

*Rapport de l'Atelier sous-régional sur l'éducation
et la formation des groupes défavorisés
Ouagadougou, Burkina Faso, 18-21 novembre 1997*

**Stratégies d'éducation et de formation
pour les groupes défavorisés**

Répondre aux besoins des jeunes défavorisés :

**quelques expériences
en Afrique de l'Ouest**

David Atchoarena et Anatole Niameogo



Institut international de
planification de l'éducation

Ministère de l'Enseignement
de base et de l'alphabétisation
Groupe de travail sur l'éducation
non formelle du Burkina Faso

Les idées et les opinions exprimées dans ce volume sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement celles de l'UNESCO ou de l'IIEP. Les appellations employées dans ce volume et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de l'IIEP aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

La publication de ce document a été financée grâce à la subvention de l'UNESCO et aux contributions de plusieurs Etats membres de l'UNESCO dont la liste figure à la fin de ce document.

Publié par

l'Institut international de planification de l'éducation/UNESCO
7-9 rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris, France

Maquette de couverture : Pierre Finot

Impression et brochage : atelier d'impression de l'IIEP

ISBN 92-803-2173-0

© UNESCO octobre 1998

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Liste des acronymes	7
Présentation de la collection	9
Avant-propos	13
Première partie : Les enjeux et les approches	15
La problématique et le champ	17
Des alternatives pour une éducation de base intégrée : la résurgence du thème de l'adaptation au milieu et de la question linguistique	27
Un nouveau regard sur le secteur informel et l'apprentissage traditionnel	32
Formation des jeunes et développement local en zone rurale : comment passer de l'alphabétisation au développement ?	36
Le partenariat Etat/ONG	38
Conclusion et suivi	40
Deuxième partie : L'état des pratiques	43
I. Stratégies éducatives alternatives	45
Les Ecoles satellites et les Centres d'éducation de base non formelle (Burkina Faso)	45
Les Centres Nafa (Guinée)	50
Les Centres d'éducation pour le développement (Mali)	61

II.	Formation des jeunes et insertion dans le secteur informel urbain	75
	L'alphabétisation professionnalisante (Guinée)	75
	La dynamique du secteur informel et l'insertion des jeunes (Mali)	83
	Une politique de formation pour et dans le secteur informel (Togo)	93
III.	Formation des jeunes ruraux et développement local	105
	L'opération Zanu : un programme de développement local (Burkina Faso)	105
IV.	Le partenariat Etat/ONG	113
	Gérer le partenariat avec les ONG (Burkina Faso)	113
	Les ONG comme partenaires (Mali)	121
Annexe :	Documents de Base	131

LISTE DES ACRONYMES UTILISÉS DANS LE TEXTE

ACCT	Agence de coopération culturelle et technique
ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AEC	Aide à l'enfance Canada
AFED	Association des femmes éducatrices pour le développement
AMAPRO	Association malienne des artisans professionnels
BAD	Banque africaine pour le développement
BIT	Bureau international du travail
CEBNF	Centre d'éducation de base non formelle
CED	Centre d'éducation pour le développement
CPAF	Centre permanent d'alphabétisation et de formation
FDC	Fondation pour le développement communautaire
FED	Fonds européen pour le développement
FNAM	Fédération nationale des artisans du Mali
GIE	Groupement d'intérêt économique
GRET	Groupe de recherche et d'échanges technologiques
HCNUR	Haut commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IDH	Indice de développement humain
IPE	Institut international de planification de l'éducation
IPH	Indice de pauvreté humaine
OCDE	Organisation de coopération pour le développement économique
OIT	Organisation internationale du travail
ONFPP	Office national de formation et de perfectionnement professionnels
ONG	Organisation non gouvernementale
OUA	Organisation de l'unité africaine
PAS	Plan d'ajustement structurel
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
SIL	Société financière linguistique
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance

PRÉSENTATION DE LA COLLECTION

Le thème de l'éducation et de la formation des groupes défavorisés est un grand sujet de préoccupation dans bien des pays, car il renvoie à un phénomène de plus grande envergure : la progression de la misère et de l'exclusion sociale. Cette situation est non seulement inquiétante, mais aussi paradoxale, dans la mesure où l'accroissement de la pauvreté et de l'exclusion va souvent de pair avec la croissance économique. Ce constat préoccupant sous-entend que l'accroissement des richesses ne suffit pas, mais doit s'accompagner de la création d'emplois et d'une redistribution des revenus.

Il est évident que l'emploi ou la relation avec le travail est au cœur du problème de la misère et de l'exclusion sociale. Le nonaccès aux systèmes d'éducation et de formation en est aussi l'une des causes principales. En effet, le faible taux de scolarisation, voire l'absence de scolarisation, contribue souvent à une insertion précaire sur le marché du travail.

Mais le rôle de l'éducation ne se limite pas à favoriser l'accès des jeunes à l'emploi et à un revenu décent. L'accès des groupes défavorisés aux systèmes d'éducation et de formation s'inscrit dans un souci plus large de promotion d'un processus éducatif tout au long de la vie, condition indispensable non seulement pour une insertion durable sur le marché du travail, mais aussi pour une participation active au sein de la société civile. De plus, les investissements éducatifs produisent, dans la plupart des cas, des effets à long terme, de manière à rompre la transmission de la pauvreté d'une génération à l'autre.

Les systèmes d'éducation et de formation s'adaptent mal aux besoins des groupes défavorisés, comme en témoigne le pourcentage d'enfants qui abandonnent l'école à un âge précoce. Pour répondre à

ces besoins, le secteur public s'est efforcé de mettre en œuvre divers mécanismes. Par ailleurs, les initiatives privées se multiplient en marge de l'éducation formelle, grâce à l'intervention des ONG qui bénéficient souvent d'une aide extérieure. Malgré les apports indéniables qu'elles ont offerts aux groupes défavorisés, l'ensemble de leurs réalisations ne constitue pas une réponse satisfaisante face à l'ampleur du problème. Aucune solution ne pourra réellement être trouvée tant que le système éducatif continue à produire des exclus. C'est pourquoi il est important de tirer les enseignements de ces évaluations du secteur public et privé, et d'instaurer un processus de capitalisation indispensable aux conditions d'une intervention à plus grande échelle.

Le projet de recherche sur les « Stratégies alternatives d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés », dont l'Institut poursuit l'élaboration, a précisé comme objectif prioritaire de recueillir et diffuser l'information sur les projets et les programmes d'éducation et de formation destinés aux défavorisés. Le deuxième objectif consiste à en étudier le contenu de manière approfondie. Le troisième objectif vise à examiner les rouages entre les structures des administrations publiques et celles des autres intervenants, et à analyser les méthodes et les instruments d'évaluation de ces projets et de ces programmes. Le dernier objectif est de favoriser le dialogue politique et technique et de renforcer les capacités nationales pour concevoir et mettre en œuvre des programmes pour les défavorisés.

La notion de groupes défavorisés est difficile à cerner. Elle peut se définir de plusieurs manières, selon divers critères (critères sociaux, économiques, etc.). C'est aussi une notion relative : elle couvre une réalité différente selon les contextes. C'est la raison pour laquelle le projet n'englobe pas la totalité du domaine correspondant à cette notion. Il se limite à l'étude des jeunes sans qualification, qui n'ont pas eu accès à l'école ou qui en ont été exclus prématurément.

Le projet s'intéresse avant tout au rôle des différents acteurs du secteur public. Cette préoccupation s'exprime autour de deux séries de questions :

- Comment ouvrir et adapter les systèmes d'enseignement et de formation de manière à garantir l'accès des défavorisés ? Est-ce possible ? Au moyen de quelles stratégies ? Dans quelles conditions ?
- Comment déléguer les fonctions d'enseignement et de formation des groupes défavorisés à d'autres intervenants : ONG, collectivités locales, associations communautaires, entreprises, etc. ? Comment promouvoir, orienter, contrôler, coordonner, financer et évaluer leur action ?

Ces deux options sont complémentaires. On peut, en effet, supposer que l'expérience acquise dans le cadre des actions menées en faveur des groupes défavorisés aura des répercussions dont pourra bénéficier la politique éducative dans son ensemble.

Cet ouvrage rend compte de stratégies et de programmes mis en œuvre dans plusieurs pays d'Afrique francophone au sud du Sahara. Nées dans des contextes particulièrement difficiles, ces innovations montrent que l'exclusion du système scolaire n'est pas une fatalité et que des commencements de réponse émergent peu à peu.

Il est nécessaire, pour analyser les tentatives de réponses aux besoins des groupes défavorisés, de les relier à l'évolution des idées et des pratiques dans le domaine de l'éducation en Afrique. Cette vision longue montre certains liens de parenté entre les approches contemporaines et les innovations d'hier. La transformation de l'environnement socio-économique et des mentalités autorisent ainsi, dans le cadre de l'action en faveur des défavorisés, de repenser certains thèmes comme l'adaptation au milieu ou l'utilisation des langues nationales. Les expériences présentées ici explicitent ce

Répondre aux besoins des jeunes défavorisés :
quelques expériences en Afrique de l'Ouest

cheminement et fournissent des informations précieuses sur les modalités de fonctionnement retenues, notamment s'agissant de la participation des communautés, du partenariat avec les ONG et du montage financier.

AVANT-PROPOS

Cet ouvrage est issu des travaux réalisés par l'atelier sous-régional organisé à Ouagadougou (18-21 novembre 1997) dans le cadre du programme de l'Institut international de planification de l'éducation sur les stratégies d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés. L'Afrique au sud du Sahara connaît, à cet égard, une situation extrêmement préoccupante, comme en témoigne l'état des lieux dressé par l'IPE pour les pays francophones et qui fit l'objet d'une discussion lors de l'atelier¹. La problématique de l'éducation des groupes défavorisés se raccroche aux thèmes de la pauvreté et de l'exclusion. Face à ces phénomènes et à la crise qui affecte les systèmes d'enseignement des pays de la sous-région, il s'avère indispensable d'imaginer de nouvelles stratégies éducatives. Dans cette perspective, une des dimensions clés concerne l'articulation entre le système formel et les autres modalités d'éducation et de formation. C'est précisément cette lecture qui a motivé la collaboration entre le groupe de travail sur l'éducation non formelle du Burkina Faso et l'IPE pour l'organisation de cet atelier, placé sous les auspices du Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation.

Affilié à la structure du même nom créée au sein de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), le groupe de travail du Burkina Faso œuvre actuellement au développement d'un système d'information, et à la mobilisation de ressources pour renforcer le soutien à l'éducation non formelle. L'un de ses premiers travaux a consisté à dresser un état des lieux de l'éducation non formelle dans le pays, dont les résultats devraient être publiés en 1998.

¹ Chauveau, F. 1998. *Stratégies alternatives pour l'éducation et la formation des jeunes défavorisés : état des lieux en Afrique francophone*. Paris : UNESCO/Institut international de planification de l'éducation.

Tenant compte des préoccupations des deux partenaires, le document présenté ici vise trois principaux objectifs :

- *un objectif d'inventaire* : améliorer la connaissance des problèmes et des actions en cours ;
- *un objectif d'analyse* : examiner les différentes approches utilisées et les résultats obtenus, si possible en adoptant une perspective comparative ;
- *un objectif d'échange* : favoriser la diffusion d'informations sur les pratiques en cours et contribuer au dialogue entre les représentants du secteur public et les professionnels du milieu associatif (ONG) de la sous-région.

Le champ de la réflexion étant volontairement limité aux enfants et aux jeunes défavorisés, les travaux sont structurés autour de trois thèmes se rapportant chacun à un groupe spécifique : les déscolarisés, les actifs du secteur informel urbain et les jeunes des zones rurales. Enfin, un quatrième thème aborde la question transversale du partenariat entre l'Etat et les ONG.

En guise d'introduction et sous forme de synthèse, la première partie de cet ouvrage offre une réflexion sur les spécificités de la sous-région et sur l'évolution et la diversité des approches. Les chapitres suivants rendent compte d'expériences actuelles concernant les quatre axes thématiques évoqués plus haut. Pour information, la liste des documents ayant servi de base à cet ouvrage est présentée en annexe.

PREMIERE PARTIE
LES ENJEUX ET LES APPROCHES

LES ENJEUX ET LES APPROCHES*

La problématique et le champ

Pour des stratégies d'éducation contre la pauvreté et l'exclusion

La question de la pauvreté apparaît aujourd'hui au cœur du débat sur le développement et la coopération internationale. A cet égard, l'Afrique sub-saharienne se situe dans une situation particulièrement préoccupante car elle présente à la fois le plus fort pourcentage de pauvres et la croissance la plus rapide de la pauvreté. En fait, les données disponibles indiquent que la région connaît depuis la seconde moitié de la décennie 1970 une phase de stagnation et de recul, même si la situation varie d'un pays à l'autre.

Il est important de rappeler que la pauvreté ne se limite pas à une réalité économique, un revenu insuffisant, mais qu'il s'agit d'une réalité multidimensionnelle. Analysée sous l'angle du développement humain, la pauvreté est caractérisée par quatre indicateurs, la brièveté de la vie, le manque de ressources matérielles, l'exclusion et l'analphabétisme. La pauvreté se distingue ainsi de l'exclusion : celle-ci désigne un processus de rupture avec le tissu social, être exclu c'est perdre la position que l'on occupe au sein de réseaux sociaux. On peut être pauvre mais parfaitement inséré dans la société comme en témoigne la situation qui a longtemps prévalu dans la région.

La pauvreté n'est bien sûr pas une réalité nouvelle en Afrique francophone. On peut même considérer qu'elle est la règle pour la

* D. Atchoarena, Spécialiste du Programme, Institut international de planification de l'éducation, UNESCO.

A. Niamego, Coordonnateur, Groupe de travail sur l'éducation non formelle du Burkina Faso.

majorité de la population. En revanche, la question de l'exclusion y apparaît comme un phénomène relativement récent. Pendant longtemps la société traditionnelle, à travers ses réseaux communautaires et familiaux, tissait un maillage homogène qui maintenait solidement les individus au sein de leur groupe d'origine, et cela indépendamment de leur niveau de vie. Aujourd'hui les sociétés africaines ne garantissent plus cette forme traditionnelle d'assurance sociale pour tous. En ville en particulier, la rupture avec le milieu d'origine et la précarité de l'insertion sur le marché du travail produisent désormais des exclusions sociales. Ce processus nourrit des situations de détresse et aggrave encore les effets de la pauvreté.

Même si l'insuffisance de la croissance est souvent à la source de ces problèmes, elle ne constitue pas une explication suffisante. Les causes sont multiples, elles sont, bien sûr, d'ordre économique mais intègrent aussi des dimensions démographiques, sociales et éducatives. Même s'il n'offre pas de protection absolue, l'accès à l'éducation peut constituer un solide rempart individuel contre la pauvreté et l'exclusion. De plus, à l'échelle de la collectivité, la généralisation de l'éducation de base forme un socle indispensable à la croissance économique.

L'éducation et la formation ont donc un rôle important à jouer au sein des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion. C'est d'abord à l'éducation de doter les individus des connaissances et des compétences nécessaires pour mieux maîtriser leur existence. L'état de la scolarisation dans les pays d'Afrique francophone est encore loin de garantir à tous les conditions d'accès et de participation minimales. En complément d'une stratégie de longue haleine d'universalisation de l'éducation de base, l'un des défis pressants consiste donc à offrir aux enfants et aux jeunes qui n'ont pas eu accès à l'école, ou qui l'ont quitté prématurément, une formule d'éducation alternative qui puisse les préparer à la vie sociale et économique.

En outre, la formation peut constituer une force d'appoint non négligeable pour le succès des mesures visant à consolider les secteurs qui, en Afrique sub-saharienne, assurent la subsistance des plus pauvres, à savoir le secteur informel urbain et le milieu rural agricole. Même si le débat sur le secteur informel, pourtant fort ancien, est loin d'être clos, le développement de micro-entreprises est désormais considéré comme un instrument important de lutte contre la pauvreté. On reconnaît en effet qu'au cours de ces dix dernières années le secteur informel a constitué de loin le plus gros pourvoyeur d'emploi pour des millions de chômeurs de la sous-région. C'est pourquoi les bailleurs de fonds interviennent largement dans ce domaine, en vue de contribuer à l'absorption d'une partie de la main-d'œuvre excédentaire. Dans cette perspective, l'insuffisance de formation technique est considérée comme un frein important à l'emploi des jeunes mais aussi à l'innovation dans un milieu de plus en plus concurrentiel.

La revitalisation des économies locales en milieu rural revêt une importance au moins aussi grande. En effet, la majorité des pauvres de la sous-région vivent dans les campagnes et dépendent essentiellement de l'agriculture et/ou de l'élevage. L'accroissement de la productivité des petites exploitations agricoles représente donc un défi permanent à la fois pour améliorer le sort des populations rurales et pour contrôler les flux migratoires vers les marchés du travail urbains déjà saturés. C'est là encore un chantier auquel la formation peut apporter une contribution appréciable.

Ces différents axes pour la mise en œuvre de stratégies d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés se déploient dans un contexte socio-politique renouvelé au sein duquel, à côté d'un l'Etat souvent affaibli, d'autres acteurs émergent et se mobilisent dans l'action pour le développement. La structuration des acteurs et l'apparition de nouvelles configurations d'action collective ont une

influence sur les politiques de lutte contre la pauvreté en général et sur le rôle de l'éducation et de la formation en particulier. Le dialogue avec les ONG, qui souvent sont en première ligne dans le combat pour les moins favorisés, mais aussi avec les collectivités locales, les groupes communautaires ruraux et les associations du secteur informel ouvre de nouvelles pistes pour la formulation et la mise en œuvre de stratégies d'action en faveur des groupes défavorisés.

Mais que faut-il entendre par « groupes défavorisés » ? En effet, cette notion désigne potentiellement une large diversité de catégories. Les enfants de la rue, ou dans la rue, les enfants mendiants, les enfants travailleurs, les personnes soumises à l'exploitation sexuelle, les handicapés, les jeunes délinquants, les nomades, les réfugiés, les personnes déplacées constituent autant de groupes confrontés à des situations d'extrême précarité et vulnérabilité, ce qui justifie de les considérer comme des défavorisés. A chacun de ces groupes doivent correspondre des réponses spécifiques, en terme d'accueil, de formation, de protection et d'insertion. Ainsi, en dépit de son ambivalence, la notion de groupes défavorisés recèle des potentialités réelles en termes d'analyse et d'intervention.

Afin de circonscrire le champ de la réflexion, l'atelier de Ouagadougou a défini la notion de groupes défavorisés en fonction de trois critères :

- i) un critère scolaire* : la faible ou la non scolarisation. Ont été considérés comme défavorisés ceux qui n'ont pas eu accès à l'école ou l'ont quitté prématurément. Les déscolarisés désignent ainsi les enfants qui ont abandonné leur scolarité avant d'avoir été alphabétisés, ou sans avoir acquis les connaissances de base permettant de ne pas sombrer dans l'analphabétisme.
- ii) un critère socio-économique* : l'exclusion du marché du travail ou une insertion qui peut être jugée précaire en terme de statut, de revenu ou de conditions de travail.

iii) un critère démographique : l'âge. Ne sont ici concernés que les enfants d'âge scolaire, les adolescents et les jeunes adultes.

La notion de groupe défavorisé se limite donc ici aux enfants et aux jeunes en situation d'exclusion face au système éducatif ou à l'emploi.

La situation dans les pays participants à l'atelier de Ouagadougou

La plupart des huit² pays représentés se caractérisent par une situation de pauvreté très prononcée. Ainsi, quatre d'entre eux affichent un PNB par habitant de moins de 400\$ des Etats-Unis, trois se situent entre 500 et 600\$ (*Tableau 1*). Le Gabon, avec un PNB par habitant de près de 3 500\$, fait figure de privilégié.

Tableau 1. Indicateurs de développement

Pays	Popula- tion (000) 1995	PNB par habitant (US\$)	Taux de mortalité infantile 1995	Espérance de vie à la naissance (pour 1000 naissances vivantes) 1995	Taux d'analphabétisme des adultes (années) (%)
Bénin	5 409	370	84	55	63,0
Burkina Faso	10 479	230	97	46	80,8
Côte d'Ivoire	13 694	660	86	51	59,9
Gabon	1 076	3 490	85	56	36,8
Guinée	7 349	550	124	47	64,1
Mali	10 795	250	149	48	69,0
Sénégal	8 312	600	62	51	66,9
Togo	4 085	310	86	50	48,3

Source : UNESCO, 1998, Rapport mondial sur l'éducation.

² Bénin, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée, Mali, Sénégal, Togo

Dans les huit pays, indépendamment du revenu par habitant, le niveau très élevé du taux de mortalité infantile exprime un état de sous-développement généralisé. Héritage d'un retard dans le développement de l'éducation, le taux d'analphabétisme est considérable, puisque sauf au Togo et surtout au Gabon, la majorité des adultes sont analphabètes.

