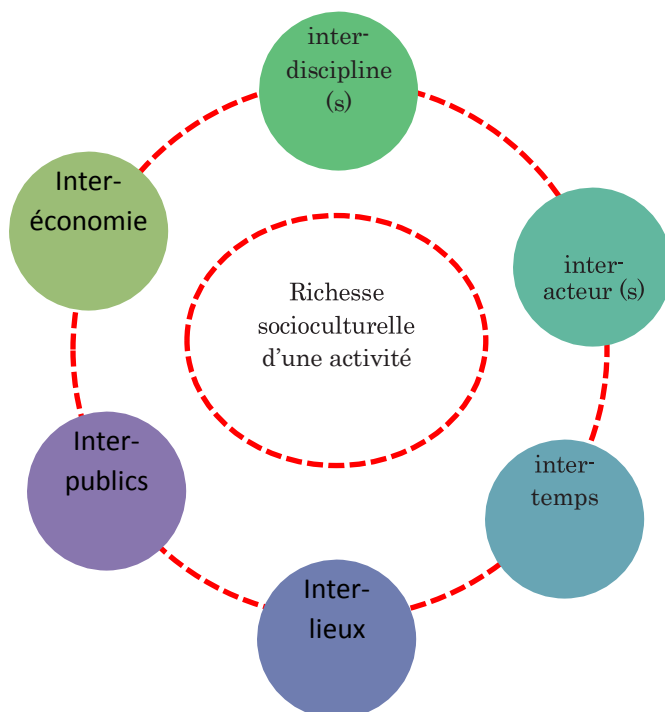
---

<sup>87</sup> Meyer Bisch P., Bouchard J., Blouët C., Favero I., Aubry A., (2015) *Itinéraire d'une démarche participative : de la culture aux droits culturels*, pp11

Ils définissent également les cartes d'interaction dont l'objectif est d'identifier et de situer les connexions et les interactions entre les parties prenantes d'une action, qu'elle soit individuelle ou collective. Dans cette optique ces auteurs notent que l'acteur, qu'il s'agisse d'une personne, d'une structure, d'une institution ou d'une organisation, peut être public (relevant d'une institution publique), privé (logique d'entreprise) ou civil (organisation de la société civile, sans but lucratif). La première responsabilité de l'acteur se réalise et se vérifie dans la richesse de ses interactions avec ses parties prenantes, pour assurer sa mission.

Ces auteurs identifient ainsi six types de connexions comme autant de frontières à réinterpréter sans cesse comme des lignes de distinction et non de démarcation, d'autant qu'elles permettent de saisir toutes les interconnexions pertinentes des composantes d'une action ou d'un dispositif donné, à l'étape de conception-mise en œuvre ou d'évaluation. Ces connexions créent les synergies et la richesse dans l'entreprise (éducative). La figure qui suit modélise ces interconnexions.

Figure 26 Représentation des six connexions à prendre en compte dans la réalisation d'une action collective<sup>88</sup>



Source : Meyer Bisch P., Bouchard J., Blouët C., Favero I., Aubry A., (2015) *Itinéraire d'une démarche participative : de la culture aux droits culturels*, pp 61.

En rapportant ces interconnexions au processus de développement des alternatives éducatives, nous relevons que :

- L'interdisciplinarité souligne que le croisement des savoirs est le lieu où se développent la conscience, le désir et les habiletés/capacités. La maîtrise et la pratique des savoirs disciplinaires offrent l'opportunité à chaque personne de se réaliser dans ses propres dimensions, de se réconcilier avec elle-même et d'accroître ses capacités de lien social. La correspondance entre les disciplines induit une valorisation mutuelle de la puissance libératrice de chaque activité. Ce croisement interdisciplinaire est constaté dans toutes les étapes de l'ingénierie de formation mobilisée pour développer les alternatives éducatives non formelles.



- L'inter-acteur souligne la nécessité de rendre intelligent le jeu d'acteur afin de favoriser les synergies nécessaires à la réalisation d'une action collective. A travers les actions de développement des alternatives éducatives, les acteurs impliqués ont un but commun : adapter l'éducation à leur besoin en apportant des ingrédients produits ou empruntés et retransformés de manière à ce que l'éducation corresponde à leurs besoins socio-économiques et culturels.
- Les inter-lieux soulignent la nécessité de faire une concordance des dimensions multiples des lieux où se déroule une action collective de développement d'alternatives éducatives. Ces dimensions à prendre en compte sont à la fois les lieux physiques, symboliques et fonctionnels où se déroule l'action.
- Les inter-temps soulignent la nécessité pour toute action collective de faire un cumul et un croisement des temps, rassemblant ainsi savoirs passé, futur et présent, tous capitalisés pour produire du sens dans le développement des alternatives éducatives non formelles.
- Les inter-économies soulignent la nécessité de développer la cohérence économique dans la réalisation d'une action collective durable. Cette cohérence économique se construit à travers un dosage de la mixité des ressources disponibles ou à mobiliser pour une action collective.
- Les inter-publics soulignent la nécessité de considérer que le « public » ne désigne pas un groupement passif. Un public est un collectif acteur : il choisit et investit son temps, il se déplace, il interagit, il véhicule la publicité et chacun doit y trouver des ressources pour sa propre créativité.

En mobilisant leur génie reliant, les acteurs impliqués dans le développement des formules éducatives, dans une logique de praticiens réflexifs traitent des points relatifs aux six interconnexions relevées par Meyer-Bisch (2015) comme déterminant de la richesse socioculturelle d'une activité. Dans une telle situation de construction du savoir et de l'agir, l'ingénierie de développement des alternatives éducatives ne serait-elle pas une « ingénierie de l'inter-connectivité » pour le développement ? Il y a là un nouveau champ qui semble s'ouvrir à l'ingénierie de formation.

### **III.2.3. De la pertinence du RESEN comme base de planification de l'éducation au Burkina Faso**

Depuis les années 2000, les pays africains se soumettent à l'exercice des Rapports d'Etat du Système Educatif National (RESEN). Ce rapport fait un état des lieux par volet du système éducatif (accès et qualité de l'éducation formelle, pilotage et gestion, éducation non formelle, formation professionnelle). Cet état des lieux aboutit à un modèle de simulation, base à partir de laquelle le Gouvernement établit le poids des volets de l'éducation en termes de besoins de financement.

Le constat est établi que l'éducation non formelle sort toujours de ce processus avec une dotation qui n'est pas à la hauteur des attentes des acteurs et des défis qu'elle doit contribuer à relever. En effet, comme relevé dans le chapitre I, plus de la moitié des enfants toujours sous obligation scolaire sont « hors école ». Ceux-ci sont pris en charge par les alternatives éducatives non formelles. Dans un tel contexte, il conviendrait de mener des réflexions au regard des résultats de cette recherche en vue de rendre plus équilibré, le traitement du sous-système éducatif non formel dans le cadre des RESEN. Pour le moment, tout laisse croire que le RESEN privilégie l'option selon laquelle l'éducation non formelle disparaîtra avec l'amélioration des performances de l'éducation formelle. Or, au-delà des performances de l'éducation formelle en termes d'accès et d'acquisitions scolaires, c'est sa pertinence sociale et le rapport au savoir des communautés vis-à-vis de cette offre éducative qui est en question. De ce point de vue, cette recherche participe au débat sur l'équité dans le pilotage et la gestion des systèmes éducatifs.

### **III.2.4. Quels apports des résultats de la recherche aux débats sur la forme en éducation?**

Au regard des résultats auxquels nous sommes parvenus à travers cette recherche, la question de la forme en éducation est ouverte. En effet, dans sa marche, l'éducation non formelle prend pied dans la sphère de l'éducation formelle tant dans l'organisation, la gouvernance que dans les pratiques pédagogiques. Au Burkina Faso, la construction institutionnelle a pris en compte l'éducation non formelle, notamment à travers la Loi d'orientation de l'éducation et la structuration organisationnelle des organes de pilotage et de gestion de l'éducation. De plus, la

Loi évolue pour intégrer au fur et à mesure, les résultats et les influences du non formel dans le champ de l'éducation. Ainsi, l'éducation non formelle au Burkina Faso participe à l'effectivité du droit à l'éducation. Elle est assurément un creuset pour l'amélioration de l'éducation formelle. Les résultats de notre recherche nuancent certaines postures d'auteurs des sciences de l'éducation sur la question, qui prennent l'éducation formelle comme l'étalon de lecture du droit à l'éducation.

### **Conclusion du chapitre VII**

Les étapes des phases d'investigation et de mise en œuvre qu'adoptent les acteurs impliqués dans le développement des formules éducatives permettent une prise en charge des déterminants de l'éducation de qualité.

Les étapes des phases utilisées sur le terrain pour le développement des formules éducatives couvrent les étapes et phases de l'ingénierie de formation. Une particularité réside dans le développement en amont d'une phase, celle de l'idéation et en aval une autre étape, celle de la diffusion. Finalement, l'ingénierie dans l'éducation non formelle s'effectue en deux phases de six étapes.

Les résultats de la recherche confirment les hypothèses émises et permettent de proposer un nouveau cadre d'analyse du développement du système éducatif du Burkina Faso, voire des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne.

Ces résultats débouchent aussi sur des ouvertures se rapportant à la question du type d'ingénierie de formation dans le champ de l'éducation et sur celles des formes en éducation.

## CONCLUSION GENERALE

En entreprenant cette étude sur le développement des alternatives éducatives non formelles pour adolescents de 9-15 ans au Burkina Faso, nous avons pour ambition de comprendre comment l'éducation non formelle arrivait à assurer une éducation de qualité dans un contexte marqué par sa marginalisation politique, institutionnelle et financière. Nous sommes parti du postulat que le développement des alternatives éducatives mobilise une ingénierie de formation et que cette ingénierie leur permet d'assurer une éducation de qualité.

Afin de vérifier ce postulat, nous nous sommes donné pour tâches de décrire le processus de développement des formules éducatives destinées aux 9-15 ans, de comprendre le rapport que ce processus entretient avec l'ingénierie de formation et de déceler l'apport de ce processus aux déterminants d'une éducation de qualité.

Pour disposer de données qui apportent des réponses à ces questions, nous avons mobilisé des techniques et outils de production de données et des approches conceptuelles de recherche triangulant plusieurs sciences sociales dont la socio-anthropologie, l'histoire et les sciences de l'éducation. L'adoption de ces approches visait à nous permettre non seulement de saisir le développement des alternatives éducatives non formelles dans leur globalité et leur complexité, dans leur état actuel et leur évolution dans le temps mais aussi de cerner leurs apports à l'éducation de qualité. Ainsi, les entretiens (individuels, collectifs et par focus group), l'observation et l'analyse documentaire que nous avons réalisés ont permis de collecter les informations nécessaires auprès de plusieurs acteurs et dans plusieurs localités. Le traitement de ces informations en fonction des thématiques d'intérêt de notre recherche a permis d'aboutir à une description analytique du processus de construction des formules alternatives non formelles, ce qui permet une analyse de leurs rapports aussi bien à l'ingénierie de formation qu'à l'éducation de qualité.

La recherche a montré que le processus de développement des alternatives éducatives s'effectue en deux phases, chacune d'elles se déroulant en trois principales étapes.

Ainsi, la première phase consiste en une investigation dont l'objectif est de comprendre le contexte de la demande d'éducation avant de proposer des solutions. Cette phase se compose de l'idéation, de l'analyse et de la conception.

L'idéation permet de formuler, de faire émerger et de communiquer de nouvelles idées, des solutions « hors normes » susceptibles d'apporter des réponses adaptées aux besoins éducatifs des populations. L'idéation est en réalité une expression de la légitimité des communautés à se saisir de leurs problèmes éducatifs et à construire des solutions endogènes. C'est à l'étape d'idéation que les communautés vont formaliser la commande sociale d'éducation, référence à partir de laquelle une mobilisation d'acteurs multiples va se faire en vue de concrétiser les aspirations exprimées par les populations. L'idéation permet de déclencher la deuxième étape de la phase d'investigation qui est l'analyse.

L'analyse permet aux communautés de délimiter ce qui est faisable selon leurs besoins et leurs moyens. Délimiter la frontière des possibles traduit, en réalité, une attitude de réalisme rendue opérante grâce à une fine connaissance de l'environnement, du cadre socioculturel et socioprofessionnel en lien avec les besoins d'éducation. Grâce à des outils spécifiques, l'analyse permet de faire des diagnostics situationnels et participatifs de formes variées. Cela débouche sur une compréhension par les acteurs du contexte socio-économique, démographique et culturel ainsi que des opportunités et des contraintes du milieu dans lequel s'exprime la demande sociale d'éducation. Cette connaissance est la base à partir de laquelle s'effectue la conception, troisième étape de la phase d'investigation.

La conception est la dernière étape de la phase d'investigation dans le développement des formules éducatives. A cette étape, les souhaits exprimés lors de l'étape de l'idéation, balisés à l'étape de l'analyse, sont transformés en solutions concrètes d'éducation. C'est l'étape de création du modèle éducatif et de formalisation de l'identité du modèle éducatif. A cette étape qui met en exergue l'adoption d'une attitude de faisabilité, les acteurs définissent les changements attendus, les cibles, les contenus d'éducation et de formation, les infrastructures, les approches et matériels pédagogiques ainsi que la gouvernance nécessaire à la bonne marche de la formule éducative.

Les trois étapes structurant l'investigation permettent d'identifier et de définir toutes les composantes d'un projet éducatif viable, conçu et maîtrisé par les populations dans une dynamique de collaboration avec des acteurs externes. L'investigation est la phase où s'expriment les enjeux de légitimité, de réalisme et de faisabilité. C'est également un moment où s'affrontent et se confrontent rêve et réalisme, légitimité, crainte de l'échec et obligation d'action. L'auto mobilisation sociale, la concertation et le consensus sont les leviers sur lesquels les communautés actionnent pour traduire leurs rôles et responsabilités dans le processus. Ces leviers sont soutenus par un contexte national et international favorisant l'introduction d'approches, de pratiques innovantes dans le champ éducatif.

Les succès engrangés durant les étapes de la phase d'investigation des formules étudiées ont partout permis de passer à la phase de mise en œuvre des projets éducatifs souvent avec euphorie, enthousiasme mais aussi inquiétudes.

Dans toutes les formules étudiées, la mise en œuvre, deuxième phase du processus de développement des formules éducatives non formelles se déroule en trois étapes : la réalisation, le suivi-évaluation et la diffusion.

A l'étape de réalisation, les acteurs développent et mettent à disposition les infrastructures, le matériel d'enseignement. Ils recrutent le personnel d'encadrement et d'animation du projet éducatif. C'est l'étape également du recrutement des apprenants et de démarrage des enseignements-apprentissages fondés sur les contenus développés dans l'étape de conception. Cette étape revêt l'enjeu de crédibilité de la formule notamment sa capacité de répondre à la commande sociale d'éducation formulée par la communauté. Sur le terrain, les acteurs relèvent ces défis en opérationnalisant le système de suivi évaluation développé lors de la phase de conception.

L'étape de suivi évaluation est la deuxième étape de la phase de mise en œuvre. Cette étape revêt un enjeu d'efficacité interne et d'efficacité externe. C'est pour cela qu'il est un principe de surveillance rapprochée et systématisée de la réalisation des activités et un principe d'assurance qualité qui concerne aussi bien les activités d'éducation/formation que les relations entre les acteurs impliqués dans la mise en œuvre du projet éducatif. Les résultats du suivi évaluation nourrissent le processus de remédiation des formules éducatives, garantissant ainsi une

permanence dans le respect de la commande sociale. Elle facilite l'étape de diffusion qui est la dernière étape de la phase de mise en œuvre.

L'étape de diffusion, troisième étape de la phase de mise en œuvre s'effectue selon deux trajectoires. Il s'agit de la trajectoire horizontale où s'effectuent les répliques de l'ensemble de la formule éducative moyennant une réingénierie qui prend en compte les remédiations et les adaptations spécifiques de la formule en fonction des besoins de la localité d'implantation. La trajectoire verticale, quant à elle, est le lieu du transfert des parties de la formule (approches et pratiques) dans d'autres univers éducatifs (notamment d'autres formules et dans le système éducatif formel). L'étape de diffusion traite de l'enjeu de reconnaissance sociale de l'alternative éducative construite.

L'analyse du processus de développement des alternatives éducatives montre que les phases et les étapes ainsi que leurs démarches et contenus découverts, couvrent l'ingénierie telle qu'elle est parfois théorisée. Toutefois une particularité réside dans le développement en amont d'une étape, celle de l'idéation et en aval une autre étape, celle de la diffusion.

Positionnée dans l'éducation non formelle, l'ingénierie de formation s'enrichit de deux nouvelles étapes supplémentaires : l'idéation et la diffusion. Ce résultat constitue une des révélations majeures de notre recherche. Ces constats confirment notre première hypothèse. Ainsi, le développement des formules éducatives non formelles pour les adolescents de 9-15 ans mobilise une ingénierie de formation se déroulant en deux phases de 3 étapes chacune.

Cette ingénierie de formation qui se déploie dans l'éducation non formelle à travers les formules alternatives répond à des préoccupations particulières à chaque phase et à chaque étape.

Ainsi, étant donné que toutes les stratégies communautaires de développement des formules éducatives sont motivées et conditionnées par la recherche et la réalisation de l'école du village (école du développement local et de la réussite des enfants du village), les efforts d'investigation portent sur tous les aspects et facettes du fait éducatif qui préoccupe. De ce fait, la volonté de changement, les idées d'école, l'organisation, la mobilisation d'acteurs, les réflexions, la recherche de l'orientation, la mesure des capacités, la confrontation entre le rêve et la réalité, la crainte de l'échec et l'obligation d'action influencent souterrainement la forme que prennent l'investissement et la mise en œuvre dans le développement du projet éducatif : chaque étape

comporte donc les objectifs et les principes indispensables à la réalisation des besoins d'éducation-formation de la communauté et à la viabilité du projet éducatif. C'est pour cela que le leadership de la communauté est transversal dans tout le projet éducatif et dans toutes les étapes de l'ingénierie. Ce leadership permet de définir des espaces d'enseignements-apprentissages impliquant les apprenants, les rendant ainsi acteurs du développement de leur propre éducation. C'est ce leadership qui permet également une définition des contenus éducatifs intégrant les savoirs endogènes, la culture et l'apprentissage des métiers, le tout conformément aux besoins de la communauté. Ces besoins de la communauté vont aussi guider le choix du style pédagogique qui prend en compte les langues locales comme langue d'enseignement. Le style pédagogique choisi dans les différentes formules éducatives met les apprenants au centre du processus pédagogique, les rendant ainsi acteur de leur propre apprentissages. Ainsi, on note une double centration sur l'apprenant : un dispositif éducatif centré sur l'apprenant et un style pédagogique centré sur l'apprenant.