En dépit des extraordinaires efforts consentis depuis trois décennies, la progression de la scolarisation, impressionnante en longue période, demeure très largement en deçà des besoins comme des objectifs exprimés (*Tableau 2*). Seul le Togo affiche un taux brut de scolarisation dans le primaire supérieur à 100 %, le Mali et le Burkina Faso connaissent un niveau de scolarisation très faible avec moins de 40 %. Entre ces deux bornes les performances se concentrent autour de 70 % (Bénin, Côte d'Ivoire, Sénégal) et de 50 % (Guinée). Ces résultats sont à nuancer car de fortes disparités existent selon les régions, au bénéfice de la capitale, entre ville et campagne, en faveur des zones urbaines, et selon le sexe, les filles étant victimes de discrimination.

Tableau 2 : Taux bruts de scolarisation (%)

Pays	Premier degré				
	1960	1970	1980	1990	1995
Bénin	26	40	64	61	72
Burkina Faso	8	13	18	32	38
Côte d'Ivoire	46	76	79	nd	69
Gabon	100	164	nd	nd	nd
Guinée	30	33	36	37	48
Mali	10	26	27	24	32
Sénégal	27	43	46	58	65
Togo	44	72	113	nd	140

Source : UNESCO, Annuaire statistiques, diverses années.

Malgré ces faibles performances et la détérioration des conditions d'enseignement qui a caractérisé la période récente, la vision longue donne la mesure du chemin parcouru. La formidable progression des taux de scolarisation enregistrée depuis les années soixante est d'autant plus saisissante qu'elle s'applique à des groupes d'âge en croissance rapide, du fait d'une forte pression démographique.

Un regard plus attentif à la situation du Burkina Faso, pays hôte de cet atelier, produit un effet de loupe sur les traits essentiels de la problématique pauvreté/éducation en Afrique sub-saharienne. La valeur des indicateurs présentés plus haut – faible PNB per capita, taux de mortalité infantile dramatique, taux d'analphabétisme d'une ampleur exceptionnelle – suffisent à évoquer la gravité des problèmes de sous-développement dont souffre le pays.

D'après les données de l'enquête sur le profil de pauvreté (Institut national de la statistique et de la démographie, 1995), près de la moitié de la population vit en-dessous du seuil de pauvreté, évalué à 41 009 FCFA par adulte et par an. L'incidence de la pauvreté varie de façon importante entre les villes, relativement peu concernées, et le Centre-Nord où elle atteint 61 %. L'analyse de la pauvreté par groupe socio-professionnel révèle, sans grande surprise, qu'environ la moitié des agriculteurs et 41,5 % des inactifs sont en situation de pauvreté. Au contraire, d'autres catégories comme les salariés du secteur public (2,2 %), du privé (6,7 %) et les artisans et commerçants (9,8 %) font figure de privilégiés. L'analyse des dépenses des populations pauvres par poste révèle qu'après les dépenses alimentaires, l'éducation figure en troisième position après le logement et la santé. On peut donc en déduire que les familles pauvres y consacrent une partie significative de leurs revenus.

Les données de l'enquête confirment la liaison entre niveau d'éducation et pauvreté. Le taux d'analphabétisme est inversement proportionnel au niveau de revenu. En outre, à mesure que le niveau de pauvreté s'aggrave, le différentiel d'analphabétisme selon les sexes s'accroît sensiblement en défaveur des femmes. L'effet du niveau de revenu des ménages sur la scolarisation des enfants dans le primaire apparaît également clairement. Les familles appartenant à la tranche de revenu inférieure (27 619 FCFA) scolarisent trois fois moins leurs enfants que celles de la tranche supérieure (92 277 FCFA). Il convient de noter par ailleurs que la variable spatiale a davantage d'incidence sur la scolarisation que le niveau de revenu. Ainsi, les enfants pauvres de la ville ont davantage de chance d'accéder à l'école que les enfants des familles aisées de la campagne. Ces résultats soulignent la dimension intergénérationnelle de la pauvreté, surtout dans les campagnes.

Dans ce contexte, et malgré des efforts importants et soutenus, le développement de l'éducation reste en deçà des espérances. Le bas niveau de scolarisation primaire dissimule des disparités considérables. Ainsi dans la province rurale du Seno, située dans le nord-est, le taux brut se situerait entre 10 et 15 % alors qu'à Ouagadougou plus de 80 % de la classe d'âge serait scolarisée.

Aux contraintes et difficultés rencontrées dans l'expansion de l'offre s'ajoute la complexité de la problématique de la demande. La zone de résidence (urbaine/rurale), la catégorie socioprofessionnelle et la pratique religieuse constituent autant de variables qui façonnent de façon différentielle l'attitude des familles à l'égard de l'école. Pour les populations de pasteurs peuls du Seno, la pratique de la transhumance affecte la fréquentation scolaire. D'une façon plus générale, le recours à une main-d'œuvre abondante, caractéristique des activités agro-pastorales traditionnelles, mobilise largement la force de travail juvénile, que ce soit pour les petits travaux des

champs, ou le gardiennage et la surveillance des troupeaux. Au manque à gagner que représente la scolarisation des enfants s'ajoutent désormais des frais d'écolage et des dépenses de fournitures scolaires qui, pour certains ménages, revêtent un caractère dissuasif.

Dans les zones à forte majorité musulmane, l'école coranique concurrence durement la scolarisation de type « occidental ». Le poids des traditions et de certaines pratiques religieuses contribuent aussi à une discrimination marquée à l'encontre des filles. Ainsi, la pratique des mariages précoces, qui consiste à promettre les fillettes dès le plus jeune âge, forme un redoutable obstacle. Dans la province de Gnagna, le taux brut de scolarisation des filles dans le primaire était à peine supérieur à 5 %, en 1994.

Au contraire à Ouagadougou, qui concentre pourtant l'essentiel du réseau scolaire, l'offre ne suffit pas à satisfaire une demande sans cesse gonflée par un apport de migrants en provenance des zones rurales déshéritées. A cet engouement des populations urbanisées pour l'école, correspond en zone rurale, un mouvement massif de jeunes, analphabètes ou déscolarisés, en direction des centres d'alphabétisation.

Ce tableau de la situation burkinabée illustre assez bien les difficultés dont souffrent la plupart des pays représentés dans l'atelier. Face à cette situation, la promesse d'une croissance économique soutenue ne peut, à elle seule, alimenter l'espoir d'un développement de l'éducation. Aux doutes qui pèsent sur les performances économiques à venir s'ajoute la certitude d'une pression démographique persistante. Ainsi, au Burkina Faso, la population d'âge scolaire (7-12 ans) devrait atteindre 2,12 millions en l'an 2000, comparée à 1,8 millions en 1991, soit une augmentation de 17,8 %. Si l'on ajoute à la tranche des 7-12 ans les jeunes âgés de 13 à 19 ans, pour lesquels

se posera la question de l'insertion sur le marché du travail, l'effectif cumulé représentera, en l'an 2000, près d'un tiers de la population totale, évaluée à 11,77 millions d'habitants.

Dans un tel contexte, tenter de relever le défi de l'éducation pour tous exige imagination et créativité. A côté des efforts concernant le système scolaire, de nombreuses innovations dans le domaine de l'éducation non formelle visent à répondre à la demande des populations rurales et à leurs attentes. La diversité et la multitude des innovations observables dans les pays d'Afrique francophone subsaharienne témoignent ainsi de l'extraordinaire mobilisation des énergies et des ressources. A défaut d'inventaire exhaustif, les expérimentations présentées lors de l'atelier de Ouagadougou en donnent la mesure et illustrent la nécessaire complémentarité des approches.

Inscrit dans une logique d'abord éducative, un premier type d'actions exprime bien la recherche de stratégies alternatives. Celles-ci, destinées en priorité aux déscolarisés, offrent la possibilité d'acquérir les connaissances jugées nécessaires à une insertion dynamique dans la société et sur un marché du travail dominé par des activités traditionnelles et le secteur informel.

C'est précisément en direction de ce secteur qu'est orienté le second groupe de programmes. Ceux-ci s'appuient sur l'apprentissage traditionnel ou mettent au point des formules inédites associant les méthodologies de l'alphabétisation à celles de la formation professionnelle.

La dernière catégorie de projets traduit la volonté renouvelée d'inscrire l'éducation des jeunes en zone rurale dans une approche plurisectorielle. La problématique rejoint alors la question du développement local.

Cette typologie d'expériences renvoie à un questionnement récurrent articulé autour de trois interrogations essentielles : quelles alternatives pour une éducation de base adaptée au milieu ? Quelles stratégies pour une insertion dans le secteur informel urbain ? Quelles approches pour intégrer la formation des jeunes ruraux dans une dynamique de développement local ?

Des alternatives pour une éducation de base intégrée : la résurgence du thème de l'adaptation au milieu et de la question linguistique

Un premier groupe d'alternatives présentées lors de l'atelier rassemble des initiatives d'envergure nationale. Initiés par les ministères en charge de l'éducation de base, ces programmes témoignent d'une volonté gouvernementale de rechercher des formules non conventionnelles. Le Burkina Faso, avec les centres d'éducation de base non formelle (CEBNF), la Guinée avec les centres Nafa, le Mali avec les centres d'éducation pour le développement (CED) figurent parmi les pays qui se sont engagés dans cette voie.

Au Burkina Faso, les CEBNF ont été conçus pour accueillir des jeunes déscolarisés, ou jamais scolarisés, âgés de 9 à 15 ans, pour un cycle de 4 ans associant enseignement général et formation préprofessionnelle. L'enseignement s'effectue d'abord en langue nationale mais il prévoit l'apprentissage progressif du français, afin notamment de permettre une passerelle avec le système formel à l'issue de la formation. Les enseignants sont recrutés dans le milieu local, parmi les jeunes de niveau BEPC. Ils ont un statut d'agent contractuel et sont rémunérés par l'Etat à raison de 30 000 FCFA par mois. La communauté doit participer à leur entretien selon des formes et à une hauteur laissées à sa discrétion.

Le projet a été conçu en 1995, et mis en œuvre avec l'appui de l'UNICEF. Il compte dans sa phase expérimentale 28 centres. Le choix d'implantation des CEBNF fait intervenir plusieurs critères dont le faible taux de scolarisation, en particulier celui des filles, la présence d'ONG partenaires, et la disponibilité de ressources linguistiques suffisantes dans la langue de la localité.

Fondamentalement, ce projet s'inspire d'une volonté d'intégration de l'école au milieu et repose sur un principe de participation des communautés et de partenariat avec les ONG. Ainsi les ONG sont-elles encouragées à ouvrir d'autres CEBNF, sous réserve de respecter les principes de base énoncés par le Ministère. Les concepteurs du projet souhaitaient aussi promouvoir les échanges d'expériences avec les pays voisins, par l'intermédiaire des structures de concertation qui existent déjà (« groupe pivot » ou cadre de concertation au Burkina Faso, en Guinée, au Mali, au Niger, et au Sénégal).

En Guinée, la mise en place des centres Nafa peut être perçue comme une manifestation concrète des engagements pris dans la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour Tous, à Jomtiem, en 1990. En effet, l'année suivante, la réflexion aboutissait à la conceptualisation des centres Djamaa (« peuple »), rebaptisés ensuite centres Nafa (« bénéfice », ou « intérêt »). Le premier centre fut ouvert en 1993, il en existe aujourd'hui 64. Ce programme bénéficie du soutien de l'UNICEF. Les centres Nafa partagent avec les CEBNF du Burkina Faso de nombreux points communs (cf. Tableau 3) mais leur cycle ne dure que trois années, au lieu de quatre au Burkina Faso, et la langue d'enseignement est le français.

La stratégie alternative définie par le Mali en 1992, à travers la conception des centres d'éducation pour le développement participe d'une logique similaire. Néanmoins, à la différence du schéma burkinabé et guinéen, le plan de mise en œuvre des CED repose sur

l'initiative d'organismes de développement, en particulier l'ONG Plan International et le projet ACODEP (PNUD/BIT). Chacun de ces opérateurs est en charge d'un réseau de CED, et en assure le fonctionnement avec les communautés qui prennent notamment en charge la rémunération des enseignants (à la différence des enseignants des CEBNF ou des centres Nafa, payés principalement par l'Etat). Initialement, le cycle de formation était de 3 ans, comme en Guinée. Il a été ensuite porté à 4 ans, comme au Burkina Faso. Bien que les CED aient vocation à être étendus à l'ensemble du territoire, ils se trouvent actuellement concentrés dans l'aire linguistique bambara. L'ONG Plan International intervient aujourd'hui sur 84 CED.

Au cours de l'atelier, la présentation des trois expériences a révélé des difficultés du même ordre. La formation insuffisante des enseignants, le manque de matériaux didactiques, les faiblesses du montage institutionnel de pilotage et de suivi, et les incertitudes et hésitations rencontrées dans la mise en œuvre de la préprofessionnalisation apparaissent chaque fois. Au Mali, le caractère aléatoire de la rémunération des enseignants – à la charge des familles – constitue un problème supplémentaire.

Le débat autour de ces expériences a montré qu'elles répondaient à des préoccupations partagées par la plupart des pays représentés. Ainsi, au Sénégal les écoles communautaires de base tentent d'apporter une réponse aux laissés-pour-compte du système formel, trop âgés pour intégrer l'école primaire mais trop jeunes pour accéder aux centres d'alphabétisation. Là aussi, la réflexion et la pratique semblent s'orienter vers une approche alternative, reposant sur un dialogue avec les communautés, l'utilisation des langues nationales, et la prise en compte des besoins de développement du milieu. Véritable défi pédagogique, un programme de quatre ans doit accomplir autant que six années d'enseignement primaire, à un coût unitaire plus faible.

**Tableau 3. CARACTERISTIQUES DES PROGRAMMES POUR LES DESCOLARISES
CEBNF (BURKINA FASO), CED (MALI) ET NAFA (GUINEE)**

Caractéristiques	Burkina Faso CEBNF	Mali CED	Guinée NAFA
Maîtrise d'œuvre	Ministère de l'Education	Ministère de l'Education/ Opérateurs partenaires (ONG, Plan International, Programme PNUD, BIT, ACODEP).	Ministère de l'Education (CONEBAT)
Public cible	9-15 ans – déscolarisés ou non scolarisés, milieu rural	9-15 ans – déscolarisés ou non scolarisés, milieu rural.	10-16 ans – déscolarisés ou non scolarisés, milieu rural
Contenu de la formation	Enseignement général et formation pré-professionnelle liée au milieu	Enseignement général et initiation aux métiers	Enseignement général et pratique
Durée	4 ans de formation répartis sur des périodes de 6 mois	4 ans répartis sur des périodes de 6 mois	3 ans. Emploi du temps négocié
Taille des classes	30 jeunes par classe dont 50 % de filles	30 par classe dont 50 % de filles	30 par classe – Centres pour filles ou mixtes
Langue d'enseignement	Langues nationales + français	Langue nationale + français	Français
Encadrement	Animateurs • supervisés par la communauté • payés par l'État et la communauté	Educateur • recruté par la communauté • supervisé par les communautés • payé par les communautés	• Animateur principal (instituteur payé par l'Etat) • Animateur communautaire (payé par la Communauté)
Orientation à l'issue de la formation	• Insertion dans le milieu • Possibilité de réintégrer l'école (secondaire) ou les centres de formation professionnelle	• Insertion dans le milieu local.	• Insertion dans le milieu local • Possibilité de passerelle avec le formel
Critères d'implantation	• Faible taux de scolarisation, surtout pour les filles • Forte demande • Présence de partenaires (ONG, projets de développement)	• Absence d'école ou capacité insuffisante • Demande et engagement des communautés • Zones d'intervention des opérateurs	• Adhésion et mobilisation des populations locales • Faible taux de scolarisation • Fortes déperditions scolaires
Gestion locale	• Comité de gestion	• Comité de gestion	• Comité de Gestion
Financement	• UNICEF • Communautés • Etat	• Plan International, autres ONG • ACODEP • Communautés	• UNICEF • Communautés • Etat

C'est du Sénégal également que proviennent les expériences de formation des déscolarisés présentées par deux organismes issus du monde associatif : l'Association culturelle d'aide à la promotion éducative et sociale et l'Association d'éducation et de formation des enfants des pauvres. Leurs expériences témoignent de la capacité de la société civile à contribuer de façon structurée à l'éducation et à l'insertion professionnelle des exclus de l'école.

Face à la force du mouvement en faveur d'une école intégrée au milieu, il est difficile de ne pas penser au thème de la ruralisation de l'enseignement qui a longtemps provoqué des débats animés. On se souviendra, en particulier, de l'expérience des écoles rurales tentée dans ce qui était alors la Haute-Volta. A l'époque, cette forme d'enseignement, supposée plus proche des réalités locales, ne fut pas comprise par les populations qui finalement la rejetèrent. Les nombreuses expérimentations similaires, tentées dans toute l'Afrique sub-saharienne, connurent le même sort. En s'adressant à des publics en partie plus âgés que les enfants du primaire, les expériences d'aujourd'hui déjouent probablement certains des écueils qui furent jadis fatals. Mais la question de l'attitude des communautés subsiste. Certes, désormais le mythe d'un emploi salarié, de préférence dans le secteur public, s'est un peu évanoui. Néanmoins, il reste à faire la preuve qu'un enseignement adapté, comportant une préformation professionnelle, attentive au savoir-faire et aux besoins locaux, peut effectivement contribuer au développement local et à une meilleure insertion des jeunes dans la vie active.

Ces innovations posent également à nouveau la question de l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement et la formation. C'est là un thème complexe qui comporte plusieurs facettes, culturelle, pédagogique et politique. Si d'un point de vue strictement pédagogique, il est clair que l'apprentissage s'effectue mieux dans la langue maternelle, les échecs du passé ont parfois laissé

des séquelles encore bien visibles. La Guinée – le régime de Sekou Touré scolarisait en huit langues – en offre une illustration. A la différence des CEBNF et des CED, qui ont opté pour un bilinguisme progressif, les centres Nafa utilisent uniquement le français.

Mais si le débat sur les langues d'enseignement est ancien, le contexte a, dans ce domaine aussi, beaucoup évolué. L'essor de la linguistique a permis un développement important des connaissances sur de nombreuses langues africaines. L'alphabétisation en langue nationale a par ailleurs autorisé une capitalisation des pratiques transférables à d'autres publics. Au Burkina Faso par exemple, l'Institut national d'alphabétisation a mis au point un « bilinguisme de transfert » qui permet de passer au français à partir des acquis de l'alphabétisation en langue nationale. Développée auprès des adultes, cette méthodologie est désormais appliquée dans les CEBNF et les écoles dites « satellites » (écoles de proximité créées à la demande des communautés et avec leur concours).

Animés d'une volonté lucide, les pays participants semblent s'être engagés résolument dans la recherche de solutions alternatives. Les formules qui émergent empruntent parfois les traits familiers de thèmes anciens, mais pas nécessairement éculés. Il est possible que la transformation de l'environnement et l'évolution des comportements autorisent des audaces jusque-là vouées à l'échec.

Un nouveau regard sur le secteur informel et l'apprentissage traditionnel

Le secteur informel constitue, dans l'ensemble des pays représentés à l'atelier, le principal pourvoyeur de revenus et d'emplois. Outre son effet direct sur l'utilisation de la population active, il assure une fonction de redistribution vitale pour la majorité des foyers urbains. Le secteur informel joue également un rôle déterminant dans la formation et l'insertion professionnelles des

jeunes, à travers des formes traditionnelles d'apprentissage. Pour toutes ces raisons, ce secteur occupe une place centrale dans la réflexion sur les groupes défavorisés, en particulier dans les villes.

Lors de l'atelier de Ouagadougou, les communications sur ce thème ont permis d'apporter des éclairages complémentaires sur des questions diverses : comment associer alphabétisation et acquisition d'un métier ? Comment bâtir une politique nationale de formation en direction du secteur informel ? Comment intégrer formation et aide à l'installation ? Comment établir des synergies entre enseignement technique et apprentissage traditionnel ? Enfin, comment organiser les échanges entre les dynamiques à l'œuvre dans la sous-région ?

L'expérience guinéenne d'alphabétisation professionnalisante illustre une démarche originale par laquelle des jeunes en situation d'apprentissage reçoivent à la fois un enseignement général et une formation spécifique favorisant l'acquisition d'un métier. La mise en œuvre de ce programme s'appuie sur le principe de la participation communautaire, condition indispensable à l'ouverture d'un centre d'alphabétisation professionnalisante. Après trois ans de formation, les jeunes sont destinés à s'installer à leur compte, ou en groupement coopératif.

La contribution du Togo et celle du Mali témoignent de l'émergence de véritables politiques nationales en direction du secteur informel. Le Togo connaît traditionnellement un système d'apprentissage qualifié parfois de type « côtier », en raison de son implantation géographique. L'apprentissage y est payant et la durée précisément définie à l'avance. Par opposition, le système dit sahélien, en vigueur notamment au Mali, est beaucoup moins codifié, sa durée est incertaine et les apprentis perçoivent rapidement une rémunération.

La stratégie de développement de l'apprentissage suivie par le Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle

et de l'Artisanat du Togo repose sur l'instauration progressive d'un système en alternance, permettant aux apprentis de compléter leur formation sur le tas par une formation générale et théorique en centre. Fondée sur un principe pédagogique séduisant, cette réforme se heurte à des problèmes de mise en œuvre, notamment compte tenu de l'hétérogénéité des niveaux des apprentis. D'une façon plus générale, cette expérience soulève le problème de l'adaptation des établissements d'enseignement technique ou des centres de formation professionnelle, aux publics du secteur informel, qu'ils soient apprentis ou patrons.

La présentation sur l'expérience du lycée de Guediawaye, au Sénégal, permet à l'atelier de prolonger cette réflexion. Banlieue pauvre de Dakar, la commune de Guediawaye connaît une aggravation du problème de l'insertion des jeunes, caractéristique du phénomène d'urbanisation à l'œuvre dans tous les pays de la région. Face à cette situation, un projet de formation associe la mairie, préoccupée par la détérioration du tissu socio-économique, le lycée, soucieux de valoriser une section technique sans débouché, et les artisans déjà sensibilisés aux problèmes de l'insertion des jeunes dans le cadre de l'apprentissage traditionnel.

Principaux agents économiques de la commune, les artisans constituent l'interlocuteur obligé de toute démarche d'aide à l'insertion des jeunes. Mais la situation des apprentis de Guediawaye illustre une question plus générale sur les capacités d'absorption du secteur informel. Il apparaît, en effet, que les milliers de déscolarisés actuellement en apprentissage sur la commune ne pourront tous y trouver un emploi durable. La saturation du marché constitue l'obstacle le plus sérieux à la création de nouvelles unités de production ou à l'augmentation de l'emploi dans les entreprises existantes. Dans ce contexte, l'amélioration de la qualification

professionnelle des apprentis, et aussi des artisans, est perçue comme un moyen de créer de nouveaux produits et de favoriser la polyvalence. L'expérience du lycée de Guediawaye constitue ainsi une tentative originale pour transformer une structure de formation figée et inadaptée en un outil intégré de développement local.

Au Sénégal, comme en Guinée et au Mali, les dynamiques de formation à l'œuvre au sein du secteur informel soulignent l'importance des structures d'organisation des artisans. Le processus de structuration des opérateurs du secteur informel ouvre des espaces de dialogue pour aborder de façon concertée les questions de formation et d'insertion des jeunes déscolarisés. A l'échelle régionale, l'expérience du réseau Aoudaghost 2000, qui rassemble des structures d'appui à l'insertion des jeunes urbains dans huit³ pays, préfigure un processus durable de capitalisation des expériences. Ce type de réseau contribue certainement à la consolidation des démarches et des dispositifs en faveur de l'insertion des jeunes en milieu urbain.

Mais l'expérience des pays participants rappelle douloureusement que, malgré le formidable potentiel qu'il recèle, le secteur informel présente aussi des risques pour les publics les plus vulnérables. Beaucoup d'enfants employés dans ce secteur sont ainsi victimes de graves abus, voire placés en situation d'exploitation économique. C'est notamment le cas de nombreuses jeunes filles utilisées comme aides familiales dans les villes. La réflexion sur le rôle du secteur informel dans une stratégie en faveur des jeunes défavorisés doit donc intégrer également une préoccupation de protection.

³ Bénin, Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Mali, Mauritanie, Sénégal, et Togo.

Formation des jeunes et développement local en zone rurale : comment passer de l'alphabétisation au développement ?

Si la rapidité des transformations à l'œuvre, et parfois leur brutalité, attirent l'attention sur les villes, la majorité des populations résident encore en zone rurale. Ce sont également les campagnes qui connaissent les situations de pauvreté les plus sévères. La question des stratégies éducatives pour les groupes défavorisés est donc d'abord une question rurale. Il s'agit notamment de s'interroger sur les moyens d'assurer une insertion productive des jeunes et de contribuer à leur participation active à la vie locale dans ses différentes dimensions. Le mouvement de décentralisation à l'œuvre un peu partout crée de nouvelles opportunités pour impulser des dynamiques locales et révèle aussi de nouveaux besoins de formation.

Tous les pays représentés à l'atelier ont accumulé une longue expérience en matière d'alphabétisation et de post-alphabétisation en milieu paysan. Le Burkina Faso, par exemple, dispose d'environ 4 000 centres d'alphabétisation, fréquentés annuellement par un peu plus de 100 000 personnes, dont près de 50 % seront alphabétisés. Cette action ne concerne cependant encore qu'une faible part de la population cible et le Ministère prévoit une intensification du programme au cours des dix prochaines années.

D'une façon générale, en dépit des efforts considérables déjà consentis, des doutes se font jour quant aux effets de ces programmes sur le développement économique. L'augmentation conjuguée du nombre des alphabétisés et des déscolarisés a produit une situation inédite. Souvent, les campagnes disposent en effet d'un vivier de jeunes adultes et d'adolescents instruits mais incapables de mettre leurs acquis au service du développement local. Au problème des « diplômés chômeurs » s'ajoute donc celui des « néo-alphabètes » en situation de sous-emploi.

Les trois communications autour du thème « formation des jeunes en milieu rural et développement local » illustrèrent des tentatives variées de réponse à cette réalité. Au Bénin, les centres de promotion rurale s'efforcent d'expérimenter de nouvelles formules pour associer formation des jeunes agriculteurs et aide à l'installation. L'examen de cette expérience a permis d'alimenter une réflexion plus large sur les difficultés de passer d'une innovation pédagogique expérimentale à une application à grande échelle, dans des conditions financières acceptables.

Les centres des métiers ruraux de la Côte d'Ivoire reflètent une approche très différente, qui vise non pas à faciliter l'installation mais à renforcer la qualification d'exploitants déjà en activité. Conçu dès l'origine comme un dispositif de formation de masse, le projet repose en fait, non pas sur l'implantation de centres de formation, mais sur des moyens souples et mobiles, mobilisables à la demande des populations. La participation villageoise constitue ainsi à la fois une condition au déclenchement de la formation et un principe pour sa mise en œuvre. Il s'agit donc d'une tentative de répondre, de façon collective, à l'amélioration des conditions de vie et de production des populations rurales. A cet égard, ce projet a pu être perçu par certains comme une nouvelle forme de vulgarisation agricole.

Au Burkina Faso, le projet Zanu dépasse le champ traditionnel de l'alphabétisation et de la formation des adultes en milieu rural. Il est en effet conçu comme un vaste chantier d'animation communautaire et de développement local. Engagée en 1995, cette opération repose sur la formation d'animateurs communautaires pour le développement et leur utilisation dans les Centres permanents d'alphabétisation et de formation (CPAF). Ces animateurs sont recrutés localement parmi les jeunes de niveau BEPC et contribuent aux actions de post-alphabétisation que les « alphabétiseurs paysans » ne peuvent assurer. Leur formation, puis leur travail, doivent permettre de valoriser et

de renforcer le capital intellectuel des villages. S'efforçant d'associer formation et développement des activités productives, l'identification des besoins mobilise les services techniques décentralisés et les ONG implantées localement. Le programme fait aussi appel à la Caisse nationale de crédit agricole pour le financement des projets créés.

A ce jour, environ 1 500 animateurs ont été recrutés et formés dans autant de localités. Ils contribuent au fonctionnement de 1 200 CPAF. Mais, après un démarrage rapide, l'opération semble s'essouffler, compte tenu notamment des incertitudes qui pèsent sur son financement.

Il ressort de l'examen de ces trois expériences que beaucoup reste encore à faire pour mieux articuler formation et développement local, notamment afin d'améliorer les conditions d'existence des plus démunis. Néanmoins, les promoteurs de ces projets s'accordent pour reconnaître qu'à côté des formations techniques liées à l'activité agropastorale, les actions dites de postalphabétisation permettent l'acquisition de connaissances dans d'autres domaines également importants comme la décentralisation, la santé ou l'environnement. A cet égard, l'intégration de la femme dans le développement demeure une préoccupation essentielle de l'opération Zanu. Nul n'est besoin de souligner à nouveau l'importance des enjeux de l'accès des femmes à la formation, notamment pour permettre une meilleure prise en charge de la petite enfance et faciliter le développement de la scolarisation.

Le partenariat Etat/ONG

Les ONG constituent désormais un acteur déterminant, à la fois pour l'éducation non formelle et pour la lutte contre la pauvreté. La prise en compte de cette réalité modifie la définition des stratégies et leur mise en œuvre afin d'accorder une place de choix à ce nouveau partenaire. La décentralisation, en diversifiant le paysage institutionnel, va aussi rendre plus complexe les configurations du partenariat. Cette

réalité soulève des questions de plusieurs ordres. Au plan politique, la multiplication des acteurs d'origine associative, émanant de la société civile mais aussi de l'extérieur, pose un problème de légitimité. Au plan technique, ce nouveau contexte impose de réformer les modes d'action de l'Etat en introduisant des procédures de coordination, de délégation, de contractualisation et de contrôle.

La communication du Burkina Faso sur l'expérience du Bureau de suivi des ONG illustre une forme de réponse possible, mais elle souligne également l'ampleur de la tâche. On recense ainsi dans ce pays pas moins d'une centaine d'ONG actives dans le domaine de l'éducation et de la formation. La plupart de ces organismes ne dépendant pas de l'Etat pour leur financement, l'administration éprouve des difficultés à exercer un contrôle qu'elle juge pourtant légitime et nécessaire. Le dispositif mis en place au Mali pour les centres d'éducation pour le développement, évoqués plus haut, fournit une bonne illustration de ce problème.

La tendance des ONG à se structurer au sein de fédérations ou de groupes de concertation facilite toutefois l'instauration d'un dialogue fructueux avec les pouvoirs publics. L'expérience du « groupe pivot éducation de base du Mali » montre de quelle façon le partenariat Etat/ONG peut se constituer et fonctionner autour d'objectifs communs.

D'autres pays ont également nourri une réflexion et une pratique abondantes sur ce thème, c'est notamment le cas du Sénégal. Le Ministère sénégalais de l'Education nationale a ainsi tiré de sa pratique des principes de mise en œuvre selon lesquels il conserve un rôle d'impulsion, d'orientation, de coordination, d'appui et d'évaluation. La conviction qui l'anime dans la mise en œuvre du partenariat n'occulte pas pour autant les obstacles rencontrés. Le manque de communication, le flou dans la répartition des rôles, la faible capacité d'initiative de la société civile, un déficit de coordination,

l'inadaptation des procédures budgétaires, l'impréparation des acteurs et des structures partenaires comptent parmi les principaux handicaps identifiés au Sénégal. La comparaison des expériences a révélé qu'ils constituent en fait le lot commun de la plupart des pratiques de partenariat.

En définitive, l'examen de la question du partenariat ouvre un débat plus vaste sur les conditions socio-politiques de la pérennité des actions dans un environnement éducatif dominé par des événements extérieurs et contingents. La forte dépendance de l'Etat à l'égard des bailleurs de fonds, y compris certaines ONG internationales, risque de dénaturer le concept de partenariat. Selon les cas et les acteurs, il est perçu comme une nouvelle forme d'encadrement international ou au contraire considéré comme une chance donnée aux acteurs sociaux pour investir le champ des stratégies éducatives.

Conclusion et suivi

Répondre aux besoins des groupes défavorisés dans la perspective de l'éducation pour tous, constitue un formidable défi. Afin d'y faire face, les huit pays présents à l'atelier de Ouagadougou ont lancé ces dernières années de nombreuses initiatives, notamment pour trouver des stratégies alternatives. Ces efforts ont porté sur de multiples aspects de l'éducation comme le contenu et le rythme de l'enseignement, l'utilisation de langues locales, la mobilisation des acteurs de base. Rendre l'éducation plus pertinente et plus proche du milieu dans lequel elle est dispensée constitue des principes essentiels dans la plupart des programmes examinés. La volonté de réussir se traduit également par des approches spécifiques en fonction des publics visés. A cet égard, une attention particulière est portée à la situation des filles, partout victimes de discrimination.

Outre la diversité et la richesse des expériences en cours, la rencontre de Ouagadougou a révélé un besoin d'approfondir la connaissance des actions menées et de leurs résultats. Les participants ont également exprimé leur souhait d'entretenir et de développer cette dynamique d'échange entre les acteurs des stratégies d'éducation et de formation pour les groupes défavorisés. Dans cette perspective, le fonctionnement des groupes de travail sur l'éducation non formelle, sous l'égide de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), devrait former une plate-forme d'étude et de dialogue privilégiée. Pour sa part, l'Institut international de planification de l'éducation, en partenariat avec les autorités du Burkina Faso, de la Guinée et du Mali, s'est engagé dans un suivi de l'expérience des CEBNF, des centres Nafa et des CED. Il apparaît, en effet, que ces trois programmes sont suffisamment avancés et semblables pour permettre une analyse comparative. Ce travail implique les différents acteurs concernés, y compris les ONG. Il devrait aboutir à des conclusions sur la façon de concevoir, de mettre en œuvre et de suivre le fonctionnement et les résultats des programmes alternatifs pour l'éducation et l'insertion des jeunes défavorisés.

DEUXIÈME PARTIE
L'ÉTAT DES PRATIQUES

I. STRATÉGIES ÉDUCATIVES ALTERNATIVES

Les Ecoles satellites (ES) et les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF)* – Burkina Faso

Objectifs

- accroître l'offre éducative dans la perspective de l'Education de Base pour Tous et atteindre un taux de scolarisation de 46 % en l'an 2000 et de 60 % en l'an 2006 ;
- rénover l'enseignement de base afin de l'adapter aux réalités socio-économiques et culturelles ;
- réduire les disparités régionales ;
- réduire de deux tiers les écarts entre les taux de scolarisation des garçons et ceux des filles ;
- réduire la distance à parcourir par les enfants pour se rendre à l'école ;
- relever le taux d'alphabétisation de 26 % en 1996 à 40 % en l'an 2006.

Stratégie de mise en œuvre

L'identification et l'implantation des « ES/CEBNF » reposent sur trois critères :

- le faible taux de scolarisation en général et celui des filles en particulier ;
- la forte demande d'éducation ;
- la présence de partenaires dans la région, notamment les ONG et les projets de développement.

Outre les critères d'identification et d'implantation, la stratégie repose sur :

- une sensibilisation et une mobilisation sociales intenses et permanentes ;

* par T. P. Zoundi, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, Burkina Faso.

- une implication étroite des communautés villageoises locales ;
- une utilisation des compétences et des ressources locales disponibles afin de réduire le coût de l'investissement ;
- des programmes rénovés comportant des savoirs de base, des savoir-faire pratiques, et des savoir-être ;
- une utilisation des langues nationales parlées par les enfants.

Les résultats

Pour cette phase d'expérimentation, 30 Ecoles satellites et 28 Centres d'éducation de base non formelle ont été ouverts en 1995 dans 12 provinces du Burkina Faso : Comoé, Gnagna, Gourma, Kadiogo, Kompienga, Léraba, Namentenga, Poni, Sanguié, Sanmatenga, Soum et Zoundwéogo.

L'implication des communautés étant déterminante dans la mise en œuvre du projet, des comités de gestion ont été mis en place au niveau de chaque site. Ils sont chargés de mobiliser les populations et les compétences locales pour l'exécution des tâches du projet. Ils assurent également un suivi très rapproché, notamment de la réalisation des infrastructures scolaires et de la fréquentation scolaire. Enfin, ils participent au recrutement des élèves et du personnel enseignant résident qui est géré localement.

Concernant les infrastructures, 174 salles ont été construites, soit 90 pour les ES et 84 pour les CEBNF. Au cours de l'année scolaire 1996-1997, les 116 salles de classes déjà ouvertes ont accueilli 2 989 inscrits dont 1 388 filles, soit une proportion de 46,43 %. Cette part est largement supérieure au pourcentage de 30,07 % observé dans le système classique.

Le projet dispose actuellement de 170 enseignants jeunes résidents et célibataires, en majorité avec un niveau académique satisfaisant (titulaires du BEPC). Pour favorables que soient ces

caractéristiques, elles pourraient constituer à terme des handicaps pour la durabilité de l'expérience. Il importe donc d'étudier pour ces jeunes un plan de carrière en mettant l'accent sur le suivi pédagogique, l'amélioration progressive de leurs conditions de vie et de travail et la mise en place de centres de ressources pour briser l'isolement des maîtres.

Le taux de féminisation du corps enseignant est pour le moment bien faible. La raison en est que le recrutement se fait dans le milieu et que les jeunes filles au moins titulaires du BEPC sont plutôt rares dans les régions éloignées et déshéritées où se trouvent implantés les « ES/CEBNF ». Pour le moment et d'une façon générale, les enseignants sont assidus au travail et s'acquittent de leur tâches avec dévouement. Cependant, ils éprouvent des difficultés dans la maîtrise de la pédagogie des diverses disciplines, liées à l'insuffisance de leur formation initiale. A l'évidence, le bon sens et la bonne volonté ne suffisent pas pour dispenser un enseignement de qualité. Une formation mieux ciblée et un suivi pédagogique plus systématique semblent devoir s'imposer.

Souvent logés par et dans les villages où ils travaillent, les enseignants et animateurs entretiennent de bons rapports de coopération avec les comités de gestion et sont particulièrement bien acceptés par les communautés : conduite sociale exemplaire, intégration au milieu, assiduité, etc. Les conditions de vie et de travail des enseignants sont en effet difficiles. Un tel comportement a souvent fait l'objet d'admiration, de reconnaissance et d'enthousiasme de la part des parents d'élèves et des communautés.

De nouveaux programmes ont été conçus et produits pour les trois premières années. En ce qui concerne les CEBNF, l'accent est mis sur les apprentissages et les compétences pratiques qui préparent à la vie. Il s'agit plus précisément de ne pas aliéner le jeune

adolescent, notamment la jeune fille, de sa vie active et productive pour ne pas créer à l'issue de la formation, d'inutiles défis de réinsertion. Quant aux documents didactiques prévus en sept langues nationales, un retard est constaté malgré l'appui technique des ONG GRAAP, Société internationale de linguistique (SIL) et Tin-Tua. Avec l'appui financier de l'UNICEF et des partenaires au développement, ces insuffisances seront bientôt comblées.

Un mécanisme de suivi a été mis en place avec des outils pour le niveau local et provincial. Bien que le Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation ait bénéficié d'un don de l'UNICEF de 36 motos pour le suivi, les superviseurs nommés à cet effet n'ont pas exécuté régulièrement leurs tâches. Un mécanisme plus efficace et plus systématique avec des superviseurs motivés s'impose.

Outre les résultats obtenus, il faut ajouter la contribution de certaines ONG nationales et internationales dont les structures ont accueilli près de 2 000 enfants et se répartissent de la façon suivante :

- Save the Children USA : 18 écoles communautaires (CEBNF) ;
- Tin-Tua : 28 ES et 4 CEBNF ;
- Enfants du Monde (EDM) 2 ES et 4 CEBNF ;
- Association des femmes éducatrices pour le développement (AFED) : 3 ES et 1CEBNF ;

Les facteurs favorables

Beaucoup de facteurs ont contribué à la mise en œuvre du projet :

- a) l'engagement politique du gouvernement* qui considère l'éducation comme une de ses priorités dans ses actions de développement ;
- b) l'appui technique et financier des partenaires bilatéraux et multilatéraux* tels que l'UNICEF, l'UNESCO, la France, les Pays-Bas et le Canada. Il faut noter également à la fin de 1996 un flux financier important des Pays-Bas et de la Norvège pour renforcer les actions de l'éducation de base ;

- c) *l'appropriation progressive des objectifs du programme « ES/CEBNF »* par les communautés, les autorités administratives et politiques ;
- d) *l'implication des ONG nationales et internationales* : en particulier, la Fondation pour le développement communautaire (FDC), Save the Children USA, Aide à l'Enfance Canada (AEC), Tin-Tua, Enfants du Monde (EDM), AFED-PROSAPAD et Plan International ;
- e) *un personnel enseignant jeune, contractuel de l'Etat et des communautés* dont le comportement professionnel, social est reconnu et valorisé par celles-ci ;
- f) *un pourcentage très important de filles dans les effectifs.*

■ Financement du projet

Le projet est exécuté avec l'appui technique et financier de l'UNICEF, de l'UNESCO, de la SIL, du Plan International, de Tin-Tua, des Pays-Bas, de la Norvège.

Les membres de la communauté quant à eux se mobilisent pour la construction des infrastructures (salles de classe et latrines). Ils interviennent également pour le recrutement des enseignants, des élèves et apprenants. Les établissements sont gérés par les communautés qui se mobilisent pour les activités du Projet. L'Etat intervient dans la formation, le suivi, la prise en charge des maîtres/animateurs et le fonctionnement de la cellule du Projet.