C'est tout cela qui permet de parvenir à des rendements éducatifs démontrant une efficacité interne et externe. En plus de ces résultats individuels et collectifs, on note également une extension des rendements de l'école non formelle au plan institutionnel. Cela se manifeste à travers des transferts et des emprunts d'approches et de pratiques pédagogiques dans le système formel de même que par une transformation de l'ensemble du système éducatif qui entérine les expériences concluantes du non formel.

Le bilan des étapes de l'ingénierie de formation dans l'éducation non formelle montre donc un positionnement de celle-ci sur les intrants, les processus et les résultats, déterminants de l'éducation de qualité telle que nous l'avons conceptualisé dans le cadre de cette recherche. Cela confirme notre deuxième hypothèse : la mobilisation de l'ingénierie de formation permet aux formules éducatives non formelles d'assurer une éducation de qualité.

Les résultats de la recherche confirment l'hypothèse générale de recherche à savoir que l'éducation de qualité assurée par l'éducation non formelle provient de la mobilisation d'une ingénierie de formation dans le développement des alternatives éducatives.

En termes d'apports, cette recherche met en relief l'inscription de l'éducation de qualité dans la perspective de pilotage du système éducatif. En effet, les différentes étapes de l'ingénierie de



formation mobilisée dans le développement de l'éducation non formelle, en plus d'être positionnées sur les déterminants de l'éducation de qualité, traitent des enjeux de la qualité de l'éducation prise dans une perspective de pilotage tel que conceptualisé par certains auteurs (Jean Marie De Ketele notamment).

De plus, l'observation de l'ingénierie de formation développée dans l'éducation non formelle montre qu'elle mobilise aux différents niveaux plusieurs acteurs qui concourent chacun selon sa valeur ajoutée à la formulation du projet éducatif. Cette dynamique inscrit l'ingénierie développée dans le champ théorique du praticien réflexif et de l'ingénierie des interconnexions, nouveaux champs potentiels d'investigation.

En révélant et en éclairant l'interaction entre l'éducation non formelle et l'éducation formelle à travers des échanges de pratiques et d'approches, notre recherche permet également d'inscrire ces deux sous-systèmes dans le sillage d'une transaction sociale. Un autre cadre conceptuel pour lire le système éducatif du Burkina Faso est de ce fait envisageable.

En dépit des limites que le travail peut comporter, l'originalité de notre recherche réside dans la convocation de l'ingénierie de formation dans l'éducation non formelle. La démarche conceptuelle et méthodologique utilisée dans cette recherche fait interagir plusieurs niveaux d'analyse (macro-méso et micro) et des approches de plusieurs sciences sociales.

Cette recherche pourrait ouvrir d'autres perspectives de recherches et permettre de renouveler ou d'approfondir la réflexion autour de l'éducation non formelle et des rapports entre sous-systèmes éducatifs. Ainsi, au terme de cette recherche, nous retenons quelques ouvertures qu'elle suscite :  
Au regard de la capacité des alternatives éducatives à assurer une éducation de qualité, quelle est la pertinence du traitement des sous systèmes éducatifs proposé par le Rapport d'Etat du Système Educatif National (RESEN)?

Les sous-systèmes éducatifs formels et non formels échangent des approches et pratiques dans une logique de transaction sociale qui assure le métissage du système éducatif. La compréhension de cette transaction sociale n'est-elle pas un déterminant de la mise en œuvre réussie de la vision holistique de l'éducation ?

## BIBLIOGRAPHIE DE REFERENCE

### Ouvrages

- AMSELLE J.-L., 1990, *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Payot, Paris.
- ARBORIO A.-M., FOURNIER P., 2015, *l'Observation directe*, Armand Collin, Paris.
- AKKARI A., PAYET J.-P. (Ed), 2010, *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du Sud. Entre globalisation et diversification*, de Boeck, Bruxelles
- ARDOUIN T., 2006, *Ingénierie de formation pour l'entreprise*, Dunod, Paris.
- BEILLEROT, J. (2000). Le rapport au savoir. In Mosconi, N. Neillerot, J., Blanchard-LAVILLE, C. (dir), *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris: L'Harmattan, pp.39-57.
- BAYEMI G., 2011, *l'éducation formelle: contrainte ou levier de développement de l'Afrique subsaharienne*, Presses universitaires de Yaoundé.
- BERTALANFFY L.von., 1980, *Théorie générale des systèmes*, trad.fr de J.- P. Chabrol, Paris, Dunod
- BLUNDO G. et OLIVIER de SARDAN J.-P., *Pratiques de la description*, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 2003.
- BOURDIEU P., PASSERON J. C., 1970, *La reproduction : élément pour une théorie du système d'enseignement*, édition Minuit, Paris.
- BOURDIEU P. CHAMBOREDON J. C. PASSERON J. C. *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1983.
- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEX J. Y., 1992, *Ecole et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, ESF, Paris.
- CHARLOT B., 1997, *Du rapport au savoir, élément pour une théorie*, Economica, Paris.
- CLIGNET R., ERNST B., 1995, *L'école à Madagascar. Évaluation de la qualité de l'enseignement primaire public*, Karthala, Paris.
- COOMBS P., 1973, *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, UNICEF, International Council for Educational Development, New York.
- COOMBS P., (1985). *La crise mondiale de l'éducation*. Paris : PUF.
- CROZIER M., 2000, *A quoi sert la sociologie des organisations ?* Seli Arslan, Paris.

- CROZIER, M. ; FRIEDBERG, E. 1981. L'acteur et le système. Paris, Le Seuil.
- CROS F., (dir.) (2001). Politiques de changement et pratiques de changement. Paris : INRP
- DURKHEIM, E., 1999, *Les règles de la méthode sociologique*, PUF, Paris.
- DURKHEIM E. 1922, *Education et sociologie*, PUF 1968, Paris,.
- DURKHEIM E., 1895, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Puf (1999),.
- FRIBOULET, J. –J., LIECHTI V., MEYER-BISCH P., (ed), 2000, les indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel, facteur de développement, Commission Suisse de l'Unesco, IIEDH, Fribourg, Berne
- FRIEDBERG E., 1993, Le pouvoir et la règle, Dynamique de l'action organisée, Le Seuil, Paris.
- HAVELOCK R.G., et HUBERMAN A.M., , 1980, Innovation et problèmes de l'éducation : théorie et réalité dans les pays en développement, UNESCO, BIE
- D'HAINAUT L. , 1985, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Labor, Paris.
- HORTON R. ; 1990, *La pensée métisse : croyances africaines et rationalité occidentale en questions*, Puf, Paris.
- MEYER BISCH P., Bouchard J., Blouët C., Favero I., Aubry A., (2015) Itinéraire d'une démarche participative : de la culture aux droits culturels, [www.iiedh.org](http://www.iiedh.org)
- MINGAT A. Eléments analytiques et factuels pour une politique de la qualité dans le primaire en Afrique subsaharienne dans le contexte de l'Education Pour Tous, Document de travail présenté à la Biennale de l'ADEA, Grand-Baie, Maurice, 2003.
- IIEDH, APENF, 2005, *la mesure du droit à l'éducation, tableau de bord de l'éducation pour tous au Burkina Faso*.
- JAROUSSE J. P. et SUCHAUT B. Les absences des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement fondamental en Mauritanie : importance, déterminants et conséquences sur les apprentissages des élèves, Rapport pour le Ministère de l'Education, Nouakchott, Mauritanie, 2002.
- JODELET D., 2003, « Représentation sociale : phénomène, concept et théorie », in *Psychologie sociale* (MOSCOVICI Serge, édit.), PUF, Paris, pp. 357-378.
- KAUFMANN J. C. 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan
- KI-ZERBO J., 1990, *Eduquer ou périr*, UNESCO, Paris.