■ Difficultés rencontrées

Parmi les difficultés rencontrées, il est à noter celles-ci :

- l'absence de prise en compte des langues parlées par les enfants lors de l'identification de certains sites par le bureau d'étude ;
- le faible impact des CEBNF sur la fréquentation scolaire dans les provinces à forte activité commerciale nécessitant traditionnellement la main-d'œuvre juvénile ;
- le retard dans la mise en place des ateliers polyvalents dans les CEBNF ;

- le retard dans la mise en place des infrastructures scolaires dû à la livraison tardive des matériaux de construction ;
- le retard dans la production et la diffusion du matériel didactique ;
- la non détermination du contenu de la formation pré-professionnelle dans les CEBNF ;
- l'insuffisance du suivi par les superviseurs agréés ;
- la lourdeur administrative qui compromet souvent l'exécution des activités du projet.

Conclusion

Le Projet suscite un intérêt réel au sein des populations bénéficiaires et répond aux aspirations profondes des communautés rurales. Leur forte implication constitue un facteur déterminant dans la mise en œuvre du Projet.

Bien que la formation soit insuffisante, le personnel enseignant est assidu au travail et s'acquitte de ses tâches avec dévouement. Mais le bon sens et la bonne volonté ne suffisent pas pour disposer d'un enseignement de qualité.

Les Centres Nafa* – Guinée

Pourquoi le Centre Nafa ?

Le 19 septembre 1989, la Guinée a adopté une politique éducative nationale, opérationnalisée par trois directives gouvernementales sur le développement de l'éducation. Cette politique a été renforcée par les recommandations de la Conférence mondiale sur l'Éducation de Base pour Tous qui s'est tenue à Jomtien (Thaïlande) du 5 au 9 mars 1990 à l'initiative de la Banque mondiale, du PNUD, de l'UNICEF et de l'UNESCO. A cette conférence, tous les pays en développement et

* par le Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire, République de Guinée (communication présentée par A.M. Diallo).

les bailleurs de fonds se sont engagés pour les dix ans à venir à accorder une priorité au développement de l'éducation de base afin de répondre aux besoins éducatifs fondamentaux.

Il est clair que l'éducation de base formelle telle qu'elle existe partout en Afrique ne peut répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous. Dès lors, une vision plus large de l'éducation de base, c'est-à-dire plus dynamique, s'impose. C'est dans le souci de répondre aux besoins d'éducation des exclus (enfants déscolarisés ou non scolarisés) de l'école formelle classique que le centre Nafa trouve sa pleine justification.

Le centre Nafa, ou école de la seconde chance, est l'expression d'une vision large de l'éducation de base. Il tire son origine des journées de réflexion sur l'éducation de base pour tous tenues en septembre 1990 qui avaient pour but la sensibilisation des cadres de l'éducation et des décideurs politiques autour des objectifs de Jomtien ainsi que la définition et l'élaboration d'un plan d'action décennal d'éducation de base pour tous. En novembre 1991, une réunion multisectorielle d'interprétation et d'adaptation de la déclaration et du cadre d'action de Jomtien tenue à Dubréka aboutissait à la conceptualisation des centres Nafa. Entre juillet et novembre 1992, des réunions d'information, de sensibilisation et de motivation des cadres et de la population se sont déroulées dans les quatre régions naturelles du pays.

Qu'est - ce que le centre Nafa ?

Le mot Nafa n'est pas un sigle, c'est un substantif qui signifie dans la plupart des langues guinéennes : bénéfice, profit, intérêt évident.

Il existe deux types de centre Nafa :

- *le Centre Nafa féminin* : c'est un centre qui n'abrite que des filles de 10 à 16 ans.

- *le Centre Nafa mixte* : c'est un centre qui abrite des filles et des garçons de 10 à 16 ans.

■ Les objectifs du centre Nafa

Le centre Nafa poursuit les objectifs ci-après :

a) *Objectifs généraux*

- assurer l'éducation de base pour tous ;
- aider les enfants exclus du système formel à mieux participer au développement, à la promotion de leur terroir et à s'y insérer harmonieusement.

b) *Objectifs spécifiques*

- faire acquérir aux jeunes de 10 à 16 ans déscolarisés ou non scolarisés les connaissances instrumentales (lecture, calcul, écriture) en vue d'accroître leurs performances dans la pratique des activités quotidiennes ;
- développer des savoirs, des savoir-faire et savoir-être permettant à ces jeunes de comprendre, de transformer positivement et de sauvegarder leur environnement, de s'insérer harmonieusement dans les activités socio-économiques de leur localité et surtout de favoriser les meilleures pratiques d'hygiène, de santé, de sécurité et de droit ;
- offrir la chance à ceux qui en ont la capacité et le désir d'accéder au système formel ;
- éliminer les disparités éducatives entre zones rurale et urbaine, entre filles et garçons.

■ Stratégies d'implantation d'un centre

La mise en œuvre d'un centre Nafa obéit aux axes stratégiques suivants :

a) *la sensibilisation des populations et des autorités locales*

Les populations concernées (jeunes déscolarisés ou non scolarisés, parents, notables, autorités locales, etc.) sont sensibilisées sur les

fondements, les objectifs et l'importance des centres Nafa à travers divers canaux d'information : la radio nationale, la radio rurale, les entretiens, les débats, les canaux traditionnels (leaders d'opinion, organisations religieuses, artistes, etc.).

b) *l'identification des sites et de la population cible*

L'identification des zones d'implantation des centres Nafa tient compte de l'adhésion de la population, du faible taux de scolarisation et du taux élevé de déperdition scolaire. Une enquête préalable dans les zones retenues permet de recueillir des informations sur les capacités des populations à satisfaire aux conditions d'implantation du centre Nafa.

c) *la mobilisation des ressources locales et extérieures*

La mobilisation des ressources locales incombe aux communautés bénéficiaires, l'aide extérieure est collectée par les partenaires au développement, dans le cadre d'un partenariat dynamique.

d) *l'élaboration des programmes et des supports pédagogiques*

Cette tâche ne concerne pas seulement les spécialistes de l'éducation, mais l'ensemble des partenaires de terrain (coopératives, divers groupements, ONG, personnels de la santé et de l'agriculture, opérateurs économiques, parents, etc.).

e) *la formation des encadreurs et formateurs des centres Nafa*

Pour mener à bien le projet, il importe de préparer suffisamment le personnel d'encadrement et de formation à l'exécution des programmes et à l'utilisation correcte des supports pédagogiques produits à travers des ateliers. La Direction préfectorale de l'éducation doit assister les communautés dans le choix des animateurs(trices) communautaires.

f) *l'expérimentation*

Les programmes et supports pédagogiques produits sont d'abord expérimentés. Les périodes de formation des apprenant(e)s sont choisies en fonction des occupations des populations de la zone. Elles sont négociées avec les parents, les apprenants et les animateurs(trices).

g) le suivi et l'évaluation

Un mécanisme de suivi/évaluation est mis en place à travers des missions de supervision, des actions d'encadrement et de contrôle. Les insuffisances relevées au cours de l'expérimentation font l'objet de mesures correctives.

Quel programme et quelles méthodes d'enseignement pour le centre Nafa ?

■ Les contenus d'enseignement

Les contenus du programme d'enseignement du centre Nafa s'inspirent largement de ceux du système formel, cependant ils sont conçus de telle manière qu'ils « collent » mieux aux réalités locales et aident à répondre aux besoins des apprenants. Ils visent une bonne maîtrise des connaissances instrumentales (lecture, écriture, calcul) et du milieu (histoire, géographie, sciences d'observation, problèmes de population et d'environnement).

Le programme de formation du centre Nafa représente 1 080 heures réparties sur trois niveaux (360 heures par niveau), et comprend trois domaines de capacité :

- a) la communication (langage, lecture, écriture) ;
- b) la connaissance de l'environnement (étude du milieu, hygiène, etc.) ;
- c) la résolution de problèmes (activités numériques, géométriques et socio-éducatives, agricoles, artisanales, etc.).

Ces domaines de capacité sont répartis entre quatre modules couvrant tout le cycle de formation du centre Nafa ; le module est un ensemble de contenus d'apprentissage qu'on enseigne pendant une période relativement courte. Chaque module de formation renferme les trois domaines de capacité cités plus haut. Chaque domaine de

capacité se subdivise en compétences finales ou unités d'apprentissage et en niveaux de compétence.

L'emploi du temps négocié entre les apprenant(e)s, les animateurs (trices) et le Comité de gestion ne dépasse guère 5 heures par jour et 15 heures hebdomadaires avec un ratio animateur/apprenants de 1/30.

Pour exécuter ce programme, les encadreurs et les formateurs suivent auparavant quatre semaines de formation aux techniques du système non formel et deux semaines de recyclage plus tard.

■ Les méthodes d'enseignement

Un éventail de méthodes centrées sur l'apprenant est recommandé. L'animateur, selon son expérience, sa compétence et sa clientèle utilise la méthode qui lui semble la plus appropriée. On pourrait citer, à titre indicatif :

- la méthode semi-globale intensive dans une approche communicative pour la lecture ;
- la résolution de problèmes pour le calcul ;
- la résolution de problèmes dans une approche d'enseignement intégré pour l'étude du milieu (géographie, histoire, sciences d'observation, sciences agricoles, artisanales, hygiène et environnement).

Quelles relations le centre Nafa a-t-il avec l'école formelle ?

Loin d'être conçu pour dispenser un enseignement au rabais, le centre Nafa, dans sa mission de récupération des enfants de 10 à 16 ans déscolarisés ou non scolarisés, permet à ceux qui le désirent et qui en ont la possibilité d'intégrer l'école classique. L'arrêté ministériel 93/1228/MEPUFP/CAB du 31 décembre 1993 institue une passerelle du non formel vers le formel. En ce sens, le centre Nafa

devient le complément indispensable du formel et vient compléter la structure nationale en matière d'éducation de base pour tous.

Et après le centre Nafa ?

En plus des connaissances instrumentales et environnementales dispensées dans les centres Nafa, l'aptitude à penser, à agir et à se fixer dans le terroir est développée chez les jeunes. Dans le but de les préparer à la vie, ils sont mis en situation d'apprentissage dans diverses activités correspondant à des préoccupations de leur milieu.

Les jeunes qui n'ont pas la capacité ou le désir de poursuivre leurs études dans le formel peuvent poursuivre leur formation au sein des ONG, des associations d'intérêts économiques, des groupements de producteurs, des coopératives ou des ateliers évoluant dans leur localité. Ils peuvent aussi compléter leur formation professionnelle dans un centre spécialisé de leur choix et s'installer individuellement à leur compte ou en coopérative.

Le centre Nafa, expression d'un partenariat fécond

La mise en œuvre des centres Nafa est l'expression de l'un des plus dynamiques partenariats liant les communautés locales, le gouvernement et les partenaires au développement.

■ Les communautés

L'ouverture d'un centre Nafa exige en premier lieu la mobilisation des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires et repose sur une participation communautaire dynamique, symbole d'une réelle adhésion des communautés.

Ainsi la communauté bénéficiaire doit garantir :

- a) la fourniture d'un local pour la rotation de deux à trois groupes pédagogiques plus un bureau et un magasin. Le groupe pédagogique

- comprend 30 apprenant(e)s. Cependant, le nombre de groupes pédagogiques et l'effectif d'un centre peuvent augmenter selon les possibilités de rémunération des animateurs par la communauté ;
- b) l'inscription de 60 à 90 apprenant(e)s avec priorité aux filles ;
 - c) la prise en charge des honoraires des animateurs locaux ;
 - d) l'engagement des autorités locales à gérer le projet.

■ Le Gouvernement

De son côté, le gouvernement, à travers la Commission nationale de l'éducation de base pour tous (CONEBAT), apporte l'appui technique nécessaire tant aux niveaux local, préfectoral, régional que national. Il met à la disposition du centre un instituteur qui joue le rôle d'animateur principal.

■ L'UNICEF

L'UNICEF met à la disposition des communautés l'équipement de base, le matériel scolaire ainsi que son assistance technique et les moyens nécessaires au démarrage et au financement corrects du centre Nafa.

Qui gère le centre Nafa ?

La gestion de chaque centre Nafa est assurée par un comité de gestion composé de sept personnes de la communauté. Bien que sa composition soit très flexible, la structure type est la suivante :

■ Composition

- Un président (Maire de la commune, Président de la CRD ou celui du District selon les cas) ;
- Une vice-présidente chargée de la sensibilisation et de la mobilisation ;
- Un animateur communautaire chargé de la sensibilisation et de la mobilisation ;

- Une trésorière ;
- Un délégué des apprenants ;
- Un représentant chargé de l'aménagement, de l'hygiène et des affaires sociales ;
- L'animateur principal qui assure le secrétariat.

■ Rôle

Le comité de gestion du centre Nafa se charge de la gestion matérielle et financière du centre ainsi que de la mobilisation des populations autour des intérêts du centre. Il doit également veiller au bon fonctionnement et à la bonne fréquentation du centre par les apprenant(e)s.

Quel suivi/évaluation pour le centre Nafa ?

Des fiches pour le suivi mensuel et annuel des centres Nafa ainsi qu'un guide ont été élaborés. Ces instruments servent pour le calcul des indicateurs proposés. Le suivi est assuré par la CONEBAT avec l'appui technique et financier de l'UNICEF. Les informations collectées serviront en particulier à corriger les dysfonctionnements constatés.

Les indicateurs retenus sont, entre autres :

- le nombre total de centres ouverts ;
- le nombre de centres mixtes ouverts ;
- le nombre de centres féminins ouverts ;
- le nombre d'apprenant(e)s par centre ;
- le ratio apprenant/animateur ;
- le ratio manuel/apprenant ;
- le niveau de participation de la communauté ;
- le niveau d'engagement technique et financier du gouvernement ;
- le taux de déperdition par sexe ;
- le taux d'achèvement par sexe.

Le niveau des apprenant(e)s est évalué en termes de compétences acquises (savoir, savoir-faire, savoir-être) en début et en fin de module, à partir de tests. L'évaluation dans les centres Nafa doit permettre de vérifier l'acquisition de toutes les compétences décrites dans les programmes. En plus de l'évaluation des acquis des apprenants, une évaluation des compétences pédagogiques de l'animateur est assurée par l'antenne préfectorale de la CONEBAT, le Coordinateur régional des centres Nafa, le Comité technique et la CONEBAT.

Le projet exige la mise en place d'un système de supervision continue à travers des comptes-rendus périodiques, complétés par des missions de supervision sur le terrain et des évaluations annuelles et en fin de cycle.

Quels coûts pour le centre Nafa (*Tableaux 4 et 5*) ?

Les coûts directs nécessaires pour la formation d'un(e) apprenant(e) dans un centre Nafa sont déterminés de la manière suivante :

- Effectif : 120 apprenant(e)s ;
- Durée de la formation : 1 080 heures réparties sur trois niveaux ;
- Nombre de groupes pédagogiques : 2 pour 2 animateurs ;
- Salaire mensuel moyen d'un animateur calculé sur la base :
animateur principal : 120 \$; animateur communautaire 60 \$,
divisé par 2 : $(120+60) : 2 = 90$ \$
- Valeur estimée des locaux : 15 000 \$, avec une durée de vie de 20 ans ;
- Fournitures scolaires (cahier, stylo à bille, crayon, ardoise, équerre, gomme, compas, rapporteur, règle) : 2 000 \$;
- Equipement de base (table, chaise, bureau, tableau noir) : 4 000 \$;
- Outils pédagogiques : manuels apprenants : 330 \$; guide pour animateur : 6,5 \$;
- Equipement de pré-apprentissage : 1 200 \$.

Tableau 4. Cadre de financement des centres Nafa

Poste	Source	Coût en \$ des Etats-Unis (sur la base de 36 mois de formation)
Animateur	Communautés	2 160
Locaux	Gouvernement	2 250
Animateur expérimenté		4 320
Fournitures scolaires	UNICEF	2 000
Equipement de base		1 200
Equipement de pré-apprentissage		1 200
Manuels apprenants		330
Programme et guides pédagogiques		6,5
Total	—	13 466,5

Tableau 5. Analyse des coûts unitaires

Poste	Source	Coût unitaire (en \$ des Etats-Unis)
Animateurs et locaux	Communautés	36,75
Animateur principal expérimenté	Gouvernement	36,00
Equipement, manuels, programmes guides, fournitures	UNICEF	39,47
Total	—	112,22

Quel avenir pour le centre Nafa ?

Les parents de la plupart des enfants qui ne vont pas à l'école, surtout des filles, évoquent des contraintes financières liées aux coûts directs et aux coûts d'opportunité en rapport avec la scolarisation. La flexibilité d'un emploi du temps négocié laissant du temps aux jeunes qui peuvent ainsi continuer à aider leurs parents, la gratuité du matériel et des fournitures scolaires suscitent déjà beaucoup d'engouement chez les populations.

L'une des questions qui se posent est de savoir combien de temps vont encore durer les centres Nafa. Il va sans dire qu'une grande majorité de jeunes ont besoin d'une approche non formelle pour accéder à un minimum d'éducation et cela aussi longtemps que la scolarisation universelle ne sera pas atteinte. Aux yeux des éducateurs, le programme de formation du centre Nafa pourrait, à coup sûr, influencer positivement l'école classique en lui transférant des éléments utiles à son ouverture sur les réalités locales et à sa rénovation, tant dans ses contenus que dans sa structure.

Les Centres d'éducation pour le développement (CED)* – Mali

Plan International est une organisation humanitaire qui œuvre pour le bien-être de tous les enfants du monde et plus particulièrement des plus démunis. C'est dans ce cadre qu'il intervient au Mali depuis 1976 auprès des communautés rurales les plus défavorisées des régions de Roulikoro et de Kayes. Son domaine d'intervention, choisi en fonction de sa mission et de ses principes, embrasse tous les secteurs du développement rural : santé, éducation, activités génératrices de revenus, protection de l'environnement, désenclavement, développement des compétences locales, etc.

* par F. Ascofaré, Plan International Mali.

Les actions de Plan international au niveau de l'éducation couvrent tous les secteurs aussi bien le pré-scolaire, le formel que le non formel à travers la construction de classes, l'approvisionnement en fournitures, la conception et l'élaboration du matériel didactique, la formation, le suivi et l'évaluation des activités d'éducation. Pour atteindre ses objectifs de terrain, Plan international établit des relations de partenariat aussi bien au niveau local, national qu'international.

Plan international travaille avec 84 villages qui ont ouvert des CED sur la base d'un partenariat tripartite entre le village, le Ministère de l'Education de base (MEB) et Plan international. Chaque acteur s'est engagé à apporter sa contribution pour la réalisation du projet CED, conformément aux termes de la négociation sociale qui constitue le principe de base dans la mise en œuvre des CED.

Présentation des Centres d'éducation pour le développement (CED)

■ Contexte et justification

Vaste pays sahélien, le Mali est en proie à des difficultés majeures qui compromettent largement son développement. Parmi ces difficultés, celles liées à l'éducation demeurent des plus préoccupantes. En effet, malgré les études réalisées et les rencontres effectuées, les problèmes restent immenses. Il faut noter un faible taux de scolarisation de l'ordre de 32,4 %. Ce taux encore plus faible chez les filles qui représentent environ 1/3 des effectifs. A cela s'ajoutent une inadaptation des programmes de formation aux réalités socio-économiques et un sous-développement de l'éducation non formelle qui absorbe très peu de jeunes déscolarisés et d'adultes analphabètes.

Les efforts et moyens investis sont importants, mais les résultats restent encore très faibles. En attendant, il s'agit de faire face à la croissance

rapide d'enfants d'âge scolaire qui ne peuvent accéder à l'enseignement formel dans son état actuel ce qui explique la création des CED.

■ La stratégie des Centres d'éducation pour le développement

a) Définition

Le CED est un cadre d'éducation, de formation et d'appui pour l'auto-promotion collective.

b) Finalité et objectifs des CED

Le projet a pour but, à travers la « satisfaction des besoins de tous les groupes cibles en marge de l'éducation formelle de contribuer à l'amélioration des indices de développement humain afin de mieux asseoir les bases d'un développement durable ».

Le CED vise une meilleure insertion des jeunes dans le processus de développement afin de leur permettre d'être plus productifs et plus performants pour l'exercice des activités économiques, sociales et culturelles. Il permet aux communautés de gérer de façon décentralisée leurs besoins en éducation et de développer des aptitudes et des attitudes fondamentales pour la vie par l'acquisition des outils d'apprentissage de base. Aussi, les objectifs généraux se résument-ils comme suit :

- démocratiser l'éducation de base ;
- compléter le système formel d'éducation ;
- donner aux jeunes filles et garçons non scolarisés ou déscolarisés précoces une formation intellectuelle et une formation pratique dans divers domaines de l'activité socio-économique et culturelle du village, notamment pour accroître la productivité, développer l'entrepreneuriat et améliorer l'environnement ;
- renforcer les liens et l'articulation entre éducation scolaire et extra-scolaire.

c) Le groupe cible des CED

Le groupe cible des CED est celui des enfants (garçons et filles) entre 9 et 15 ans déscolarisés ou non scolarisés.

d) Les principes socio-pédagogiques

Le CED étant par essence une propriété du milieu, il doit refléter la réalité socio-économique et culturelle des communautés ; ceci doit ressortir dans son mode de gestion et dans son contenu pédagogique. C'est pourquoi :

- les communautés ont en charge le recensement des besoins en éducation avec l'appui des services publics compétents ou des autres partenaires ;
- le CED exclut la déperdition ; il n'y a ni redoublement ni exclusion ;
- l'effectif des CED ne doit pas dépasser 30 auditeurs par cohorte ;
- une communauté peut ouvrir autant de CED que ses moyens humains et matériels le lui permettent ;
- la durée du cycle dans un CED est de 4 ans pour une même cohorte, répartis en 3 ans de formation théorique et en 1 an d'initiation aux métiers. L'année CED est de 6 mois (du 1^{er} décembre au 31 mai) avec 4 heures de cours par jour et 5 jours par semaine. Cette durée est le résultat de la négociation sociale avec les communautés qui ont souhaité avoir les adolescents pendant les travaux champêtres. Ceci permet d'autre part de lutter contre l'exode rural des jeunes.
- le médium d'enseignement reste la langue nationale. Cependant, le français est introduit dès la 2^{ème} année à l'oral, et à l'écrit à partir de la 3^{ème} année.

La réalisation du programme

■ Le Partenariat

La création d'un CED implique trois partenaires différents : le Ministère de l'Education de base, la structure d'appui au village (ONG ou autre bailleur de fonds) et la communauté villageoise. L'engagement et l'implication de ces partenaires conditionnent le futur fonctionnement du CED. En effet, des critères précis définissent la mise en place d'un CED.

a) La communauté

Elle doit :

- construire l'infrastructure du CED (salle de classe et latrines), assurer son équipement. Elle peut solliciter l'appui d'un autre partenaire ou de l'Etat pour la réalisation de cette activité ;
- recruter un éducateur et assurer sa prise en charge ;
- inscrire les apprenants et assurer leur participation effective aux cours ;
- assurer l'intégration entre le CED et les activités de développement de la communauté ;
- mettre en place un comité de gestion capable de maintenir la mobilisation autour du CED.

C'est du comité de gestion que dépend toute la vie du CED. Ses membres doivent être des personnes actives, influentes, dévouées et convaincues de la nécessité pour les enfants d'aller à l'école. Le comité de gestion, émanation de la communauté, est sous l'autorité du chef de village qui en est le président d'honneur. Il est composé

de 5 membres dont deux femmes. Chaque membre est responsable devant la communauté de la bonne marche du CED et tous rendent compte aux autorités villageoises des décisions importantes relatives à la vie du centre.

b) Le Ministère de l'Education de base (MEB)

Il doit :

- concevoir un cadre opérationnel d'intervention pour la mise en œuvre des CED ;
- développer les curricula et le matériel didactique ;
- assurer les différentes formations ;
- assurer le suivi pédagogique à travers les structures décentralisées du département ;
- faire l'évaluation annuelle des apprenants et des éducateurs.

c) Plan international

Il doit :

- informer et sensibiliser les communautés sur l'opportunité d'apprentissage que constitue le CED, son existence et les conditions d'ouverture ;
- aider le village dans la mise en œuvre du CED ;
- apporter un appui technique et financier pour la formation et le suivi du centre ;
- informer le MEB de l'état d'évolution des centres à travers des rapports périodiques d'activités ;
- veiller à l'application par les communautés des principes socio-pédagogiques qui régissent le CED.

En plus de ces obligations, Plan international donne au village le montant nécessaire à l'achat des matériaux importés pour la construction d'une salle de classe et de deux latrines, recrute et forme un superviseur chargé d'apporter un appui pédagogique pour 10 CED.

Plan international assure l'équipement, les fournitures et le matériel didactique nécessaires pour le démarrage, mais le renouvellement est à la charge de la communauté. Il participe financièrement et matériellement à la formation des éducateurs villageois.

■ L'encadrement des CED

Les enfants sont formés par des éducateurs hommes et femmes anciens élèves de l'école formelle, jeunes diplômés ou des néo-alphabètes confirmés, capables de rester dans le village au moins six mois après la période des récoltes. Désignés par le village, ils perçoivent des parents un intéressement de 500 FCFA par mois et par apprenant. Le village leur fait également un don symbolique en nature ou en espèces. Ils sont au nombre de 84 dont 4 femmes.

Leur formation pédagogique initiale est assurée par des agents de l'Institut pédagogique national et de la Direction nationale de l'alphabétisation et de la linguistique appliquée (DNAFLA). Les superviseurs recrutés par Plan et formés à cet effet par le MEB et d'autres ONG partenaires sont chargés de faire le suivi et d'apporter un appui pédagogique au quotidien.

■ Le programme

Initialement prévu pour trois ans, le programme a été porté à quatre ans répartis comme suit :

- *Année I* : Acquisition des connaissances instrumentales en lecture, écriture, calcul, morale et éducation civique ; langage et exercice sensoriel ;
- *Année II* : Consolidation des acquisitions précédentes ; notions d'histoire et de géographie locales ; santé, hygiène, assainissement ; agriculture et environnement ; français oral ;
- *Année III* : Consolidation des acquisitions précédentes ; histoire et géographie du cercle ; agriculture, élevage ; environnement ;

sciences d'observation ; santé, hygiène ; arts et métiers ; gestion, organisation, économie familiale ; français pratique ;

- *Année IV* : Formation pratique.

Dans le cadre de la formation pratique et de l'insertion professionnelle des jeunes, les disciplines devant être enseignées en 4^{ème} année ont été identifiées après une enquête sur le terrain dont l'objectif essentiel était d'interroger les communautés sur les axes prioritaires de formation. Ce recensement a été complété par une analyse des conditions de formation et de participation des personnes ressources locales pouvant contribuer à la mise en œuvre de la formation.

Les domaines de formation comprennent : agriculture ; métallerie ; forge ; petite mécanique ; menuiserie ; maçonnerie ; couture, broderie ; teinture, savonnerie ; élevages bovins et ovins ; aviculture ; apiculture ; transformation et conservation de produits agricoles, de pêche et de cueillette ; gestion ; économie familiale.

Cette quatrième année se veut exclusivement une année de pratique. Certains modules seront enseignés en tronc commun (agriculture, transformation et conservation des produits de cueillette et d'agriculture, organisation et gestion coopérative). Cet enseignement sera dispensé en classe par l'éducateur. La pratique sera apportée par des artisans dans des pôles de formation, selon les choix des enfants et des parents. Enfin, un module d'approfondissement du français a également été conçu pour cette fin de cycle.

■ La Conception du matériel didactique

Au démarrage des CED, un groupe technique a été mis en place par le comité de pilotage pour élaborer le curriculum. Mais la réflexion au sein de ce groupe s'est limitée à la première année. Ainsi l'engagement de Plan auprès des communautés a souvent amené l'organisation à prendre le devant sur le MEB dans la mise en œuvre

du programme et la conception du matériel didactique. C'est dans ce cadre que furent élaborés, en partenariat avec une ONG française, le Groupement des retraités éducateurs sans frontières (GREF) et le projet PNUD/BIT/ACODEP, tout le matériel de 2^{ème} et 3^{ème} années des CED ainsi que les modules pour la formation pratique de fin de cycle. Ce travail a également bénéficié d'apport des ministères de l'Education de base et de l'Enseignement technique et professionnel et des autres structures de développement (les Opérations de développement rural et les ONG).

Les résultats

■ L'engagement des communautés

Les communautés manifestent un réel intérêt pour le CED qui est une école du village dans laquelle les enfants apprennent sans avoir à faire de longues distances sur des sentiers peut sûrs. La formation se fait dans la langue maternelle. L'enfant n'est donc pas culturellement coupé de son milieu et les risques de déracinement sont ainsi réduits.

Les comités de gestion sont fonctionnels ; ils constituent avec les éducateurs l'espoir de Plan international pour l'avenir des CED.

■ Les Apprenants

Avec un taux de fréquentation de l'ordre de 85 à 90 % selon les bureaux (92 % à Kangaba), les CED de Plan/Mali se caractérisent par des taux de présence soutenus et réguliers.

Les apprenants sont au nombre de 2 520 répartis comme suit :

- 870 à Kangaba dont 460 garçons et 410 filles ;
- 900 à Kati dont 470 garçons et 430 filles ;
- 600 à Banamba dont 300 garçons et 300 filles ;
- 150 à Kita dont 75 garçons et 75 filles.

Mais malgré la politique de la parité fille/garçon prônée par Plan international et ses partenaires, le taux de recrutement des filles reste toujours inférieur à celui des garçons. Ceci s'explique en partie par l'âge du groupe cible des CED ; en effet, dès 13 ans, les filles sont généralement fiancées et les parents ne les inscrivent pas.

Les différentes évaluations annuelles et celles à mi-parcours nous permettent d'affirmer que les niveaux d'acquisition des apprenants sont nettement au-dessus de la moyenne dans beaucoup de centres.

Le meilleur résultat des CED reste incontestablement le fait que les communautés commencent à utiliser certaines connaissances des apprenants : rédaction et lecture de correspondances familiales, listing des créanciers, apprentissage mutuel de la lecture et du calcul, etc.

■ Le coût de l'infrastructure et de l'encadrement

Selon des études réalisées par la Banque Mondiale à travers le Bureau des projets éducation du Mali, le modèle CED de construction est beaucoup moins cher que les autres types de classe qui sont en dur et dont la mise en œuvre nécessite des expertises et des frais dont ne disposent pas les communautés.

Ainsi, une école fondamentale de trois classes et un bureau pour la direction coûtent 17 267 000 FCFA ou 5 756 000 FCFA par classe. Au niveau des frais de fonctionnement, le coût des salaires représente 450 000 FCFA soit 40 % des dépenses annuelles d'une école fondamentale à trois enseignants. Le coût par élève serait de 18 843 FCFA ; les coûts de l'encadrement assuré par l'Etat ne sont pas connus.

En revanche, un CED construit en banco avec un toit en tôles, doté d'une seule salle de classe de 6m x 8m et équipé coûte au total environ 687 000 FCFA. Les frais de fonctionnement s'élèvent à 284 000 FCFA ou environ 9 500 FCFA par an et par apprenant, y

compris les frais de l'encadrement assuré par Plan. Le coût unitaire de l'encadrement représente 5 000 FCFA, soit à peu près la moitié du coût total par apprenant. La part de la rémunération de l'éducateur dans les frais de fonctionnement d'un CED ne représente que 8 % du coût total.

Dans le cadre de la politique de transfert des compétences et des responsabilités en vue d'un éventuel désengagement de Plan international, chaque CED devrait produire au moins 284 000 FCFA par an pour son fonctionnement, y compris les frais de l'encadrement. Mais des investissements supplémentaires seront requis pour financer les interventions des personnes ressources et les aménagements nécessaires pour les activités de production.

Difficultés et perspectives

Le CED étant une innovation dans le paysage éducatif malien, il rencontre quelques difficultés. Malgré l'adhésion des communautés, certaines s'investissent très peu dans le suivi : manque de régularité des réunions de certains comités de gestion, relâchement dans le contrôle des activités de l'éducateur, faible intérêt pour les progrès de l'enfant en classe et à la maison. Notons également que le manque de leader dans certains villages et le conflit d'intérêt entre éducateur/CED et animateur de centre d'alphabétisation, qui souvent n'est pas rémunéré, crée des blocages dans la réussite de l'expérience.

Mais les problèmes au niveau de la communauté sont liés à un manque de formation sur son rôle et ses responsabilités dans les CED. La formation prévue à cet effet n'est que d'un jour. Ainsi, Plan international est en négociation avec une ONG partenaire spécialisée dans la formation des communautés pour la gestion de leur structure éducative afin de mieux prendre en compte, lors de la prochaine phase, la formation des comités de gestion.

La formation des éducateurs est également insuffisante. Le niveau très bas de certains éducateurs en français pose des problèmes pour l'introduction de cette discipline. Les conseillers pédagogiques formés par l'Etat pour apporter un appui aux éducateurs ne disposent pas des moyens logistiques nécessaires à leur fonction.

La formation des éducateurs et le recyclage des artisans locaux pour la 4^{ème} année ont été assurés par les membres de l'ONG GREF, les ONG partenaires de Plan international et les spécialistes du Centre de formation professionnelle qui avaient élaboré les modules en avril dernier. Le suivi sur le terrain sera assuré par des ONG nationales spécialisées dans la formation technique et professionnelle des jeunes et les coordinateurs de Plan international. Ce dispositif doit permettre la formation pratique des jeunes dans les villages au sein des pôles de formation ou à côté des artisans locaux.

Bien que la 4^{ème} année soit la fin du cycle de formation, il est envisagé d'accompagner les jeunes sortants des CED pour leur permettre d'acquérir une véritable qualification et de se constituer en association.

Un des problèmes majeurs auxquels le projet reste confronté demeure la rémunération des éducateurs. Ils trouvent dérisoire l'intéressement que proposent les communautés. Celles-ci reconnaissent en général la modicité de la somme et acceptent de fournir des efforts pour l'augmenter. Mais cette contribution se situe rarement au-delà de 15 000 FCFA par mois car elles estiment que les éducateurs, enfants du village, doivent accepter ce sacrifice au nom de la solidarité entre les générations.

L'importance de cette question mérite qu'on y réfléchisse plus longuement afin d'éviter de prendre des décisions qui risqueraient de compromettre la pérennité de l'action.

Conclusion

Certains des problèmes évoqués ici ont connu des amorces de solution. Les espoirs sont immenses quant à l'avenir de ce programme car il ne s'agit point d'un enseignement au rabais. C'est au contraire un moyen efficace pour lutter contre l'analphabétisme et combler le fossé entre l'éducation et la vie quotidienne. Le CED reste également une voie sûre et rapide pour réussir le transfert des compétences et des responsabilités. A cet égard, il contribue à la décentralisation.

Les communautés ont foi en l'expérience, mais la faiblesse de leur pouvoir d'achat hypothèque dangereusement sa promotion. L'expérience des CED mérite donc d'être soutenue, notamment pour la mise en œuvre de la formation pratique et l'insertion professionnelle de jeunes ruraux.

II. FORMATION DES JEUNES ET INSERTION DANS LE SECTEUR INFORMEL URBAIN

L'alphabétisation professionnalisante* – Guinée

L'alphabétisation en Guinée concerne prioritairement la population âgée de 15 ans et plus. A cette couche de population viennent s'ajouter les jeunes de moins de 15 ans, déscolarisés ou qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école. Le taux actuel d'analphabétisme est estimé à 65,2 %.

Les objectifs en matière d'alphabétisation sont de plus en plus précis en terme d'objectifs de développement. En effet, l'évaluation de tous les plans de développement socio-économique de la Guinée a fait apparaître que l'analphabétisme des populations constitue un obstacle considérable. C'est pourquoi l'orientation de la politique éducative actuelle du pays tend à promouvoir l'éducation dans tous les milieux et secteurs. L'alphabétisation fait partie intégrante du système global d'éducation. Dans la lutte contre l'analphabétisme, la stratégie actuelle privilégie une approche fonctionnelle, sélective, intégrée, approche qui lie la nécessité de savoir lire, écrire et calculer aux préoccupations immédiates des bénéficiaires. Ainsi, l'alphabétisation fonctionnelle se caractérise par une liaison directe avec l'acquisition de compétences professionnelles et de connaissances utilisables dans le milieu. C'est dans ce contexte que la Guinée a cherché à greffer autant que possible l'alphabétisation sur les activités des groupements de producteurs et aux volets formation des organismes de développement.

* par A. Condé, Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire, République de Guinée.

Depuis quelques années, la République de Guinée est engagée, grâce au soutien des bailleurs de fonds, dans un vaste programme structurel. En éducation, à la suite de la publication de la déclaration de politique éducative adoptée le 19 septembre 1989, un Programme d'ajustement sectoriel de l'éducation (PASE) est mis en œuvre.

Grâce à cet ajustement, le taux de scolarisation est passé de 31,8 % en 1990-1991 à 50,5 % en 1996-1997. A la fin du cycle, de nombreux enfants auront fini le primaire et pourtant ne pourront pas tous continuer au secondaire pour diverses raisons. Aussi, une importante fraction des jeunes ayant suivi un cycle de formation se trouvent en fait dans une impasse car ils ne possèdent pas toujours le savoir-faire nécessaire pour valoriser leurs connaissances acquises.

De plus, de nombreux enfants déscolarisés ou non scolarisés, surtout en milieu urbain et périurbain, sont livrés à eux-mêmes et deviennent facilement des marginaux. Pour ces jeunes, la « débrouillardise » est la seule arme de survie.

L'alphabétisation fonctionnelle devrait permettre à toutes ces catégories ayant abandonné l'école et aux adultes analphabètes de fréquenter des collectivités organisées et d'associer formation et activités socioprofessionnelles (agricole, pastorale, couture, broderie, teinture, fumage de poissons, etc.).

Alors que l'alphabétisation vise habituellement un public d'adultes, il convient dans le contexte actuel de la faible scolarisation des enfants en République de Guinée, de définir un public cible particulier relevant sans doute d'une méthodologie d'alphabétisation spécifique : celui des jeunes non scolarisés ayant atteint un certain âge (à partir de 16 ans), parfois en cours d'apprentissage de petits métiers.

L'alphabétisation fonctionnelle combine donc l'accès au savoir et au savoir-faire avec les exigences locales du travail et du développement

endogène. Elle vise à l'acquisition des mécanismes de lecture, d'écriture et de calcul, et au perfectionnement professionnel par l'apprentissage d'un métier en vue de l'amélioration des conditions de vie au plan individuel et collectif.

Le concept d'alphabétisation professionnalisante

« L'alphabétisation professionnalisante ou alpha de métiers » propose à de jeunes adultes motivés (filles et garçons) d'apprendre, de manière non formelle ou informelle, un métier dans des conditions d'apprentissage adaptées. Le centre d'alphabétisation fonctionnelle inclut un champ d'expérimentation et de démonstration où sont mises en pratique les connaissances acquises pendant les cours d'alphabétisation ; la formation est liée aux activités professionnelles des jeunes apprenants. Les principes de l'approche intégrative en lecture y sont appliqués ; cela suppose une interaction constante entre la théorie et le contexte pédagogique, dont font partie « l'enseignant-animateur », le matériel pédagogique, le milieu choisi et l'apprenant.

La formation professionnelle donne aux bénéficiaires les connaissances techniques leur permettant de disposer d'un savoir-faire capable d'accéder à un emploi ou de se mobiliser pour l'auto-emploi en vue de s'insérer socio-économiquement. Selon les cas, la formation est dispensée dans un centre féminin (coupe, couture, tricot, cuisine, etc.) ou dans les ateliers du secteur informel.

Objectifs

■ Objectif général

L'objectif principal de l'alphabétisation professionnalisante est de contribuer à la réalisation des objectifs d'éducation de base pour tous, particulièrement les jeunes, au moyen de l'alphabétisation et de l'apprentissage des petits métiers.

■ Objectifs spécifiques

Trois objectifs spécifiques sont à noter, à savoir :

- faire acquérir aux jeunes de 15 à 25 ans non scolarisés ou déscolarisés des connaissances instrumentales (lecture, écriture et calcul) et des compétences favorisant l'acquisition d'un métier ;
- développer chez ces jeunes des savoirs, savoir-faire et savoir-être leur permettant de comprendre dans une approche professionnalisante, les meilleures pratiques du métier en vue de participer au développement de leur communauté ;
- donner aux jeunes des connaissances techniques leur permettant de disposer d'un savoir-faire capable de leur faire accéder à un emploi ou de se mobiliser pour l'auto-emploi en vue de s'insérer socio-économiquement.

■ Public cible

Le programme concerne les jeunes (garçons et filles), non scolarisés ou déscolarisés, âgés de 15 à 25 ans, en situation d'apprentissage d'un métier. Ce sont des jeunes motivés et conscients de leur retard.

■ Conception du programme

Le programme de formation est établi après une étude du milieu permettant d'identifier les objectifs instrumentaux (objectifs professionnels et non professionnels) à atteindre.

Une fois classés par ordre de priorité, les besoins de formation sont reformulés en objectifs de formation par séance (ou séquence) d'alphabétisation. A chaque problème prioritaire correspondent des contenus professionnels, socio-économiques, scientifiques et mathématiques auxquels sont associés des mots, des structures, des

éléments figuratifs (dessins, schémas...) chargés de signification, c'est-à-dire qui peuvent véhiculer les contenus les plus formateurs.

En résumé, le programme de formation touche trois domaines de capacité, à savoir :

- a) les connaissances instrumentales (ou communication) : lecture, écriture, expression orale;
- b) les connaissances environnementales (santé, hygiène, instruction civique, etc.);
- c) les connaissances technologiques du métier choisi.

La formation dure trois ans.

Stratégies

L'implantation d'un centre d'alphabétisation professionnalisante exige la participation communautaire, notamment par la prise en charge des coûts récurrents, et un environnement socioprofessionnel favorable. L'éducation doit alors s'adapter aux conditions et aux contraintes propres à chaque milieu géographique et socioculturel, liées à la spécificité des sites et des populations cibles.