- LE BOTERF G., 2005, Construire les compétences individuelles et collectives, Editions d'Organisation, Paris.
- LATZKO-TOTH G., L'étude de cas en sociologie des sciences et des techniques, Notes de recherche, 2009-03, UQAM, 2009.
- LEDROUT R., 1973, Les Images de la ville, Paris, Anthropos, 1976, L'Espace en question, Paris, Anthropos.
- MALINOWSKI B. Les argonautes du pacifique occidental, Paris, Gallimard, 1989.
- MAUSS M., 2004, *Sociologie et anthropologie*, 11e édition, Puf, Paris.
- MARTIN J. Y. et CHAU NGOC T., 1993, *La qualité de l'éducation en Guinée. Une étude de cas*, UNESCO, Paris.
- MEISTER A., 1973, *Alphabétisation et développement. Le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation*, Anthropos, Paris.
- MINGAT A. et B. SUCHAUT, 2000, *Les systèmes éducatifs africains : une analyse comparative*, De Boeck Université, Bruxelles.
- MINGAT A. Option pour une allocation coût-efficace des ressources in VERSPOOR Adrian, Le défi de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne, Paris, ADEA/ L'Harmattan, 2005, pp 115-147.
- MUCCHIELLI, A. ; CORBALAN, J.-A. ; FERRANDEZ, V. 1998. Théories des processus
- MUNCK J. de, VERHOEVEN M. (dir. publ.), 1997, *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* De Boeck, Bruxelles.
- OLIVIER DE SARDAN J. P., 2008, *La rigueur du qualitatif, les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Louvain-la-Neuve, Bruylant Académie.
- OLIVIER DE SARDAN J. P., 1995, *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*, Karthala, Paris.
- POIZAT D., 2003, *L'éducation non formelle*. Paris. L'Harmattan.
- QUIVY R. ; CAMPENHOUDT, L.-V., 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., 2006, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

REMY J., VOYE L., SERVAIS E., 1991, *Produire ou reproduire ? Une sociologie de la vie quotidienne*, Bruxelles, De Boeck, 1978.

REYNAUD J.-D., 1989, *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, Paris.

SIMMEL G., 1908, *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*, Puf (1999), Paris.

VAN HAECHT A. l'école a l'épreuve de la sociologie: Questions a la sociologie de l'éducation, Bruxelles, De Boek Université, 2005.

VIALLET F., L'ingénierie de la formation, Editions d'Organisation, 1987.

WEBER M., 1904-1905, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris.

## **Mémoires et thèses**

BADINI A. Système éducatif traditionnel moaga (Burkina Faso) et action éducative scolaire. Essai d'une pédagogie de l'oralité, Thèse d'Etat en Sciences de l'Education, Tome 1, Université Lille

COMPAORE M., L'école en Haute-Volta : une analyse de l'évolution de l'enseignement primaire de 1947 a 1970, Thèse de doctorat, Université Denis Diderot, Paris VII, 1995.

COULIBALY Z., 1997, *L'évolution de l'enseignement et de la formation des enseignants du primaire au Burkina Faso (1903- 1995). La qualité de l'enseignement primaire en question*, Thèse de doctorat nouveau régime, Sciences de l'Education, Université des Sciences et Technologies de Lille (Lille I).

BAUX S. *Les familles lobi et l'Ecole : entre rejets mutuels et lentes acceptations Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso*, Thèse de doctorat en Sociologie, École des Hautes études en Sciences sociales, Tomes 1 et 2, 2007.

GASSE, S. 2008, *L'éducation non formelle : quel avenir ? Regard sur le Mali*, Université de Rouen, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

LEWANDOWSKI S. Le savoir pluriel. Ecole, formation et savoirs locaux dans la société gourmanchée au Burkina Faso, Thèse de Doctorat, Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, 2007.

OUEDRAOGO A., 2007, *Les processus d'apprentissage chez des adultes en formation universitaire en Afrique de l'Ouest : quelques caractéristiques du rapport au savoir*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.

SORE Z., 2015, Massification scolaire, rapport au savoir et qualité de l'enseignement primaire dans la commune rurale Rambo (province du Yatenga, Burkina Faso), Thèse unique de doctorat de Sociologie.

TREMBLAY P. *Evaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires -l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*, Thèse de doctorat, Université Libre de Belgique, 2010.

## Articles

AKKARI A., SILVA D., 2010, « La qualité de l'éducation de base au Brésil : entre politiques éducatives et engagement des enseignants », *Transformations des systèmes éducatifs dans les pays du sud*, pp 89-118.

ARDOUIN T. 2014, « Education non formelle : Des mondes sociaux à l'ingénierie du développement ». *Education permanente*. N° 199, pp 39-48

LE BOTERF G., « L'ingénierie du développement des ressources humaines. De quoi s'agit-il ? », in *Education Permanente* N° 81, 1995

BERNARD E., REMI C., 1996, « il faut repenser les indicateurs de la qualité de l'enseignement », *Revue française de pédagogie*, N° 116, Juillet-Août-Septembre 1996, 77-92.

BOUCHARD C., et PLANTE J., (2000). « La qualité : sa définition et sa mesure », *Service social*, 47(1/2), p. 27-62.

BOUCHARD, C. et PLANTE J., (2003). « La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer », *Les Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, (11/12), Service de pédagogie expérimentale de l'université de Liège, p. 219-236.

- BRESSOUX P., 1994, « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, note de synthèse », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, pp. 91-137.
- BRESSOUX P., 1994, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes des élèves », *Revue française de pédagogie*, n°36, pp. 273-294.
- CHAPOULIE J. M., HUGUES E., 1984, « Le développement du travail de terrain en sociologie », *Revue française de sociologie*, XXXV-4, pp. 582-608.
- CHARMILLOT M., DAYER C., 2007, « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques », *Recherches qualitatives, hors-série, numéro 3, Actes du colloque bilan et perspectives de la recherche qualitative*, Association pour la recherche qualitative.
- CUSINS, P. (1994). Understanding Quality through Systems Thinking. The TQM Magazine, 6 (5), 19-27.
- DE KETELE J.-M. & GERARD F.-M., 2007, «La qualité et le pilotage du système éducatif », in *La Qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* Québec (M. BEHRENS, Éd.), Presses de l'Université du Québec, collection Éducation-Recherche, pp. 19-38.
- ERNST B., RADICA K., 1994, « Évaluation au cycle d'observation : cycle en trois ans, redoublement et autres mesures d'aide : quelle efficacité ? », *Éducation et formations*, 40.
- PINEAU G., 2009, *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif*, chapitre issu de la transcription d'une Communication présentée le 10 janvier 2007 à la Facultad de Ciencias Humanas y Educacion (Universidad Diego Portales, Chili), in *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénierie émergente*, Collection Interfaces Transdisciplinarités l'Harmatan pp 19-35
- GERARD, F.-M. (2001). « L'évaluation de la qualité des systèmes de formation », *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2/3), p. 53-77.
- HAMADACHE A., 1991, « L'éducation non formelle. Concepts et illustrations », *Perspectives*, Vol. 21, n° 1, p. 125-139.

- BROUGERE G., BEZILLE H., De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, 2007, pp.117-160.
- KI-ZERBO J., 1980, « Jeunesse africaine », in *Education en Afrique : alternatives, projets éducatifs et nouveaux modes de développement* (MIGNOT- LEFEBVRE, dir.).
- KI-ZERBO J., 2003, « Préface », in *Education, famille et dynamiques démographiques* (COSIO Maria, MARCOUX Richard, PILON Marc et QUESNEL André (sous la direction de), CICRED, Paris, pp. 7- 16.
- LA BELLE T., « Formal, non formal and informal education: a holistic perspective on life-long learning », *Revue internationale de pédagogie*, Genève, n° 28, 1982, 98 p.
- LANGE M. F. et YARO Y., 2003, « L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne », Quatrième conférence africaine sur la population, IRD, 2003.
- LANGE M.-F., 1991, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n°43, Karthala, Paris, pp. 105-121.
- MARTIN J. Y., 2006, « La recherche de qualité dans l'éducation : une analyse comparative tricontinentale (Afrique subsaharienne – Asie du sud-est – Europe occidentale) », *Education/ formation, la recherche de qualité, Aide et action, Colloque international IRD, IER-NIESAC, HCMV*, 18- 20 avril 2006, pp. 163- 174.
- MERLE, P., 1998, « L'efficacité de l'enseignement », in *Revue française de sociologie*, 39-3, pp. 565-589.
- NEERGAARD P., 1999, Quality management: a survey on accomplished results. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 16 (3), 227-289.
- SYMES M.; PAUWELS S., 1999, The diffusion of innovations in urban design: The case of sustainability in the Hulme development guide, *Journal of Urban Design*, 4(1), pp. 97-117.
- TAPSOBA A., 2014, «L'éducation non formelle, catalyseur des transformations de l'éducation formelle. Le cas du Burkina Faso », in *Education non formelle et apprentissage tout au long de la vie*, L'EDUCATION PERMANENTE, n° 199/2014-2 pp. 115-128.
- TREMBLAY P. , 2010, « Evaluation comparée de la qualité de deux dispositifs scolaires destinés à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage », *Actes du congrès de*



l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010.

YARO A., 2007, "Représentations de l'école par les parents au Burkina Faso", in *La question éducative au Burkina Faso : Regards pluriels*, IRD-CNRST, IAB, pp. 85-106.

ZELDIN, S.; CAMINO, L. & Mook, C., 2005, The Adoption of Innovation in Youth Organizations: Creating the Conditions for Youth-Adult Partnerships, *Journal of Community Psychology*, 33(1), pp. 121-135.

## **Etudes, numéros spéciaux et cours**

ADEA, le défis de l'apprentissage : améliorer la qualité de l'éducation de base en Afrique subsaharienne. Document préparé pour la biennale de l'ADEA (Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre 2006). Préparé par VESPOOR, Adrian (éd), DEMBELE, M., GREANEY, V., KELLAGAN, T., MINGNAT, A., MOULTON, J., NAIDO, J., NDOYE, M., OXENHAM, J., SHUBERT, J., SEDEL, C., VAN UYTHEM, B.

BEZILLE H., et TRANCART D., , 2007, Cours de méthodologie, Master ICF, Université de Rouen.