Cette nouvelle approche ne peut réussir sans des mesures d'accompagnement :

- *la sensibilisation* de toutes les populations et des autorités locales du milieu concerné car cette approche nouvelle de l'éducation doit être l'affaire de tous et ne peut résulter de la seule initiative du Département de l'éducation ou des spécialistes ;
- *la mobilisation* de toutes les ressources matérielles, humaines, financières, politiques du milieu concerné constitue la résultante d'une sensibilisation réussie. Cette mobilisation concerne l'Etat et les collectivités du milieu abritant le centre.

En résumé, la stratégie d'implantation s'appuie sur sept points :

- (i) la sensibilisation des populations cibles et des autorités locales ;
- (ii) l'identification des sites et de la population cible ;
- (iii) la mobilisation des ressources locales ;
- (iv) l'élaboration des programmes et supports didactiques ;
- (v) la formation des encadreurs et animateurs ;
- (vi) l'expérimentation ;
- (vii) le suivi-évaluation.

■ Activités concernées par le programme d'alphabétisation professionnalisante

La formation est dispensée dans les domaines suivants :

- coupe, couture, broderie, tricot, crochet ;
- menuiserie, ébénisterie, tapisserie, cordonnerie ;
- maçonnerie, carrelage, plomberie ;
- mécanique, électricité-auto-moto ;
- tôlerie, peinture ;
- chaudronnerie, ferrailage ;
- pêche

■ Synergies et complémentarité (partenariat)

L'opération repose sur un partenariat dynamique entre le Service national d'alphabétisation (SNA), l'Office national de formation et perfectionnement professionnels (ONFPP), la Direction nationale de l'enseignement technique et professionnel (DNETP), l'association des artisans et d'autres acteurs de base.

Le centre d'alphabétisation professionnalisante bénéficie de l'appui des antennes du Service national d'alphabétisation au niveau régional, préfectoral et local. Au niveau du site d'implantation du centre, c'est le comité de gestion composé d'éléments de la communauté qui assure le suivi, en collaboration avec l'animateur

(implantation, fonctionnement, fréquentation des apprenants, entretien du centre, motivation des animateurs). La composition des comités varie selon les réalités locales.

La répartition des tâches entre les partenaires est la suivante :

- l'infrastructure, la maintenance des locaux, 1 à 2 animateurs et 60 apprenants à la charge des communautés ;
- l'équipement, les matériels didactiques et les fournitures de base, la formation, l'assistance technique, la logistique à la charge des bailleurs et donateurs ;
- le partenariat se traduit aussi par les actions des institutions d'enseignement technique et de l'ONFPP.

Pour le moment, les centres se situent dans les régions administratives de l'intérieur et à Conakry. Le Service national d'alphabétisation appuie dans ces zones 138 centres de jeunes filles.

L'expérience de Dabondy

La plus récente expérimentation est celle du centre d'alphabétisation professionnalisante de menuiserie de Dabondy. La mise en place de ce centre pour garçons, est le fruit de la coopération entre le Gouvernement guinéen et l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT). Dans le cadre d'un partenariat dynamique, l'ACCT, l'UNICEF, l'ONFPP et le PEPU-FP ont fourni leur appui à l'implantation en 1994 du centre d'alphabétisation professionnalisante pour les jeunes apprentis menuisiers de 15 à 25 ans. Ce centre est situé au quartier Dabondy 1, dans la commune de Matoto qui fait partie de la banlieue de Conakry. Le programme d'alphabétisation qu'on y applique tient compte des priorités suivantes :

- l'acquisition des connaissances instrumentales (lecture, écriture et calcul) ;
- l'alphabétisation et l'emploi productif (apprentissage d'un métier) ;
- la formation en technologie de menuiserie, et technique de gestion.

A Dabondy, chaque apprenti paie 500 FG par mois gérés par le comité de gestion. Ce comité comprend sept membres : représentants des apprenants, des maîtres menuisiers et du quartier. Il veille au bon fonctionnement du centre dans tous ses aspects. Deux animateurs-alphabétiseurs donnent des cours suivant un emploi du temps négocié avec les apprenants et les maîtres menuisiers du quartier. La formation en technologie de menuiserie est assurée par l'Office national de formation et perfectionnement professionnels (ONFPP) et/ou avec la Direction nationale de l'enseignement technique et professionnel (DNETP) et ce, dans le cadre du partenariat dynamique avec ces institutions.

Le choix de Dabondy se justifie par :

- *la position géographique* : sur la colline de Dabondy, entre l'autoroute et la route du Niger, facilement accessible des deux côtés de la zone ;
- *une zone d'affluence* et de concentration d'ouvriers notamment de menuisiers, charpentiers, tapissiers et ébénistes travaillant en symbiose. Ces ouvriers (apprentis et maîtres d'ateliers) sont pour la plupart analphabètes ;
- *un carrefour commercial* où l'écoulement du produit est aisé grâce à l'existence des grands marchés, Bonfi à l'Ouest, et Gbessia à l'Est.

L'alphabétisation se fait en langue nationale suivie après sept mois d'un apprentissage du français. Pour les autres centres, notamment en couture, l'alphabétisation se fait en français.

Les résultats des évaluations effectuées au niveau du centre de Dabondy ont donné des résultats très satisfaisants avec un taux de réussite allant de 80 % à 90 %. Les apprenants du 3^{ème} niveau sont capables de tenir un carnet de gestion des activités de leur atelier et de préparer un devis.

La dynamique du secteur informel et l'insertion des jeunes* – Mali

Formation et insertion des jeunes dans le secteur informel urbain au Mali

Véritable défi pour les associations de jeunes, la problématique de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle est de plus en plus préoccupante. Face au désœuvrement, aux déperditions scolaires et au manque de qualification, des initiatives privées (organisations non gouvernementales de jeunes, fédérations d'artisans) et publiques (Ministère de l'Artisanat, organismes publics internationaux) se développent pour permettre aux jeunes d'acquérir des compétences et de maîtriser leur avenir professionnel et leur insertion dans la vie productive. Formation et insertion sont les points clés de l'intervention de la quasi totalité des intervenants au profit du plein emploi des jeunes dans le secteur informel urbain. Ces deux concepts ont présidé, surtout ces cinq dernières années, à la création d'organisations non gouvernementales et d'associations dont le rôle est de répondre au double souci de la professionnalisation et de l'installation.

■ La dynamique associative en faveur des jeunes

La pauvreté, les retombées sociales du programme d'ajustement structurel amorcé à partir de 1982 ont contribué à exacerber la crise de l'emploi. La décennie 1980-1990 a été particulièrement éprouvante pour les jeunes en quête d'emploi, sans repère et confrontés à l'absence de politique efficace de lutte contre le chômage. La mise en œuvre des programmes d'ajustement structurel a entraîné 6 300 licenciements de travailleurs entre 1985 et 1989 auxquels s'ajoutent 11 368 jeunes diplômés sans emploi recensés par l'Office national de la main-d'œuvre et de l'emploi, en avril 1991. Le secteur informel devient donc tout à la fois le dernier recours et le refuge pour ces

* par S. Sarr, Association Jeunesse Action, Mali.

milliers de « déplacés », jeunes chômeurs, diplômés ou non. C'est un secteur disparate composé de plusieurs franges dont la plus importante, l'artisanat, est souvent composée d'actifs analphabètes.

On comptait au Mali en 1987, selon l'enquête sur le secteur informel publiée en 1989, trois millions de personnes actives analphabètes dans le secteur informel dont, 58 % âgés de 8 à 34 ans. A la faveur du vent démocratique qui a soufflé sur le Mali en 1991 et qui a entraîné une vaste éclosion d'initiatives privées, les associations, notamment les groupements d'artisans, sont apparues comme des structures de relais des initiatives publiques. On a vu alors se développer deux types de structures au profit des jeunes : des structures de type corporatiste et syndical et les structures d'animation et de conseil pour l'encadrement et l'insertion.

Structures de type corporatiste et syndical

Il s'agit principalement de la FNAM (Fédération nationale des artisans du Mali) et de la plus célèbre de ses associations-membres l'AMAPRO (Association malienne des artisans professionnels). Créée en 1992 pour la défense syndicale des intérêts matériels et moraux des artisans surtout auprès des pouvoirs publics, la FNAM compte aujourd'hui 85 organisations et coordinations d'artisans de divers secteurs socioprofessionnels : artisanat d'art, artisanat utilitaire et artisanat de service. Ces artisans sont organisés en associations, coopératives et souvent en Groupe d'intérêt économique (GIE). Modèle d'auto-organisation et d'autogestion des producteurs, la FNAM se veut un instrument de progrès œuvrant pour une plus grande indépendance des artisans par :

- *l'auto-organisation* pour améliorer les capacités organisationnelles de la FNAM, des associations à la base et des micro-entreprises individuelles d'artisans. Dans ce cadre, elle a initié un projet d'appui dénommé RAC (Réseau d'animation et de conseils) ; le RAC aide à

l'identification des problèmes par les artisans et, à la recherche de solutions communes. A ce titre, il fournit divers appuis en matière de commercialisation, formation, perfectionnement technique et en gestion.

- *la défense des intérêts des artisans* : la FNAM assure plusieurs actions pour la défense des intérêts matériels et moraux des artisans. Les actions de sensibilisation et de pression concernant la création des Chambres de Métiers s'inscrivent dans cette logique. La FNAM a organisé des rencontres sur l'utilité ou non de créer des Chambres de Métiers. Cette initiative a obligé les pouvoirs publics à différer leur mise en œuvre et à initier une réadaptation des textes ;
- *la fourniture de services de conseils fiscaux et juridiques* : la FNAM donne par l'intermédiaire de conseils fiscaux et d'avocats engagés par ses soins, des prestations gratuites une fois par semaine aux artisans intéressés. Ces différentes actions permettent aux artisans d'éviter les tracasseries administratives dues généralement à leur ignorance en la matière.

L'AMAPRO partage la même vocation de défense des intérêts matériels et moraux des artisans avec un accent porté particulièrement sur la formation et le perfectionnement technique. L'AMAPRO collabore à ce titre avec l'ONG suisse « Swiss-Contact ». Ses formations techniques s'adressent aux artisans et à leurs apprentis de moins de 18 ans, et ce dans les corps de métier suivants : menuiserie métallique, menuiserie bois, mécanique et électricité auto. Des formations générales sont aussi prévues dans le programme de l'AMAPRO, telles l'alphabétisation ou des cours de gestion et de comptabilité.

Structures d'animation, de conseil, d'encadrement et d'insertion

Ses structures travaillent directement à l'insertion socio-professionnelle des jeunes. Parmi les plus actives, figurent notamment :

a) *Guamina* : créée en 1988 Guamina est une ONG nationale de développement qui œuvre pour la formation et l'insertion des jeunes.

Ses groupes cibles sont :

- les jeunes désœuvrés ;
- les apprentis désireux de s'installer à leur compte ;
- les jeunes artisans en proie à des difficultés techniques et financières.

A ces groupes cibles, Guamina offre des appuis de divers ordres :

- une formation professionnelle en menuiserie bois, menuiserie métallique, mécanique auto, mécanique moto, couture et électricité ;
- une formation en comptabilité pour une meilleure rationalisation de la gestion financière des micro-entreprises ;
- un appui technique aux jeunes pour la planification des activités et le montage de leurs micro-projets.

b) *Mali Enjeu* : l'association malienne pour l'environnement, la jeunesse et le développement a été créée 1992. Elle a, entre autres, pour missions :

- d'aider à l'insertion et à la réinsertion des jeunes en menant une recherche-action avec les communautés démunies ;
- d'initier et de soutenir les initiatives urbaines des jeunes en matière d'économie populaire et de défense de l'environnement ;
- de faciliter l'accès à la formation (gestion, alphabétisation, technologie) et à une certaine forme de culture générale pour les jeunes exerçant les petits métiers et / ou porteurs de projets ;
- de dégager des ressources d'auto-financement.

Les bénéficiaires sont des jeunes âgés de 15 à 30 ans et qui se répartissent de la façon suivante :

- les enfants et jeunes de la rue ;
- les employés de maison ;
- les jeunes exerçant les petits métiers ;
- les artisans et apprentis ;
- les associations de développement des quartiers.

L'encadrement des apprentis/artisans constitue l'essentiel des activités de Mali Enjeu. Mali Enjeu dispose d'ateliers (mécanique auto, réparation froid, menuiserie bois, menuiserie métallique, teinture bogolan, couture, pousse-pousse) où les apprentis suivent leur apprentissage sous l'égide d'artisans confirmés et recrutés à cette fin, pour une période allant de 3 à 5 ans.

En 1997, une recherche-action menée sur 200 jeunes a révélé la nécessité de trouver un cadre d'élargissement des connaissances et de perfectionnement de ceux-ci, d'où la création d'un centre de formation qualifiante. Ce centre qui devra s'autofinancer grâce aux différentes prestations payantes qu'il va offrir comprendra, à terme, plusieurs sections dont :

- la section formation qualifiante ;
- la section prestation de services ;
- la section insertion économique.

Cette dernière section est particulièrement importante parce qu'elle permettra d'accompagner et d'orienter les efforts des jeunes dans l'optique de leur installation. Des actions seront ainsi développées pour :

- aider à l'élaboration de études de faisabilité des projets ;
- aider à l'élaboration d'un cadre juridique pour chaque projet ;
- assurer une mise en relation des jeunes avec les partenaires financiers ;
- organiser la formation en gestion et en marketing des jeunes.

c) *Enda Tiers Monde* : ONG internationale, Enda œuvre depuis plus d'une décennie pour l'insertion socioprofessionnelle des jeunes en situation difficile, jeunes en rupture sociale, jeunes ayant des parents déshérités ou handicapés, jeunes de la rue, etc. Enda a ainsi mis en chantier des ateliers (menuiserie, teinture, cordonnerie, couture) qui s'auto-financent tout en prenant en charge la formation de cette catégorie de jeunes dont la survie est de plus en plus préoccupante dans nos capitales africaines.

La formation des jeunes dans les ateliers est assurée par des formateurs - artisans qui ne perçoivent aucune rémunération directe de la part de Enda. En compensation de la formation qu'ils donnent aux jeunes, ils ont le droit d'exploiter l'équipement des ateliers pour exécuter des prestations. Le système a un double avantage : il permet aux artisans de travailler et aux jeunes de recevoir une formation souple et moderne échappant aux traditionnelles relations « patrons-apprentis ».

d) *Les Caisses associatives d'épargne et de crédit (CAEC)* des artisans : elles sont nées en 1991 de la nécessité de combler les besoins de plus en plus croissants de ressources financières des acteurs du secteur informel en général, et des artisans, en particulier. Vu la quasi impossibilité de ceux-ci d'accéder au crédit auprès des systèmes bancaires classiques, il s'est avéré pressant de créer un système d'épargne et de crédit piloté et maîtrisé par les agents du secteur informel.

Les caisses ont pour objectifs de :

- promouvoir la solidarité entre les sociétaires ;
- renforcer et encourager la mobilisation des ressources financières ;
- promouvoir le développement de l'épargne et de son utilisation sous forme de crédit par ses sociétaires.

Toutes les communes de Bamako ont leur caisse en plus de celles de Kolokani, Koulikoro, Ségou et Mopti. Elles sont actuellement constituées en réseau de caisses d'épargne et de crédit Kondo Jigima (caisses de l'espoir). Le réseau compte plus de 5 000 sociétaires.

■ Dialogue entre les pouvoirs publics et le secteur informel

L'année 1991 fut l'ère de la transition démocratique, mais aussi une année des grands débats et concertations sur tous les secteurs

vitaux de la vie nationale. A la suite des regroupements associatifs des artisans, un séminaire national sur l'artisanat a été organisé en décembre 1991 par la Fédération des artisans du Mali. C'est au cours de cette rencontre qu'ont été esquissées les grandes actions concernant la vie et l'évolution du secteur de l'artisanat et portant principalement sur la question du code de l'artisanat, la création d'une direction pour la promotion de l'artisanat et sur la mise en œuvre des Chambres de Métiers.

L'élaboration d'un cadre juridique : le Code de l'artisanat

Une des plus grandes revendications des artisans fut l'instauration d'un Code de l'artisanat. Désormais la loi N°95-029 portant Code de l'artisanat définit spécifiquement les qualités requises pour être considéré comme artisan, apprenti, ou ouvrier apprenti. Ce code dans son article 14 stipule que « toute personne physique ou morale exerçant une activité artisanale doit se faire inscrire au répertoire de la Chambre de Métiers de sa circonscription dans les deux mois suivant le début de son activité ». Il apporte en outre des éclaircissements sur la classification des catégories de métiers (article 18). Par ailleurs, le code prévoit un régime fiscal spécifique à l'artisanat dénommé « contribution du secteur de l'artisanat ». Ainsi, à l'instar d'autres corps, l'artisanat est dorénavant légalement reconnu et réglementé.

La création et mise en œuvre des Chambres de Métiers

Une Chambre de Métiers est un établissement public à caractère professionnel doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière (article premier de la loi N°95-053 portant création des Chambres de Métiers), pour défendre les intérêts matériels et moraux des artisans dans chaque cercle et chaque commune du district de Bamako. Tout en servant de véritables instruments de promotion de l'artisanat, les

Chambres de Métiers constituent des interlocuteurs des pouvoirs publics pour assurer la pertinence des actions menées dans le sens du développement du secteur. Selon l'article 5 de la loi N°95-053, les missions des Chambres de métiers sont principalement de :

- tenir le répertoire des métiers ;
- organiser l'apprentissage dans le secteur des métiers ;
- contribuer à l'expansion des métiers et au maintien ou à l'élargissement des débouchés, notamment par l'organisation d'expositions et de foires ;
- favoriser la formation professionnelle des artisans et des salariés du secteur de l'artisanat.

La réunion d'au moins trois Chambres de Métiers dans une région donnée ou dans le district de Bamako donne droit à la création d'une Conférence régionale des Chambres de Métiers.

Malgré les textes, les Chambres de Métiers ne sont pas encore fonctionnelles, privant ainsi le secteur de l'artisanat d'un instrument privilégié de formation.

Le Centre national de la promotion de l'artisanat

A la suite de revendications successives des artisans concernant une structure de promotion de l'artisanat et dont le point de départ fut le séminaire national sur l'artisanat de 1991, il a été créé à cette fin, par la loi N°95-016 du 17 février 1997, un organisme public dénommé Centre national de la promotion de l'artisanat (CNPA) qui est chargé de :

- collecter et exploiter les données socio-économiques et commerciales sur l'artisanat ;
- promouvoir l'investissement et favoriser des standards de qualité ;
- analyser et coordonner les projets et stratégies sectorielles de l'artisanat.

Au titre des réalisations majeures de la CNPA, on peut citer :

- la rénovation et l'extension de la maison des artisans ;
- l'affectation d'un nouveau souk aux artisans ;
- l'assistance visant à faciliter et à permettre la participation des artisans aux manifestations commerciales internationales.

Le centre, récemment créé, sera certainement dans les années à venir un atout majeur pour plus d'organisation et de perfectionnement au sein de l'artisanat.

La formation-insertion des jeunes dans le secteur informel au Mali : l'expérience d'Aja-Mali

■ Objectifs

- Etablir une stratégie d'animation participative et de formation-action permettant aux jeunes d'apprendre des métiers ;
- Mettre l'accent sur la reconversion des jeunes vers les filières apportant des réponses concrètes aux besoins des populations et surtout sur la gestion et le marketing afin d'adapter les futures entreprises à leur environnement socio-économique et réglementaire.

A ces objectifs généraux s'ajoutent des objectifs plus spécifiques, à savoir :

- permettre aux jeunes d'accéder à des formations simples dans les domaines techniques et en gestion ;
- permettre à des jeunes de concevoir et réaliser des produits nouveaux et les préparer au respect des normes standards ;
- favoriser la création de micro-entreprises à l'écoute du public et capables de satisfaire aux exigences du marché ;
- offrir des opportunités de promotion et de commercialisation des produits ;
- développer un dispositif de financement fondé sur une politique adéquate d'épargne et de remboursement de crédit ; dans cette

logique, chaque groupe doit ouvrir et alimenter un compte d'auto-financement d'au moins 200 000 FCFA.

■ Méthodologie et stratégie

Dans la perspective de créer des emplois dans le secteur informel, il s'agit de préparer un type d'artisan nouveau, à l'écoute des consommateurs et des exigences technologiques et organisationnelles de son environnement. A cette fin, les jeunes sont amenés à constituer, sur la base de la complémentarité et des affinités, des groupes d'activités. La démarche demeure, à toutes ses étapes, participative et présente l'allure d'une recherche-action.

Sur la base d'outils d'enquête, les jeunes procèdent à une étude des marchés de proximité pour identifier les besoins en produits et services nouveaux ou à améliorer, et pour repérer les possibilités de substitution aux produits d'importation. Les résultats de ces enquêtes sont étudiés pour ne retenir que les produits et services dont la réalisation peut concourir à occuper pleinement et utilement les jeunes.

Sur la base de cette gamme de produits et services, les jeunes se constituent en groupes. Avec l'appui du personnel d'encadrement et de consultants, ils identifient leurs besoins en formation technique et organisationnelle dans le cadre de l'activité choisie. Puis, ils évaluent avec les formateurs les besoins en matières premières, en petits équipements, outillage et autres éléments du fonds de roulement. Le montant nécessaire est mis à la disposition du groupe pour réaliser des produits et services « grandeur nature » et commercialisables avec la complicité des formateurs.

Alternance production-formation

La formation reste de manière générale assujettie à la réalisation des produits et services sélectionnés.

- *Types de formation dispensés :*
 - cours communs : gestion et marketing ;
 - cours spécifiques : alphabétisation fonctionnelle, formation technique selon les besoins de chaque groupe.
- *Durée de la formation :* 12 mois dont le suivi.

Résultats obtenus

Sur deux ans, le programme a permis la production de 210 produits et services dont 12 produits nouveaux ou de substitution.

Ces produits ont été réalisés par 31 groupes constitués en micro-entreprises, représentant un total de 145 jeunes dont 50 filles.

Une politique de formation pour et dans le secteur informel* – Togo

Le terme « secteur informel », utilisé par l'Organisation internationale du travail pour la première fois au début des années soixante-dix pour désigner des activités économiques informelles, préoccupe de plus en plus les chercheurs, les acteurs économiques et politiques. De ce fait, il jouit en Afrique et particulièrement au Togo, d'un intérêt grandissant quant à son impact comme solution au chômage des jeunes et à sa contribution à l'économie nationale. Il est qualifié de « moteur du développement », de « secteur d'avenir » au point que de nombreux bailleurs de fonds ont choisi de le soutenir de diverses manières et principalement par la formation.

Au Togo, le secteur informel est entendu comme l'ensemble des activités économiques qui ne sont pas connues de la comptabilité nationale. Il comprend donc l'artisanat, les activités dans les ateliers et sur les marchés ou dans les rues, etc. Ce sont, le plus souvent, des unités de petite taille qui sont peu mécanisées et disposent en général d'un outillage

* par A. Y. RAMBERT-HOUNOU, Chargé d'études auprès du Ministre de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Artisanat au Togo.

modeste et d'un faible stock de matières premières et de produits prêts à la vente. Elles forment un nombre plus ou moins important de jeunes par le biais d'un apprentissage traditionnel ou plus moderne.

Quelle expérience et quelle politique mène le Togo en matière de formation pour et dans le secteur informel ?

Caractéristiques du secteur informel au Togo

Les caractéristiques du secteur informel, constitué par le secteur artisanal et les petits métiers, peuvent être regroupées en sept rubriques, à savoir : (i) le statut ; (ii) les conditions et relations de travail ; (iii) la production et la commercialisation ; (iv) les techniques utilisées, la productivité et l'intensité capitaliste ; (v) la qualification, la formation et le niveau d'instruction ; (vi) le financement et la gestion ; (vii) l'impact socio-économique.

(i) Le statut

Dans le secteur, la plupart des agents exercent leurs activités sans statut juridique reconnu ; aucune condition particulière n'est requise pour s'installer ; chaque unité de production ou de service possède ses propres règles.

La situation commence à changer pour certaines catégories de métiers qui se sont organisées en syndicats, associations ou regroupements d'intérêt : les tailleurs et couturières, les photographes, réparateurs de deux roues, coiffeurs et coiffeuses, imprimeurs, géomètres, mécaniciens auto, etc.

(ii) Conditions et relations de travail

Les conditions de travail sont en règle générale difficiles ; les revenus sont faibles. Il n'existe pas de contrat écrit entre le patron et les maîtres artisans ou associés.

Les relations ne sont pas exclusivement salariales, ni purement monétaires ; la parenté et l'appartenance ethnique y jouent un rôle prédominant.

L'absence quasi totale d'affiliation à un organisme de sécurité sociale et/ou d'assurance y rend les agents socialement vulnérables ; ceci est particulièrement vrai pour les apprentis quoique la situation soit en train d'évoluer.

(iii) Production et commercialisation

La production et la vente se font par petites quantités à des prix unitaires faibles, ce qui rend les produits et services du secteur accessibles à la grande majorité de la population ; l'utilisation de certaines matières de récupération y est fréquente. Il est fait essentiellement usage d'intrants locaux.

En règle générale, le marché échappe à toute réglementation ; la concurrence y est généralisée. Quelques catégories de métiers pratiquent cependant des prix homologués tels que les géomètres ou les photographes, par exemple.

Ce sont les ménages qui constituent le gros des clients.

(iv) Techniques utilisées, productivité et intensité capitaliste

Le mode d'exploitation étant artisanal, les techniques utilisées sont par conséquent élémentaires ; elles sont à forte intensité de main d'œuvre et à faible productivité.

(v) Qualification, formation et niveau d'instruction

Le niveau d'instruction est en augmentation, mais il demeure encore très faible, aussi bien chez les artisans eux-mêmes que chez les apprentis.

La formation est dispensée sur les lieux de travail ; le mode de transmission du savoir-faire est du type « formation sur le tas ». En règle générale, il n'existe pas de formation théorique organisée. La durée de la formation varie énormément au sein d'un même corps de métier : de 2 à 6 ans.

(vi) Financement et gestion

Le financement des équipements se fait sur fonds propres provenant soit des économies personnelles, soit des parents.

Le secteur ne possède pas de comptabilité. Si les notions de chiffre d'affaires et de bénéfices y sont connues, dans l'ensemble on ne fait guère de distinction entre le compte personnel et celui de l'entreprise.

(vii) Impact socio-économique

Le secteur de l'artisanat et des petits métiers possède un dynamisme d'expansion supérieur à celui des secteurs modernes privés et étatiques. Compte tenu de sa faible intensité capitaliste, il est un pourvoyeur très important d'emplois. Selon les études connues, son effectif dépasse largement celui de tout le secteur moderne ; c'est en cela que réside l'impact mesurable le plus révélateur du secteur informel.

Outre sa prodigieuse capacité à générer des emplois, le secteur non structuré possède un autre grand avantage de dimension humaine donc difficilement saisissable mais vraisemblablement tout aussi capital : l'occupation. En effet, le fait d'être occupé, d'être en contact avec autrui et de pouvoir lui rendre service est en soi-même un avantage dont seuls les chômeurs, ceux-là même qui sont socialement inutiles, peuvent témoigner en connaissance de cause.

Politique et expérience du Togo pour appuyer la formation professionnelle en général et la formation pour et dans le secteur informel en particulier

Pour assurer les fonctions qui lui sont dévolues, le Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle (METFP) a mis en place, en collaboration avec le Ministère du Plan et avec l'aide financière et technique de la Banque Mondiale, de nouvelles orientations qui constituent la base de la réforme actuelle.

■ Politique générale du METFP

Le « Programme de restructuration du système d'enseignement technique et de formation professionnelle » qui a repris les principales orientations formulées en février 1988 à l'occasion de la mise en place du troisième Programme d'ajustement structurel (PAS), assure la promotion d'une formation technique et professionnelle adaptée aux réalités économiques et sociales du Togo, dans le cadre d'un développement harmonieux. La philosophie de base qui soutient la politique du Ministère en matière d'enseignement technique et de formation professionnelle est d'arriver à transformer le système actuel de formation, dominé par l'offre et des considérations d'ordre social, en un système lié à la demande et à l'emploi.

La nouvelle politique en matière d'enseignement technique et de formation professionnelle, outre l'amélioration de l'ajustement offre-demande de formation, vise les objectifs suivants :

- a) réduction du déséquilibre des formations de types tertiaire (hypertrophiées) au bénéfice des formations de type industriel ;
- b) promotion de la participation (technique et financière) du secteur privé ;
- c) renforcement de la professionnalisation de l'enseignement technique ;

- d) accroissement de la compatibilité des filières d'enseignement technique et de formation professionnelle ;
- e) création d'une dynamique de formation professionnelle continue ;
- f) rénovation du système d'apprentissage ;
- g) réorganisation des examens et concours.

Pour atteindre ces objectifs, les stratégies suivantes ont été adoptées :

- a) renforcement des capacités de pilotage du Ministère de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle ;
- b) mise en place d'un système d'information « bouclée » DERP/ Partenaires économiques/Centre d'enseignement technique et de formation professionnelle, aux niveaux national et régional ;
- c) création et exploitation dynamique du Fonds national d'apprentissage, de formation et de perfectionnement professionnels ;
- d) développement du partenariat ;
- e) mise en place des Centres régionaux d'enseignement et de formation professionnels (CRETFP), et de Centres d'intervention pilotes (CIP) en remplacement des centres actuels d'enseignement technique et de formation professionnelle avec intégration sélective des centres privés à ce dispositif ;
- f) mise en place d'une fonction permanente de formation de formateurs.

■ Réformes entreprises pour le secteur enseignement technique, formation professionnelle et artisanat

Les objectifs ci-dessus énumérés et les stratégies de mise en œuvre ont permis d'instituer des actions qui doivent concourir à appuyer la formation tant dans le secteur formel, c'est-à-dire l'enseignement technique que dans le secteur informel, c'est-à-dire la formation professionnelle, l'apprentissage et l'artisanat. Ces actions concernent :

- *au niveau de l'enseignement technique*
- a) la professionnalisation de l'enseignement technique en adaptant les programmes de formation aux réalités économiques et aux besoins exprimés par les professionnels, qui sont désormais associés à cette tâche au sein des diverses commissions créées à cet effet ;
- b) l'accès des établissements, dans le cadre du système dual de formation, aux apprentis ayant signé un contrat avec un patron ; ainsi, un jour par semaine ou une semaine par mois, les apprentis vont suivre des cours dans les établissements ; des cahiers de liaison sont instaurés pour permettre leur suivi tant dans le centre que dans l'atelier ;
- c) l'instauration d'épargne-crédit dans certains établissements pour permettre aux apprentis, à la fin de leur formation d'avoir un crédit d'installation ;
- d) la régionalisation des établissements de formation et leur spécialisation par famille de métiers ;
- e) une réforme des méthodes de formation qui :
 - renforce les activités pratiques d'ateliers,
 - institue en cours de formation, des stages obligatoires en entreprises,
 - favorise des activités de production utile au sein des établissements,
 - renforce l'action des formateurs traditionnels par des intervenants professionnels venant du milieu de l'emploi,
 - introduit dans les programmes des cours pratiques d'initiation à la gestion des entreprises,
 - suscite l'esprit d'initiative privée pour permettre aux formés qui le pourraient de s'installer à leur propre compte ;
- f) un développement de formations de type modulaire après un « tronc commun » pour mener à :
 - des spécialisations diplômantes (CAP/BEP/BT),
 - des perfectionnements des artisans, des salariés et des apprentis ;

- g) la participation accrue des professionnels à la définition des objectifs et des programmes, à la mise en œuvre et à l'évaluation des formations ;
- h) des conventions de formation avec le secteur privé ;
- i) l'autonomie des établissements ;
- j) la formation et le recyclage des personnels administratif, d'encadrement et d'animation pédagogique;

• *au niveau de la formation professionnelle, de l'apprentissage et de l'artisanat*

- a) le renforcement de l'enseignement théorique (enseignement général et technologique) pour permettre aux artisans de mieux s'adapter aux évolutions technologiques et être plus performants. Les maîtres artisans des secteurs informels urbain et rural peuvent avoir accès aux établissements et centres grâce aux actions de formation financées par le Fonds national d'apprentissage, de formation et de perfectionnement professionnels ;
- b) l'élaboration de programmes appropriés en y incluant des cours d'initiation à la gestion et à la comptabilité pour permettre aux formés, une fois installés, de pouvoir tenir une comptabilité et une gestion assez fiables ;
- c) l'organisation de cours du soir pour les apprentis et les patrons-artisans en vue de préparer le certificat de fin d'apprentissage ou d'améliorer leur compétence professionnelle ;
- d) l'instauration d'une assurance pour les apprentis allant suivre des cours dans les centres (CRETFP).

Il faut noter que l'apprentissage dans le secteur informel représente le mode traditionnel de formation et constitue un cadre de production privilégié par l'apport de main d'œuvre pratiquement gratuite, voire rémunératrice, dont il bénéficie. Ce type de formation est surtout dispensé dans des ateliers tenus par des patrons-artisans. La qualité et

le niveau de formation de l'apprenti dépendent du niveau de formation, de la disponibilité et du bon vouloir de son formateur/patron. La formation, plus ou moins longue selon les corps de métier (4 à 6 ans et parfois plus), est sanctionnée par un certificat de fin d'apprentissage délivré par le patron accompagné souvent d'une cérémonie de libération qui occasionne des dépenses plus ou moins importantes pour l'apprenti et constitue une source de revenu pour le patron.

C'est pour fixer de meilleures conditions d'apprentissage qu'un texte de loi portant sur l'adaptation et la rénovation de l'apprentissage a été adopté en 1988 et que des arrêtés d'application ont été signés le 25 avril 1989 pour régler les conditions de travail des apprentis (arrêté n°13), la durée de l'apprentissage (arrêté n°14), et les droits et frais divers relatifs au contrat d'apprentissage (arrêté n°15). Ces textes qui s'appliquent mal sur le terrain, seront revus de concert avec les artisans pour une meilleure adhésion de leur part.

Dans le cadre d'un projet PNUD « Appui à l'apprentissage » qui a eu pour mission de restructurer l'apprentissage, trois centres pilotes ont été ouverts en 1991, à Lomé, à Atakpamé et à Kara pour la formation d'apprentis dans les sections « menuiserie » et « réparation d'engins à deux roues ». Ces centres sont devenus, après leur expérience pilote, des Centres régionaux d'enseignement technique et de formation professionnelle (CRETFP).

Le Centre national de perfectionnement professionnel (CNPP) a aussi en charge la formation des apprentis et le perfectionnement professionnel des ouvriers et patrons-artisans dans les métiers de mécanique générale, mécanique auto, mécanique deux roues, électricité auto, électricité bâtiment, chaudronnerie, tôlerie peinture.

L'un des problèmes rencontrés pour l'application de système est le niveau hétéroclite des apprentis. Des groupes de niveau sont donc

constitués et, pour les plus faibles, des cours d'alphabétisation sont organisés pour combler les lacunes en culture générale.

■ Autres réformes entreprises ou à entreprendre

La redynamisation de l'enseignement technique et de la formation professionnelle implique la rénovation et la consolidation des structures et infrastructures de même que le renforcement des ressources humaines appelées à mettre en œuvre la nouvelle politique. A ce titre, on peut souligner notamment les actions suivantes :

- a) le système d'enseignement technique de formation professionnelle et d'artisanat a été réorganisé et les attributions des directions, des organes du Ministère ont été redéfinies pour une utilisation plus rationnelle des ressources humaines ;
- b) les études réalisées en vue de rendre opérationnel l'Observatoire de l'emploi et de la formation (OEF) à la Direction des études, de la recherche et de la planification (DERP) sont exploitées pour permettre de mieux cerner les besoins du marché de l'emploi et de les répercuter au niveau des centres de formation afin d'assurer une meilleure adéquation formation/emploi ; les études réalisées par le biais de la Recherche-Action dans la Région Centrale ont permis de déceler des éléments pertinents pour la formation dans le secteur informel et doivent être poursuivies dans les autres régions ;
- c) des Collèges d'enseignement technique (CET) sont restructurés et transformés en Centres régionaux d'enseignement et de formation professionnels (CRETFP) pour mieux prendre en compte les actions de formation du secteur informel de chaque région et aussi pour mieux répondre au développement des régions et aux besoins du marché de l'emploi ; ainsi, les CRETFP de Lomé, de Kpalimé, d'Ataipamé, de Kara et de Dapaong sont fonctionnels ;

- d) les Lycées d'enseignement technique (LET) sont restructurés et transformés en Lycées d'enseignement technique et professionnel (LETP) pour assurer un enseignement technique théorique, pratique et professionnel préparant à la fois à la poursuite des études universitaires et à l'entrée dans la vie active ; ainsi, les LETP de Lomé et de Sokodé pratiquent aussi le système dual de formation pour les apprentis et patrons-artisans ;
- e) le Centre national de perfectionnement professionnel (CNPP) sera transformé en Institut national de formation et de perfectionnement professionnels pour assurer avec une plus grande efficacité une formation continue des personnels du secteur industriel et une formation des formateurs ;
- f) le Fonds national d'apprentissage, de formation et de perfectionnement professionnels finance les actions de formation sous forme d'octroi de subvention à toute institution publique ou privée impliquée dans le secteur et remplissant certaines conditions d'éligibilité. Il sert aussi à promouvoir l'insertion des jeunes dans la vie active par le biais d'un programme appelé « Stage d'adaptation à la vie professionnelle » (SAVP). Ce fonds est alimenté par des prélèvements de la taxe d'apprentissage (1 % des salaires imposables), par des crédits divers provenant des bailleurs de fonds (notamment la Banque Mondiale) et par des dons.

La politique de restructuration de l'enseignement technique et de la formation professionnelle nécessite par ailleurs des ressources humaines compétentes et suffisantes. Pour cette raison, la formation et le perfectionnement des cadres des organes centraux et des établissements ont été entrepris. Des actions de formation concertées pour les patrons-artisans sont aussi envisagées de manière à ce qu'au niveau des deux pôles – établissement/atelier – la formation soit complémentaire.

III. FORMATION DES JEUNES RURAUX ET DÉVELOPPEMENT LOCAL

L'opération Zanu : un programme de développement local*—Burkina Faso

Depuis le lancement de l'Opération Zanu en janvier 1995, la direction du projet a sans cesse mené des réflexions sur la définition des bases opérationnelles d'intégration de sa stratégie dans la mise en œuvre de la politique globale de développement local et communautaire. La question est de savoir en quoi l'opération pourrait constituer un projet d'appui à la jeunesse pour son épanouissement socio-économique en milieu rural ainsi que pour sa contribution à la valorisation du potentiel de production.

Les tentatives de réponse à cette question ont suscité un certain nombre de recherches qui ont permis de redimensionner le projet de manière à développer des formules alternatives axées sur l'auto-promotion communautaire. Il était en effet nécessaire de rassurer l'opinion publique et les partenaires sociaux, techniques et financiers sur la nature du projet. Parfois perçu comme un instrument politique, il constitue en réalité un système d'appui au développement participatif.

Après un bref rappel des principaux éléments conceptuels, cette contribution présente les axes de recentrage du projet et un premier bilan.

Rappel

■ Objectifs

L'Opération Zanu vise les objectifs suivants :

- réduire à court terme et éradiquer à moyen terme l'analphabétisme des adultes ;

* par B. Ouedraogo, Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation, Burkina Faso.

- lutter contre l'analphabétisme de retour par des activités de post-alphabétisation ;
- éduquer, former et animer pour accroître et diversifier la production, et maîtriser la gestion des ressources naturelles ;
- renforcer le capital intellectuel des villages pour accroître leur capacité d'organisation et de décision et favoriser la décentralisation et la démocratisation ;
- permettre l'intégration des actions sectorielles de développement au niveau local grâce au travail de mobilisation, de coordination et de formation organisé par l'Animateur communautaire pour le développement (ACD) ;
- favoriser l'articulation des organisations villageoises pour mieux canaliser la participation communautaire et permettre une meilleure gestion des activités d'intérêt collectif ;
- contribuer à la lutte contre le chômage des jeunes diplômés en encourageant et en facilitant leur retour et leur insertion dans le village.

■ Stratégie

La stratégie mise en œuvre consiste à :

- (i) sensibiliser et informer les différentes couches sociales ainsi que les partenaires techniques et financiers sur la nature du projet dont l'objectif prioritaire est de réaliser des programmes socio-économiques d'intérêt individuel et collectif ;
- (ii) recruter des ACD natifs des villages et les former aux contenus et méthodes d'animation communautaire ;
- (iii) contribuer à leur fixation dans les terroirs grâce au financement des micro-projets générateurs de revenus ;
- (iv) favoriser la démultiplication des formations en dotant progressivement chacun des 8 103 villages du Burkina Faso d'un Centre permanent d'alphabétisation et de formation (CPAF) pour y mener l'alphabétisation initiale, la post-alphabétisation et les

activités d'animation communautaire en rapport avec les domaines tels que la santé, la vulgarisation agricole, la sécurité alimentaire et nutritionnelle, la gestion des ressources naturelles, l'Education en matière de population (EMP), les arts et cultures ;

(v) suivre et évaluer les programmes en vue du réajustement permanent des contenus et méthodes de mobilisation, de coordination, d'enseignement/apprentissage, en collaboration avec les communautés villageoises et les partenaires au développement.