Burkina Faso, 2012, Programme de développement Stratégique de l'éducation de base (PDSEB) Période : 2012 – 2021.

Burkina Faso, 2009, *Les apprentissages scolaires au Burkina Faso : les effets du contexte, les facteurs pour agir*, CONFEMEN/ MEBA.

CONFEMEN, 2009, *Relever la qualité de l'éducation, un défi pour les systèmes éducatifs. Actes de la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation*, Bujumbura, du 3 au 6 novembre 2008, Dakar.

Institut national de Statistiques et de Démographie (INSD), 2009, *Recensement général de la population et de l'habitation (RGPH) de 2006, analyse des résultats*, Burkina Faso.

Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation, 2011, *Evaluation des acquis scolaires 2009- 2010*, Burkina Faso.

Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation, 2010, *Document cadre de la mobilisation sociale dans le secteur de l'éducation de base*, Burkina Faso.

Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation, 2009, *Evaluation des acquis scolaires 2007- 2008*, Burkina Faso.

Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation, 2008, *Evaluation des acquis scolaires 2006- 2007*, Burkina Faso.

Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation, 2007, *Evaluation des acquis scolaires 2006- 2006*, Burkina Faso.

Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation, 2005, *Evaluation des acquis scolaires 2004- 2005*, Burkina Faso.

OCDE, 2005, *Lignes directrices pour des prestations de qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier*, OCDE, Paris.

PASEC, 2003, *Le Programme de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*, PASEC/CONFEMEN, Dakar.

UNESCO (2005). Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Éducation pour tous – L'exigence de qualité

YARO A., 2011, *La promotion de l'éducation non formelle sous l'angle des déterminants sociodidactiques : une étude de base pour le développement du programme d'éducation-formation de l'Association Nabasnoogo (province du Ganzourgou, Burkina Faso)*, Association Nabasnoogo, Burkina Faso, 75 pages.

### **Sites Internet**

SANE A., 2011, Diversification des systèmes d'offre d'éducation en Afrique : une nécessité, un besoin de reconnaissance, un révélateur...

[http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/AMSE/Colloque\\_reconnissance/Ansoumana\\_Sane\\_Dakar.pdf](http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/AMSE/Colloque_reconnissance/Ansoumana_Sane_Dakar.pdf)

Burkina Faso, 1996, Loi d'orientation de l'éducation,

<http://www.meba.gov.bf/SiteMeba/documents/textes/index.html>

PELLIGRINI D., « L'éducation pour tous en Afrique de l'Ouest », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 27 | 2000, mis en ligne le 01 octobre 2003, URL : <http://ries.revues.org/2377>

DIOUF A.- MBAYE M. - NACHTMAN Y. L'éducation non formelle au Sénégal : description, évaluation et perspectives; UNESCO; Dakar 2001 ; pp 96.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001238/123892f.pdf>

CLENET J., (2005), « Dynamique de l'ingenium, former et se former à l'ingénierie de formation » <http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/0707clenet.pdf>

Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation Loi d'orientation de l'éducation, 1996,  
<http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/7b54bc66d06cf6d8dcc176ea01dbbdf0f4e03705.pdf>

Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation, Loi d'orientation de l'éducation, 2007  
[http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Burkina%20Faso/BurkinaFasoLoi\\_0132007.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Burkina%20Faso/BurkinaFasoLoi_0132007.pdf)

Rapport sur l'état de l'éducation en Afrique, Unesco 1995  
<http://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/157229F.pdf>

Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous, UNESCO 2008  
[http://www.unesco.org/education/pdf/15\\_58\\_f.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/15_58_f.pdf)

## TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>IV</b>
<b>SIGLES ET ACRONYMES.....</b>	<b>V</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : L'EDUCATION, DES REFERENTS GLOBAUX, UNE EXPRESSION LOCALE .....</b>	<b>5</b>
<b>Chapitre I : L'éducation, un enjeu mondial, une question actuelle.....</b>	<b>5</b>
I.    L'éducation, une question à la fois ancienne et d'actualité .....	5
I.1. L'éducation, une préoccupation présente dans l'agenda mondial .....	5
I.2. Des bénéfices socio-économiques de l'éducation .....	9
I.3. L'éducation, un droit fondamental de l'Homme .....	11
II.   Des formes en éducation, un débat en cours dans les Sciences de l'éducation .....	16
II.1. De l'émergence des formes dans le champ de l'éducation .....	16
II.2. Bref aperçu sur le positionnement de l'éducation non formelle dans la structuration de l'éducation .....	18
II.2.1. L'éducation non formelle, une recette pour pays pauvre ? .....	18
II.2.2. L'éducation non formelle, un terreau fertile à l'innovation.....	20
III.  Contextes d'émergence des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne .....	24
III.1. Avant les indépendances (1960) : former une élite au service du colon .....	24
III.2. Après les indépendances et avant Jomtien (1960-1990) : entre urgence d'africanisation de l'école et tentative de rattrapage scolaire.....	30
III.2.1. Une tentative de rebaptiser l'école en africanisant les contenus.....	30
III.2.2. Généralisation et ouverture de l'école à tous les enfants, l'accès et la qualité de l'éducation comme défis des premières heures des systèmes éducatifs en Afrique .....	31
III.3. De Jomtien à Dakar (1990-2000): une accélération de la scolarisation marquée par un course effrénée vers la massification scolaire .....	33
III.4. Après Dakar: un nouvel engagement pour une scolarisation primaire universelle .....	35
IV.   Les défis actuels des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne .....	36
<b>Chapitre II. Système éducatif du Burkina Faso: structuration, enjeux et défis .....</b>	<b>42</b>
I.    L'éducation au Burkina Faso, un système complexe et cloisonné.....	42
I.1. Des principales caractéristiques socio-économiques, démographiques du Burkina Faso.....	42
I.2. Des principales caractéristiques du contexte politique et macro-économique .....	43
I.3. Des sous-systèmes éducatifs au Burkina Faso .....	45
I.3.1. Du système éducatif formel .....	45
I.3.2. De l'éducation non formelle .....	48
I.3.3. De l'éducation informelle.....	49
I.3.4. De l'éducation spécialisée .....	50
I.4. Un système de passerelles pour relier les différents segments .....	50
I.5. Une construction institutionnelle à finalité tournée vers l'efficacité .....	51

II.	Des politiques de développement de l'éducation au Burkina Faso .....	53
II.1.	Le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PDDEB) .....	53
II.1.1.	Les contraintes ayant présidé à l'élaboration du PDDEB.....	53
II.1.2.	Les choix stratégiques.....	54
II.1.3.	Les objectifs du PDDEB .....	55
II.1.4.	Quelques résultats stratégiques du PDDEB.....	55
II.2.	Le Programme de Développement Stratégique de l'éducation (2012-2021).....	57
II.2.1.	Les contraintes ayant présidé à l'élaboration du PDSEB .....	57
II.2.2.	Les visions, principes et choix stratégiques du PDSEB .....	58
II.2.3.	Les objectifs et programmes mis en œuvre .....	60
III.	Tendances et performances actuelles du système éducatif du Burkina Faso .....	63
III.1.	Burkina Faso, un système largement tourné vers l'éducation formelle.....	64
III.1.1.	Une course effrénée vers l'accès à l'enseignement primaire.....	64
III.1.2.	Le nombre de salles de classes a triplé .....	66
III.1.3.	L'école formelle accueille de plus en plus d'enfants en première année .....	67
III.1.4.	Un taux de scolarisation en hausse révélant une course vers la massification scolaire.....	67
III.1.5.	Cependant, une évolution timide du taux net de scolarisation (TNS) au primaire.....	69
III.1.6.	L'éducation de base formelle englutit toutes les ressources allouées à l'éducation .....	70
III.2.	Préoccupations sur la qualité du système formel.....	70
III.2.1.	De l'efficacité interne de l'éducation formelle.....	71
III.2.1.1.	Evolution du taux d'achèvement.....	71
III.2.1.2.	Analyse de l'évolution des taux de flux .....	72
III.2.1.3.	Evolution du taux de réussite au CEP .....	73
III.2.1.4.	Evolution des indicateurs d'efficacité interne.....	74
III.2.1.5.	Plus de la moitié des enfants d'âge scolarisable du primaire sont hors de l'école.....	75
III.2.2.	L'efficacité externe de l'éducation de base formelle, un problème urgent.....	75
III.3.	L'éducation non formelle, parent pauvre du système éducatif du Burkina Faso.....	78
III.3.1.	L'éducation non formelle, un système marginalisé .....	78
III.3.1.1.	Au niveau de l'éducation non formelle des adolescents .....	78
III.3.1.2.	Au niveau de l'éducation non formelle des adultes .....	80
III.3.2.	L'éducation non formelle, un sous financement structurel .....	81
III.3.3.	De l'efficacité interne de l'éducation non formelle .....	84
III.3.4.	De l'efficacité externe de l'éducation non formelle.....	86
III.4.	Manifestations et conséquences de la marginalisation de l'éducation non formelle.....	87
III.4.1.	De la « divagation institutionnelle » de l'éducation non formelle.....	88
III.4.2.	De l'absence d'un corps dédié à l'éducation non formel .....	88
III.4.3.	De la faible valorisation des alternatives éducatives.....	90
III.4.4.	Persistances des difficultés de collaboration entre formel et non formel sur le terrain .....	91
III.4.4.1.	Les difficultés d'application de la passerelle entre formel et non formel.....	91
III.4.4.2.	Faible mobilisation pour le suivi et l'évaluation des activités de l'éducation non formelle.....	92
III.4.5.	Entre méconnaissance et contestation de la qualité de l'éducation non formelle .....	92

**DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE, CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES  
ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE ..... 96**

**Chapitre III. Problématique et clarifications conceptuelles ..... 96**

I. Qu'est-ce qui peut expliquer la qualité de l'éducation non formelle malgré sa marginalisation ? .....	96
I.1. Situation de la problématique .....	96
I.2. Hypothèses de recherche .....	98
I.2.1. Hypothèse générale.....	99
I.2.1. Hypothèses Spécifiques.....	99
I.3. Objectifs, intérêts et originalité de la recherche.....	99
I.3.1. Objectifs .....	99
I.3.2. Intérêts.....	100
I.3.2.1. Notre rapport à la présente recherche.....	100
I.3.2.2. Intérêts pour le champ de l'éducation .....	101
I.3.3. Originalité .....	101
II. Clarifications conceptuelles et cadre d'analyse .....	102
II.1. Clarification conceptuelle .....	102
II.1.1. Du concept de système éducatif .....	102
II.1.1.1. Du système éducatif informel .....	104
II.1.1.2. Du système éducatif formel.....	104
II.1.1.3. Du système éducatif non formel.....	105
II.1.2. Des déterminants de la qualité de l'éducation .....	107
II.1.2.1. Qualité de l'éducation, essai de caractérisation d'un concept mouvant.....	108
II.1.2.2. Cadres d'analyse de la qualité.....	110
II.1.2.2.1. Le cadre d'analyse et d'évaluation de la qualité proposé par le PASEC.....	111
II.1.2.3.2. Le cadre d'analyse de Akkari et Da Sylva .....	113
II.1.2.3.3. Le cadre d'analyse de la qualité de l'éducation proposé par l'UNESCO .....	114
II.1.2.3.4. L'analyse de la qualité selon Jean-Marie DE KETELE et de François-Marie GERARD .....	117
II.1.2.4. Qualité des produits ou qualité des intrants ? .....	119
II.1.3. L'ingénierie de formation.....	123
II.1.3.1. De l'ingénium à l'ingénierie de formation, bref rappel historique d'un concept en voie de construction .....	124
II.1.3.1.1. La première période : une ingénierie pour optimiser l'investissement dans l'industrie .....	126
II.1.3.1.2. La seconde période: prééminence de l'offre sur la demande de formation.....	127
II.1.3.1.3. La troisième période : anticipation et développement de la performance des entreprises ...	127
II.1.3.4.4. La quatrième période : l'univers ouvert de la construction des compétences .....	128
II.1.3.1.5. Les axes de réflexions actuelles autour de l'ingénierie.....	129
II.1.3.2. L'ingénierie de la formation, niveaux d'intervention et acteurs .....	131
II.1.3.2.1. L'ingénierie des politiques ou d'exercice de la maîtrise d'ouvrage .....	131
II.1.3.2.2. L'ingénierie des systèmes de formation ou d'exercice de la maîtrise d'œuvre .....	132
II.1.3.2.3. L'ingénierie des pratiques pédagogiques, niveau d'exercice des prestataires ou fournisseurs de services de formation .....	132
II.1.3.2.4. Les étapes et outils de l'ingénierie de formation .....	133
II.2. Cadre d'analyse théorique et approche conceptuelle .....	142
II.2.1. Synthèse des théories invoquées.....	142
II.2.2. Approche conceptuelle de la recherche.....	143
II.2.3. Conditions de validité des hypothèses .....	150
<b>Chapitre IV : Méthodologie de recherche.....</b>	<b>151</b>
I. Champs et approches de recherche .....	151

I.1. Une démarche qualitative pour saisir et comprendre la dynamique des acteurs .....	152
I.2. Saisir les invariants, et les bouleversements du système éducatif aux différents niveaux (macro-méso-micro) grâce à une approche historique.....	152
I.3. Comprendre les vécus du système éducatif au sein des communautés grâce à un recours à la socio-anthropologie.....	154
II. L'échantillonnage.....	155
II.1. Du choix des formules éducatives objets de la recherche .....	155
II.2. Du repérage des acteurs par formules éducatives retenues.....	159
III. Les techniques et outils de collecte de données.....	163
III.1. L'entretien : techniques et outils .....	163
III.2. L'observation : techniques et outils.....	165
III.3. Collecte de données documentaires.....	167
IV. Le traitement et l'analyse des données : techniques et outils .....	167
V. Opportunités, difficultés et limites de la recherche.....	169
V.2. Les difficultés théoriques et épistémologiques.....	170
V.3. Les difficultés méthodologiques et pratiques .....	171

## **TROISIEME PARTIE : LA MOBILISATION DE L'INGENIERIE POUR LE DEVELOPPEMENT DES FORMULES EDUCATIVES NON FORMELLES ..... 173**

### **Chapitre V. L'investigation pour comprendre avant d'agir ..... 174**

I. L'idéation ou les conditions d'émergence d'une commande sociale en éducation .....	174
I.1. Naissance des idées et motivations dans la création d'un projet éducatif: la longue attente d'une école qui n'arrive jamais .....	175
I.1.1. Observation sur les problèmes éducatifs de la zone potentielle d'intervention.....	175
I.1.2. L'autocritique sur les activités de développement déjà menées en faveur des populations .....	176
I.1.3. L'observation sur les insuffisances des actions et des résultats des projets éducatifs existants dans le pays.....	178
I.1.4. De la motivation des acteurs pour le développement des alternatives éducatives .....	179
I.1.4.1. La recherche d'alternatives éducatives adaptées aux différentes tranches d'âges .....	180
I.1.4.2. La recherche d'alternatives éducatives adaptées aux besoins éducatifs des communautés .....	180
I.2. Profils des premiers acteurs et contextes favorisant l'émergence des alternatives éducatives .....	183
I.2. 1. Des profils des premiers acteurs .....	183
I.2.1.1. Des personnes ressources des projets de développement destinés aux populations .....	184
I.2.1.2. Des intellectuels travaillant dans le domaine de l'éducation.....	184
I.2.1.3. Des acteurs collectifs et individuels des communautés .....	185
I.2.2.1. Au titre des opportunités locales .....	186
I.2.2.2. Des opportunités nationales.....	188
I.2.2.4. Des opportunités internationales,.....	191
I.3. Les accords préliminaires entre acteurs ou la commande sociale en éducation: .....	193
I.3.1. Le principe de construire ensemble .....	194
I.3.2. L'obligation de prendre en compte les réalités de la localité .....	194
I.3.3. L'obligation de mettre en relation l'éducation avec les activités économiques.....	194
Conclusion sur l'idéation : de l'émergence des idées à la définition d'une demande sociale en éducation, l'«école du village comme horizon» .....	196
II. De l'analyse : de l'école au village à l'école du village, quels chemins emprunter?.....	198

II.1. Comprendre le problème avant de proposer des solutions et d'agir.....	198
II.1.1. Une mobilisation sociale et d'acteurs multiples pour identifier les besoins d'éducation .....	200
II.1.1.1 La mobilisation sociale comme porte d'entrée de l'analyse .....	200
II.1.1.2 Une mobilisation d'acteurs multiples dans une dynamique itérative .....	200
II.1.2. Approfondissement de la connaissance sur les problèmes éducatifs du milieu .....	201
II.1.2.1. Le diagnostic situationnel et participatif pour identifier les contraintes et opportunités .....	202
II.1.2.2. Les voyages d'échanges.....	204
II.2. Un diagnostic conduisant à un avant-projet éducatif .....	204
II.2.1. Identification des besoins d'éducation et balisage des engagements mutuels .....	204
II.2.2. Délimitation de la frontière des possibles et formulation d'un avant-projet éducatif.....	207
III. De la conception, osons inventer l'école qui ne donne pas la honte .....	208
III.1. Mobilisation pour traduire les idées en actions .....	208
III.1.1. Construction des alternatives éducatives non formelles, une co-conception.....	208
III.1.2. Une mobilisation de compétences multi-domaines .....	210
III.2. L'école du village, quelle pièce d'identité opérationnelle ?.....	213
III.2.1. La traduction écrite des aspirations éducatives de la communauté.....	213
III.2.2. Publics cibles et changements attendus .....	215
III.3. Développement des moyens de changements .....	218
III.3.1. Des contenus d'éducation .....	218
III.3.1.1. Du minimum éducatif comme repère .....	221
III.3.1.2. Les continuums éducatifs mis en place .....	222
III.3.2. De l'ouverture de l'éducation au contexte local.....	223
III.3.2.1. Du processus de mise en apprentissage aux métiers .....	223
III.3.2.2. L'intégration des savoirs endogènes .....	225
III.3.2.3. De l'intégration des thèmes émergents .....	226
III.3.2.4. De l'utilisation des langues locales comme langues d'enseignement .....	227
III.3.3. Des démarches pédagogiques.....	233
<b>Chapitre VI : Mise en œuvre de l'école du village, tremplin pour l'expression d'une éducation de qualité ?</b>	<b>241</b>
<b>I. De la réalisation : « quand la danse de la famille s'effectue dans un plat, chacun doit y mettre son pied »</b> .....	<b>241</b>
I.1. De la mise à disposition des infrastructures et du matériel d'enseignement-apprentissage .....	241
I.1.1. Des infrastructures et équipements, modalités de mise à disposition.....	242
I.1.2. Développement et mise à disposition du matériel d'enseignement-apprentissage.....	245
I.2. De la mobilisation des moyens humains et du processus de contractualisation .....	246
I.2.2. Les superviseurs :.....	248
I.2.3. Les coordonnateurs .....	249
I.2.4. Les formateurs aux métiers.....	250
I.3. Du processus de recrutement des apprenants.....	250
I.4. De la fixation des horaires et de la mise en place d'une cantine scolaire .....	253
I.5. De la planification et du démarrage des activités pédagogiques d'enseignements-apprentissages .....	253
I.6. De la mobilisation des moyens financiers pour l'implantation et le fonctionnement des écoles.....	255
II. Du suivi-évaluation.....	257
II.1. Du suivi des formules éducatives .....	260
II.1.1. Du suivi des activités d'éducation et de formation .....	260
II.1.1.1. Du suivi des apprentissages/formations.....	261



II.1.1.2. Du suivi des apprenants en situation de passerelle dans le formel.....	262
II.1.1.3. Du suivi des apprenants en situation de passerelles vers l'apprentissage des métiers.....	262
II.1.1.4. Du suivi des sortants des dispositifs de formation.....	263
II.1.2. Du suivi des rapports entre les parties impliquées dans le développement du projet éducatif.....	263
II.2. De l'évaluation des projets éducatifs .....	264
II.2.1. De l'évaluation des activités d'éducation et de formation.....	265
II.2.1.1. L'auto-évaluation .....	265
II.2.1.2. L'évaluation formative.....	266
II.2.1.3. L'évaluation de fin d'année.....	267
II.2.1.4. L'évaluation de fin de cursus .....	269
II.2.2. Au-delà du processus éducatif, la relation entre les acteurs, les effets du projet éducatif comme objets d'évaluation.....	270
II.2.2.1. De l'évaluation des relations entre les acteurs .....	270
II.2.2.2. De l'évaluation des effets du projet éducatif.....	271
III. La diffusion des alternatives éducatives .....	272
III.1. L'objet de la diffusion .....	274
III.1.1. De la diffusion de la formule dans son entièreté .....	274
III.1.2. De la diffusion partielle de la formule éducative.....	276
III.2. Les stratégies et moyens de la diffusion .....	276
III.2.1. Rapportage, documentation, capitalisation du processus et des résultats du projet éducatif .....	277
III.2.2. Plaidoyer pour une appropriation et une reconnaissance des formules éducatives .....	280

**Chapitre VII. Développement des alternatives éducatives, quels rapports à l'ingénierie de formation et à l'éducation de qualité? .....** **283**

I. Développement des alternatives éducatives, quels apports à l'éducation de qualité .....	283
I.1. Apports des étapes de développement des formules éducatives sur les intrants .....	283
I.1.1. Des dispositifs d'éducation, au-delà de la sécurité physique, une quête de sécurité sociale et culturelle .....	283
I.1.2. L'apprenant au centre du dispositif, un bouclier contre les obstacles à l'apprentissage.....	285
I.1.3. Une communauté engagée, un leadership assumé .....	285
I.2. Apports des étapes de développement des formules éducatives sur les « Processus » .....	286
I.2.1. De la gestion partenariale des dispositifs d'éducation.....	286
I.2.2. De la définition et de l'élaboration des programmes d'éducation .....	287
I.2.3. De l'adoption de styles pédagogiques appropriés : un double centrage sur l'apprenant.....	287
I.3. Apports des étapes de développement des formules éducatives sur les résultats .....	288
I.3.1. Au titre des acquisitions individuelles, quels apprentissages et quels effets? .....	288
I.3.1.1. Au plan psycho-cognitif .....	288
I.3.1.2. Au plan socioculturel et économique, quels effets des apprentissages ? .....	291
I.3.3. Des effets collectifs sur l'ensemble du système éducatif et sur le sous-système formel.....	294
I.3.3.1. Au plan de la politique éducative.....	294
I.3.3.2. Au plan organisationnel et pédagogique, la pénétration d'approches et de pratiques de l'éducation non formelle dans l'éducation formelle.....	298
II. Développement des alternatives éducatives, quels rapports à l'ingénierie de formation et à l'éducation de qualité.....	302
II.1. Processus de développement des alternatives éducatives, quels rapports à l'ingénierie de formation ?...	302
II.2. Quels apports de l'ingénierie à l'éducation de qualité ?.....	306

III Quels apports et ouvertures possibles de la recherche ? .....	308
III.1. Des apports de la recherche.....	308
III.1.1. Ingénierie dans l'éducation non formelle, la qualité dans la perspective du pilotage .....	308
III.1.2. L'Ingénierie de formation dans l'ENF, une expression de praticiens réflexifs .....	308
III.1.3. Ingénierie dans l'ENF : vers l'inscription des sous-systèmes éducatifs dans le sillage d'une transaction sociale ?.....	309
III.1.4. Développement du système éducatif du Burkina Faso vers un nouveau cadre conceptuel d'analyse ? .....	313
III.2. Des ouvertures possibles de la recherche.....	317
III.2.1 Ingénierie de formation et éducation de qualité : des limites dans un contexte de massification de l'éducation non formelle .....	317
III.2.2. Ingénierie de formation, quels rapports à l'effectivité du Droit à l'éducation, vers une ingénierie des interconnexions pour le développement ? .....	318
III.2.3. De la pertinence du RESEN comme base de planification de l'éducation au Burkina Faso .....	323
III.2.4. Quels apports des résultats de la recherche aux débats sur la forme en éducation?.....	323
 <b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	 <b>325</b>
 <b>BIBLIOGRAPHIE DE REFERENCE.....</b>	 <b>331</b>
 <b>TABLE DES MATIERES .....</b>	 <b>341</b>
 <b>LISTE DES TABLEAUX.....</b>	 <b>347</b>
 <b>LISTE DES FIGURES.....</b>	 <b>349</b>
 <b>ANNEXES.....</b>	 <b>350</b>

### Liste des tableaux

Tableau 1: Les quatre capacités au regard des valeurs, extrait d'une lecture verticale faite par Stéphanie Gasse à partir des travaux de Valérie Liechti.....	14
Tableau 2: Matérialisation des relations entre sous-systèmes éducatifs au Luxembourg.....	19
Tableau 3: Quelques cas de modèles éducatifs, qualifiés de bonnes pratiques en éducation non formelle en Afrique .....	21
Tableau 4: Récapitulatif des types d'enseignants existant à l'époque coloniale .....	26
Tableau 5: Récapitulatif du système éducatif des pays d'Afrique noire avant les indépendances .....	28
Tableau 6: Cadre de résultats du PDSEB.....	60
Tableau 7: Evolution du nombre de salles de classe du primaire de 1999/2000 à 2012/2013 Evolution du nombre de salles de classe du primaire de 1999/2000 à 2012/2013 .....	66
Tableau 8: Evolution du TBA du primaire de 1999/2000 à 2012/2013 .....	67
Tableau 9: Evolution du TBS du primaire de 1999/2000 à 2012/2013 .....	68

Tableau 10: Evolution du TNS du primaire de 1999/2000 à 2012/2013 .....	69
Tableau 11: Evolution du taux de réussite du CEP .....	74
Tableau 12: Evolution de quelques indicateurs d'efficacité interne de 2000/2001 à 2012/2013 .....	74
Tableau 13: Nombre d'enfants de 6-11 ans hors de l'école, EICVM 2010. ....	75
Tableau 14: Evolution du nombre de centres de l'éducation non formelle (CEBNF) des adolescents de 2009 à 2013.....	78
Tableau 15: Situation des CEBNF entre 2013 et 2014 .....	79
Tableau 16: Situation des Centres de Formation Professionnelle Non formelle (CFPNF).....	79
Tableau 17: Evolution des effectifs d'apprenants dans les centres d'ENF .....	80
Tableau 18: Poids des composantes du PDSEB dans le budget de l'éducation en 2015.....	83
Tableau 19: Interactions entre acteurs de l'ingénierie de formation aux différents niveaux adaptées au contexte de l'éducation non formelle .....	140
Tableau 20: Théories/concepts invoqués .....	142
Tableau 21: Cadre de validation des hypothèses.....	150
Tableau 22: Formules et pratiques éducatives développées par le système éducatif du Burkina Faso ..	156
Tableau 23: Liste des formules éducatives prises en compte dans l'échantillon de recherche .....	158
Tableau 24: Vue synoptique des enquêtes.....	161
Tableau 25: Synthèse des données sur les problèmes éducatifs de la zone potentielle d'observation ..	175
Tableau 26: Synthèse des données sur l'autocritique sur les activités de développement déjà menées en faveur des populations .....	177
Tableau 27: L'observation sur les insuffisances des actions et des résultats des projets/programmes éducatifs existants dans le pays .....	178
Tableau 28: La motivation des acteurs pour le développement des alternatives éducatives.....	179
Tableau 29: Les profils des premiers acteurs dans la création des projets éducatifs .....	183
Tableau 30: Les contextes ayant favorisé l'émergence des projets éducatifs.....	186
Tableau 31: Données sur les accords préliminaires entre acteurs .....	193
Tableau 32: Données sur les attitudes et les actions ayant permis de comprendre le problème avant de proposer des solutions et d'agir.....	199
Tableau 33: Données des diagnostics ayant conduit aux avant-projets éducatifs .....	205
Tableau 34: Données sur la mobilisation pour traduire les idées en action.....	210
Tableau 35: Données sur les publics cibles et des changements attendus .....	215
Tableau 36: Données sur les changements attendus.....	216
Tableau 37: Données sur les curricula .....	219
Tableau 38: Organisation curriculaire des formations .....	220
Tableau 39: Aperçu des principes pédagogiques.....	233
Tableau 40: Données sur la mise à disposition des infrastructures et des matériels d'enseignement-apprentissage.....	242
Tableau 41: Données sur la mobilisation des moyens humains et du processus de contractualisation ..	246
Tableau 42: Données sur la planification des enseignements-apprentissages .....	253
Tableau 43: Données sur les acteurs et types de suivi des formules .....	257
Tableau 44: Données du suivi-évaluation des apprenants dans les écoles non formelles.....	258
Tableau 45: Données sur le suivi des sortants en formation professionnelle .....	259

Tableau 46: Données sur le du suivi des sortants en situation de passerelle.....	259
Tableau 47: Données sur les outils de suivi utilisés .....	259
Tableau 48: Aperçu des données sur l'évaluation des projets éducatifs .....	264
Tableau 49: Données sur la diffusion des formules éducatives .....	273
Tableau 50: Synthèse des données sur les conditions d'ouverture et de mise en œuvre des formules .	274
Tableau 51: Conceptualisation de l'ingénierie en formation selon Thierry Ardouin .....	305
Tableau 52: Tableau de synthèse de l'ingénierie de développement des formules alternatives non formelles en lien avec l'éducation de qualité .....	306
Tableau 53: Point entre l'ingénierie prise dans le tournant réflexif développé par Gaston Pineau.....	309
Tableau 54: Evolution des rapports entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle.....	310

## Liste des figures

Figure 1: L'éducation intégrée comprise au travers des quatre capacités, reprise de Valery LIECHTI .....	13
Figure 2: Cheminement de la construction de la position africaine sur l'éducation .....	39
Figure 3. Situation géographique du Burkina Faso .....	43
Figure 4: Structuration du système éducatif réformé .....	45
Figure 5: Evolution des effectifs du primaire de 1999/2000 à 2012/2013 .....	65
Figure 6: Evolution des effectifs du personnel enseignant au Burkina Faso entre 2002- 2003 et 2011-2012.....	69
Figure 7: Limites de l'éducation formelle invoquées par les experts et les ONG (Gasse 2008) .....	71
Figure 8: Evolution du Taux d'achèvement selon le sexe de 1999/2000 à 2012/2013 .....	72
Figure 9 : Evolution des taux de promotion et de redoublement de 2000/2001 à 2012/2013 .....	73
Figure 10: Insertion des sortants du système éducatif Burkinabè, 2010 .....	76
Figure 11: Part du budget de l'ENF dans le budget du MENA .....	81
Figure 12: Evolution du financement du FONAENF de 2003 à 2013 .....	83
Figure 13: Evolution des taux de réussite des adultes de 2009 à 2012.....	84
Figure 14: Evolution des taux de réussite des adolescents de 2009 à 2012.....	85
Figure 15: Evolution du taux d'abandon par sexe dans l'ENF.....	85
Figure 16: Représentation d'une innovation éducative comme un système dans un système .....	103
Figure 17: Cadre d'analyse de la qualité du PASEC .....	112
Figure 18: Cadre d'évaluation de la qualité de l'éducation proposé par Akkari et Da Silva.....	113
Figure 19: Cadre d'analyse de la qualité de l'éducation selon l'UNESCO.....	115
Figure 20: Cadre d'analyse de la qualité dans le cadre de cette recherche .....	121
Figure 21: Schématisation de la démarche d'ingénierie de formation (dispositifs de formation) .....	135
Figure 22 : Schéma de la démarche d'ingénierie de formation à partir de Thierry Ardouin.....	139
Figure 23: Schématisation du cadre d'analyse théorique .....	147
Figure 24: Schématisation du processus de développement des alternatives éducatives .....	304
Figure 25: Cadre conceptuel des dynamiques de développement du système éducatif au Burkina Faso .....	314

Figure 26 Représentation des six connexions à prendre en compte dans la réalisation d'une action collective ..... 321

## **ANNEXES**

Confère TOME 2

## Résumé :

Partie de faits empiriques observés au Burkina Faso, pays d'Afrique Occidentale, la présente thèse aborde la problématique du développement de l'éducation non formelle dans ce pays et tente d'élucider la question de la qualité dans cet espace éducatif. En effet, bien que la Loi d'orientation de l'éducation ait définie une vision holistique de l'éducation, le système éducatif du Burkina Faso est cloisonné en systèmes formel, non formel et informel. Le système formel est dominant mais peu performant. Le système non formel est marginalisé mais est porteur d'une éducation de qualité. Qu'est-ce qui explique cette qualité de l'éducation non formelle malgré sa marginalisation ? Autour de cette problématique, l'auteur fait appel à l'ingénierie de formation comme réponse provisoire. Il utilise une méthodologie de recherche triangulant des théories sur le systémisme, l'ingénium et l'interactionnisme, mobilisées dans le champ des sciences de l'éducation et recourant aux concepts opératoires de système éducatif, de système éducatif formel, de système éducatif non formel, d'ingénierie de formation, d'éducation de qualité. La méthode d'analyse est qualitative et met en jeu une approche historique et une approche socio-anthropologique pour étudier les cinq formules éducatives non formelles destinées aux enfants et adolescents de 9-15 ans. Ces cinq formules constituent l'objet d'observation central de la thèse, structurant le terrain de recherche.

Les enquêtes variées ont touché les acteurs à l'œuvre dans l'éducation non formelle, les responsables et autorités de l'éducation nationale et des personnes-ressources.

La recherche montre que le processus de développement des alternatives éducatives commence par une phase d'investigation où les acteurs vivent des moments d'idéation, d'analyse puis de conception portant sur les solutions à trouver à leurs problèmes éducatifs. Il se termine par une phase de mise en œuvre où les acteurs réalisent le projet éducatif validé, suivent et évaluent activités, résultats et procèdent à la diffusion de la formule éducative confirmée par le terrain. Positionnée dans l'éducation non formelle, l'ingénierie de formation s'enrichit de deux nouvelles étapes supplémentaires : l'idéation ou les conditions d'émergence de la commande sociale en éducation, et la diffusion comme moyen de réingénierie des formules éducatives non formelles.

En somme, la recherche aboutit au fait que le développement des alternatives éducatives non formelles mobilise une ingénierie de formation leur permettant d'assurer une éducation de qualité. La qualité des alternatives éducatives non formelles influence le système éducatif formel. Ainsi, la situation du paysage éducatif du pays révèle que les systèmes éducatifs formels et non formels échangent des approches et pratiques inscrivant le champ éducatif dans une logique de transaction sociale et de métissage.

**Mots clés :** Système éducatif, éducation non formelle, éducation formelle, ingénierie de formation, éducation de qualité

## Summary :

Part of empirical facts observed in Burkina Faso, West African country, the present thesis addresses the problem of the development of non-formal education in this country and tries to elucidate the question of quality in this educational space. Indeed, although the Education Orientation Law has defined a holistic vision of education, the educational system of Burkina Faso is partitioned into formal, non-formal and informal systems. The formal system is dominant but inefficient. The non-formal system is marginalized but carries a quality education. What explains this quality of non-formal education despite its marginalization? Around this issue, the author uses training engineering as a provisional answer. It uses a research methodology triangulating theories on systemism, ingenium and interactionism, mobilized in the field of educational sciences and using operational concepts of educational system, formal education system, non-formal education system, engineering training, quality education. The method of analysis is qualitative and involves a historical approach and a socio-anthropological approach to study the five non-formal educational options for children and adolescents aged 9-15. These five formulas constitute the central observation object of the thesis, structuring the field of research.

The varied surveys have affected actors working in non-formal education, national education authorities and authorities, and resource persons.

Research shows that the process of developing educational alternatives begins with an investigation phase in which actors experience moments of ideation, analysis and conception about the solutions to their educational problems. It ends with an implementation phase in which the actors carry out the validated educational project, monitor and evaluate activities, results and disseminate the educational formula confirmed by the field. Positioned in non formal education, training engineering is enriched by two new additional stages: the ideation or conditions of emergence of the social order in education, and the diffusion as a means of reengineering non-formal educational formulas.

In sum, the research leads to the fact that the development of non-formal educational alternatives mobilizes training engineering to enable them to provide quality education. The quality of non-formal educational alternatives influences the formal education system. Thus, the situation of the country's educational landscape reveals that formal and non-formal education systems exchange approaches and practices that place the educational field in a logic of social transaction and miscegenation.

Key words: Education system, non-formal education, formal education, training engineering, quality education