Bilan

■ Des acquis

En dehors des acquis capitalisés au niveau de la sensibilisation-information grâce à la contribution financière et technique de l'Etat et de ses partenaires (UNICEF, PNUD, UNESCO, diverses ONG), le projet Zanu a pu réaliser les activités suivantes :

- la formation de 300 formateurs d'ACD aux méthodes d'alphabétisation et d'animation ;
- le recrutement, la formation et l'installation de 1 500 ACD dans 1 500 villages et secteurs semi-urbains ;
- la formation des agents du projet et des membres du Comité technique national à l'éducation à la vie familiale/éducation en matière de population (EVF/EMP) ;
- l'élaboration des modules et guides d'enseignement/apprentissage en EVF/EMP ;
- l'élaboration d'un guide d'animation communautaire ;
- l'élaboration d'un manuel à l'usage de l'ACD pour la gestion de l'eau ;
- la contribution des ACD à l'exécution de projets publics ou privés, nationaux, régionaux ou locaux ;
- l'implication des ACD en poste dans les campagnes d'alphabétisation et de formation ;

- la formation et l'encadrement de groupements de jeunes ruraux en vue de la fixation de ceux-ci dans leurs terroirs grâce aux activités agricoles ;
- l'identification de plus de 155 unités économiques auto-financées ;
- la mise en forme de 1 094 micro-projets des ACD ;
- le financement par le FNUAP de 10 micro-projets féminins ;
- la constitution d'un fonds de garantie nationale de 85 millions de francs auprès de la Caisse nationale de crédit agricole (CNCA) pour cautionner l'opération de financement des micro-projets des ACD ;
- l'engagement de la Caisse nationale de crédit agricole à financer 439 micro-réalisations dans le cadre du premier avenant et 655 unités économiques pour le second avenant ;
- la présentation de la candidature de l'Opération Zanu aux prix internationaux d'alphabétisation et obtention d'une citation en 1996 et d'une mention d'honneur en 1997 pour le prix de l'Association internationale pour la lecture.

■ Des insuffisances

L'opération Zanu a enregistré des acquis certes, mais le projet se heurte aussi à des difficultés réelles. On peut les regrouper en quatre catégories :

- (i) le rejet de l'opération par de nombreux partenaires qui le considère comme un outil d'agitation politique ou encore comme un programme trop ambitieux ignorant des réalités économiques du pays au regard de son coût élevé (environ 22 milliards de FCFA estimés par le Bureau d'études BERD) ;
- (ii) les erreurs de recrutement pour le premier contingent de 1 000 ACD non résidents dans les villages, avec pour corollaire des abandons ;
- (iii) l'incertitude du bouclage financier due aux hésitations des partenaires induisant parfois la suspension des activités du projet ;

(iv) la lenteur des procédures de décaissement, notamment au niveau de la CNCA, entraînant le ralentissement des activités de mise en valeur des unités de production.

Les axes de recentrage

Considérant ces insuffisances, la direction du projet a choisi d'orienter l'opération Zanu vers la professionnalisation de la fonction ACD, l'intégration du programme dans les plans nationaux de développement de l'éducation de base et l'organisation des ACD en groupements professionnels.

■ La professionnalisation de la fonction ACD

La fonction d'éducation

L'objectif du projet à ce stade est de renforcer le rôle de l'ACD comme alphabétiseur chargé de dispenser les cours de consolidation des acquis de l'alphabétisation initiale et de conduire des sessions de formation technique dans les domaines qu'il maîtrise. Il aura aussi pour mission d'assurer dans les CPAF, l'enseignement du français fondamental et fonctionnel et d'animer les séances d'alphabétisation initiale dans les villages ne disposant pas d'un animateur de centre.

En cohérence avec la politique nationale de développement de l'éducation de base, ce programme contribuera à :

- faire passer le taux général d'alphabétisation de 26 % à 40 % en 2005 et celui des femmes de 15 % à 20 % ;
- réduire le taux d'abandon des apprenants de 20% à 10% et celui des femmes de 30 % à 15 % ;
- accroître le taux de réussite des apprenants de 50 % à 75 % ;
- renforcer la post-alphabétisation, notamment la formation complémentaire de base et des formations spécialisées ;
- enseigner les modules relatifs à l'EVF/EMP.

La fonction d'opérateur économique

L'idée de fixer les ACD dans leurs terroirs grâce à la réalisation de micro-projets requiert que ceux-ci soient dotés d'outils professionnels indispensables à l'exercice de leur métier d'agriculteur, d'éleveur, d'artisan, de commerçant. De ce point de vue, la direction du projet envisage d'organiser des séances de formation initiale et continue des ACD en rapport avec la nature de leurs unités de production et de commercialisation. Cette phase est d'autant plus importante qu'ils doivent maîtriser les techniques de gestion et d'exploitation rationnelle des ressources disponibles afin de rentabiliser ces unités et de rembourser les crédits accordés par les institutions financières. En outre, les micro-réalisations des ACD doivent rayonner dans la localité et constituer des pôles d'attraction et des supports pédagogiques pour la vulgarisation des connaissances. Ceci aura un effet incitateur au niveau des populations qui verront là une démonstration du fait que l'on peut se développer à partir des potentialités locales. Pour ce faire, les services spécialisés dans les différents domaines d'exploitation choisis par les animateurs communautaires seront sollicités pour dispenser les formations et apporter un appui-conseil à ceux-ci.

Dans cette nouvelle perspective, la direction de l'opération doit procéder :

- au repérage des micro-projets des ACD ;
- à l'organisation de sessions de formation de courte durée par groupes d'animateurs, en fonction des types de projets ;
- au suivi et à l'évaluation des unités économiques.

L'intention ici est de faire de l'ACD un opérateur économique local capable d'induire des changements dans son milieu grâce à la mise en place d'entreprises socio-économiques génératrices de revenus et d'emplois.

La fonction de catalyseur et de relais

L'originalité du projet Zanu réside aussi dans le fait que l'ACD doit contribuer à canaliser la participation communautaire pour les activités d'intérêt collectif. Ainsi jouera-t-il un rôle de conseiller et d'assistant technique auprès des populations, notamment dans le domaine de sa spécialisation. Alphabétiseur et aspirant opérateur économique dans son village, il pourra représenter, pour peu qu'il ait réussi dans son unité socio-économique, un excellent agent de relais entre les populations et les organisations d'appui. Il aidera alors les paysans à élaborer les projets de développement et facilitera les contacts entre ceux-ci et les partenaires. Il sera nécessaire de préparer les ACD à cette tâche et d'accroître la sensibilisation de tous les acteurs du progrès économique et social, en particulier les ministères, les ONG et associations, les groupements villageois et les leaders d'opinion.

■ De l'organisation des ACD

L'organisation des ACD en association ou en groupements professionnels et en coopératives est devenue aujourd'hui un impératif. Ce type de regroupement facilitera le financement de leurs micro-projets par la CNCA, les Caisses populaires et autres institutions de soutien aux activités de production, outre les avantages liés à une plus grande ouverture sur les débouchés commerciaux pour l'écoulement des produits.

La direction de l'opération Zanu projette de faire évoluer ces groupements professionnels vers des Unions et Fédérations dans le but de les rendre plus compétitifs. La libéralisation de l'économie impose une telle démarche. Il faudra donc organiser des journées de sensibilisation afin de susciter chez les ACD suffisamment de motivations pour qu'ils se réalisent dans un cadre structuré. Il sera

donc nécessaire de :

- former les ACD à la gestion coopérative ;
- suivre et appuyer les groupements créés ;
- intégrer les organisations initiées par les ACD dans la politique globale d'insertion durable des jeunes dans leurs terroirs.

Conclusion

L'opération Zanu est bien plus un projet de développement qu'un simple programme de formation. C'est un projet de développement parce qu'il vise l'auto-promotion des communautés villageoises, et s'appuie sur le support écrit pour agir dans les différents secteurs de production et de promotion sociale.

Les réflexions récentes ont abouti à la définition d'une plate-forme d'actions prioritaires qui doit faire de l'ACD un opérateur économique local. Cette fonction de base lui confère une autonomie dans le village et ouvre des perspectives nouvelles pour son rôle d'alphabétiseur, de catalyseur et d'agent relais au service de la communauté.

IV. LE PARTENARIAT ETAT/ONG

Gérer le partenariat avec les ONG* – Burkina Faso

Définition du concept d'ONG

Les Organisations non gouvernementales (ONG), ces acteurs privés réunis sous un même vocable, renvoient en fait à une multitude d'organisations qui se différencient sur plusieurs plans. On a d'ailleurs tenté de substituer d'autres expressions à l'appellation ONG à cause de sa connotation négative. Ainsi parle-t-on souvent dans les pays anglophones d'« Organisations privées volontaires » et dans les pays africains francophones d'« Organisations volontaires de développement ».

Au total, il s'avère qu'il n'y a pas eu jusque-là de définition conventionnelle de la notion d'ONG. Il n'en demeure pas moins vrai qu'il existe des caractéristiques propres à ces organisations sans lesquelles l'appellation ONG ne peut être établie. En effet, pour répondre à ce nom, une ONG doit :

- être créée librement par un groupe de personnes physiques ou morales et non instituée par un organe gouvernemental ou intergouvernemental ;
- jouir d'un statut juridique autonome prévoyant une gestion démocratique par une structure élue.

Ce sont là les caractéristiques essentielles des ONG, auxquelles peuvent s'ajouter d'autres critères de classification comme nous le verrons plus loin au sujet de l'expérience du Burkina Faso.

* par P. Syan, Bureau de suivi des ONG, Ministère de l'Economie et des Finances, Burkina Faso.

Expérience du partenariat entre les ONG et le Gouvernement burkinabé

Pendant longtemps, les ONG sont intervenues au Burkina Faso de manière isolée, sans coordination d'aucune sorte. Les gouvernements successifs les ont considérées comme des partenaires de développement indépendants et qu'il fallait donc libérer de toute contrainte administrative et de suivi. En conséquence, les politiques des ONG se sont développées de façon spontanée tant du point de vue de leurs stratégies d'interventions, de leurs secteurs d'activités que de leurs implantations géographiques. Seul le Ministère du Développement rural et celui de la Santé avaient des contacts sporadiques avec ces organismes, sans une réelle action de suivi et de coordination.

En 1975, les ONG, devenues nombreuses, avaient senti elles-mêmes le besoin d'une coordination de leurs actions afin d'éviter les dissensions et le désordre sur le terrain. C'est ainsi qu'elles ont créé un cadre de concertation devenu leur porte-parole auprès du gouvernement. Le « Secrétariat des organisations non gouvernementales » (SONG) regroupe aujourd'hui 73 membres (ONG étrangères et nationales confondues). Ces dernières années, on peut observer d'autres regroupements d'ONG, toujours dans un souci de concertation pour une plus grande complémentarité de leurs actions.

A partir de 1983, les autorités ont invité les populations de chaque village à s'organiser pour assumer les tâches de développement local selon la stratégie du développement participatif. Elles se sont alors rendu compte que les ONG étaient déjà présentes dans de nombreux villages et pratiquaient cette démarche participative dans leurs interventions. Le gouvernement a alors cherché à renforcer la complémentarité et la synergie de l'action sur le terrain des deux parties. A partir de ce moment, les ONG ont été associées à l'élaboration des Plans de développement et leurs projets et

programmes ont été inscrits dans le document du Plan national de développement. C'est aussi à partir de là que le gouvernement, en accord avec les ONG, toujours pour éviter les interventions anarchiques et renforcer la cohésion des actions de développement, a conçu deux instruments essentiels :

- l'instrument juridique de coopération ONG-gouvernement ou convention cadre de coopération ONG-gouvernement ;
- l'instrument de gestion de la coopération ONG-gouvernement ou le Bureau de suivi des ONG (BSONG).

■ La Convention cadre

La convention cadre est l'instrument juridique de coopération qui lie chaque ONG au gouvernement dans le cadre du développement et qui définit leurs engagements réciproques.

Pour l'essentiel, le gouvernement s'engage à :

- faciliter l'entrée et à assurer la sécurité au Burkina Faso des ressortissants étrangers engagés par l'ONG pour la mise en œuvre de ses projets et programmes ;
- accorder l'admission en régime de franchise temporaire des droits et taxes pour les fournitures et équipements acquis par l'ONG aux fins des projets et programmes.

L'ONG s'engage à :

- mobiliser les ressources humaines, financières et techniques nécessaires à l'appui des projets et programmes de développement initiés et exécutés par les populations des zones rurales et urbaines du Burkina Faso ;
- soumettre au gouvernement, le programme d'activités qu'elle compte entreprendre et établir à l'attention du gouvernement son rapport d'activités.

■ Le Bureau de suivi des ONG (BSONG)

Le Bureau de suivi des ONG est le principal outil mis en place par le gouvernement, en accord avec les ONG, pour faciliter l'interaction entre eux. Le BSONG a été créé en 1984. Initialement logé à la Présidence, cette structure constitue depuis 1987, une Direction technique du Ministère de l'Economie, des Finances au sein de la Direction générale de la coopération. Le BSONG est chargé principalement :

- d'orienter, de coordonner et d'intégrer les activités des ONG dans la politique nationale de développement ;
- de préparer les conventions d'établissement avec les ONG et procéder à leur mise à jour ;
- de suivre et d'assister les ONG dans leurs diverses démarches administratives et juridiques ;
- de faciliter la collaboration d'une part entre ONG et, d'autre part entre ONG, services de l'Etat et autres partenaires au développement ;
- de fournir aux ONG l'ensemble des informations susceptibles d'orienter leur intervention en fonction du plan national de développement et de l'action sur le terrain des organismes d'Etat et des autres partenaires au développement ;
- d'assurer avec les structures techniques concernées, le suivi physique et financier des réalisations des projets financés et/ou exécutés par les ONG ;
- d'assurer le suivi des activités économiques de la coopération décentralisée.

■ Contribution des ONG au développement socio-économique du Burkina Faso

Au cours du Programme populaire de développement (octobre 1984 à décembre 1985), les ONG ont réalisé 250 barrages et retenues d'eau sur le territoire national. Plus tard, au cours du premier Plan quinquennal

de développement populaire (1986-1990), la contribution des ONG a été estimée à 34,7 milliards de FCFA. Enfin, pour la période du dernier Plan quinquennal de développement (1991-1995), la contribution des ONG s'établit à 70,8 milliards de FCFA, essentiellement en appui aux micro-financements pour soutenir les efforts communautaires dans les provinces du Burkina Faso.

D'une manière générale, les ONG sont réputées maximiser les investissements pour un budget de fonctionnement modeste. Elles contribuent aussi de manière significative à l'emploi. Il se dégage du dernier bilan établi par le Bureau de suivi des ONG fin mars 1996, que le nombre total d'emplois permanents créés par les ONG au Burkina Faso est de 2 443 dont 2 151 (soit 88 %) occupés par des nationaux et 12 % par des expatriés.

La méthode d'approche des ONG permet une bonne sensibilisation et l'initiation des populations à la stratégie du développement participatif. Les ONG touchent ainsi une population sensible que l'Etat n'a pas toujours les moyens de soutenir, à savoir les couches des populations les plus vulnérables et défavorisées.

Expériences du partenariat du gouvernement et des ONG dans le secteur de l'éducation et de la formation

- Les principales expériences de partenariat gouvernement-ONG en matière d'éducation et de formation

Au travers des grandes actions en matière d'éducation et de formation, on peut noter, à titre illustratif :

(i) Les écoles primaires privées et les établissements secondaires privés conventionnels des églises catholiques et protestantes

Ces écoles ont joué les premiers rôles dans l'éducation formelle de la période coloniale et dans les premières années de l'indépendance.

Après une inflexion de cette activité à partir de 1969, due au retrait de l'église catholique, la tendance est à la remontée, notamment depuis l'adoption de la Loi d'orientation sur l'éducation adoptée en mai 1996 (exemple : l'enseignement catholique dispose de 53 établissements scolaires dans le secondaire).

(ii) La mise en place des infrastructures scolaires

A partir de 1983, notamment d'octobre 1984 à décembre 1985, période qui correspond au Programme populaire de développement, le partenariat entre le gouvernement et les ONG pour l'implantation des écoles s'est instauré. En effet, en dehors des programmes d'appui à l'éducation financés par la Banque Mondiale, l'Etat a cédé la mise en place des bâtiments à la responsabilité des populations et à leurs partenaires que sont les ONG. L'Etat, à partir des critères « population » et « distance » et en fonction de ses possibilités budgétaires, établit la carte scolaire qui est prise en compte dans le plan national. Les populations aidées des ONG mettent en place les infrastructures et le gouvernement pourvoit les enseignants conformément à la programmation prévue dans la carte scolaire.

(iii) La stratégie des Centres permanents d'alphabétisation fonctionnelle (CPAF)

Au-delà des opérations d'alphabétisation de masse, Alpha Commando ou Bantaaré qui ont été exécutées avec la participation des ONG, les CPAF reposent stratégiquement sur le principe permettant à tout partenaire de prendre en charge soit totalement, soit partiellement, la mise en place d'une unité sous la supervision de l'Institut national d'alphabétisation (INA). Le bilan établi par le BSONG fait ressortir 685 centres réalisés entre 1991 et 1995.

(iv) Principales innovations en éducation de base non formelle

Placées sous la supervision de l'INA, on peut dire que les innovations portent toutes les marques d'ONG engagées dans la recherche et l'expérimentation dans un partenariat très actif :

- l'apprentissage du français aux alphabétisés en langues nationales par la méthode ALPHA ;

La méthode ALPHA d'apprentissage du français à partir des acquis de l'alphabétisation en langue nationale a été mise au point par un groupe de chercheurs de l'INA, de l'Institut pédagogique du Burkina (IPB), de l'Université, de quelques ONG comme l'Œuvre suisse d'entraide ouvrière (OSEO). Son expérimentation a lieu à Nomgana (Province de l'Oubritenga à environ 30 km de Ouagadougou) dans un centre soutenu financièrement par l'OSEO.

La méthode connaît déjà une extension géographique dans les provinces du Bazèga, Passoré, Yatenga, Bam et dernièrement Sanmatenga, à travers 10 centres pour environ 385 apprenants âgés de 9 à 15 ans.

- L'apprentissage du français aux alphabétisés en langues nationales par la méthode TIN TUA ;

La méthode d'apprentissage TIN TUA a été mise au point par l'ONG nationale TIN TUA et s'apparente à la méthode ALPHA décrite ci-dessus. Les experts fondent leurs espoirs sur le fait que l'utilisation de ces méthodes opérera une véritable réforme du système éducatif en établissant une passerelle entre l'école formelle et le secteur non formel.

- L'utilisation de l'auto-apprentissage dans la post-alphabétisation ; C'est un système permettant aux néo-alphabètes d'alphabétiser d'autres groupes, de renforcer leurs propres connaissances par un auto-apprentissage complémentaire à partir des modules élaborés par la Direction générale de l'INA. Cette méthode est le fruit d'un travail de l'INA, en relation avec les ONG IPD/AOS du INADES-

Formation (Institut panafricain pour le développement économique et social).

- Les Centres d'éducation de base non formelle (CEBNF)⁴ ;
Les CEBNF, créés à partir de 1995, permettent de prendre en compte des jeunes déscolarisés ou non scolarisés âgés de 9 à 15 ans qui s'inscrivent de plus en plus en masse au niveau des CPAF pourtant conçus pour les adultes de 15 à 20 ans. Les CEBNF, grâce aux innovations décrites ci-dessus, offrent aux jeunes la possibilité de rejoindre le formel pour des études plus poussées, surtout au niveau de l'enseignement secondaire technique.
 - Le cadre de concertation des ONG intervenant en éducation au Burkina Faso ;
Les ONG ont constitué en juillet 1995 un cadre spécifique de concertation des ONG intervenant en éducation au Burkina Faso. Celui-ci sera un instrument privilégié de partenariat et entre les ONG, le gouvernement et les bailleurs de fonds.
- Forces, faiblesses et recommandations en matière de partenariat gouvernement-ONG en éducation-formation

Parmi les forces du partenariat gouvernement-ONG en matière d'éducation-formation, on peut citer :

- le nombre important d'ONG intervenant dans ce secteur : une centaine sans compter l'apport des associations ordinaires, groupements, etc. ;
- l'existence d'ONG spécialisées dans la formation telles le CESAO, l'IPD/AOS, INADES-Formation, GRAAP et d'ONG accordant la priorité de leurs interventions à l'enfant et aux problèmes de son éducation : CATHWELL, FDC, OSEO, PPI, TIN TUA, NAAM, UFC, EDM, etc. ;
- l'existence de l'INA en tant que principal coordonnateur de l'activité d'alphabétisation ;

- les options stratégiques des CPAF, CEBNF prévues pour permettre la participation de tous les partenaires concernés ;
- la création par les ONG d'un cadre de concertation en éducation ;
- la création d'un groupe de travail sur l'alphabétisation non formelle ;

Au compte des faiblesses du partenariat gouvernement-ONG en éducation, il convient de noter :

- le manque de coordination entre la structure de concertation des ONG en éducation et les Ministères chargés de l'éducation ;
- l'insuffisante implication des ONG du secteur, dans l'élaboration des stratégies et programmes nationaux en éducation.

La principale recommandation dans le domaine de la complémentarité gouvernement-ONG pour la promotion de l'éducation et de la formation est d'améliorer la fonctionnalité des structures de coordination de ce secteur de part et d'autre. L'éducation constitue une activité transversale des différentes initiatives de développement et le gouvernement, en accord avec les partenaires de développement, doit hâter la réconciliation entre l'éducation et les réalités nationales.

Les ONG comme partenaires* – Mali

Présentation du Groupe pivot Education de base

Créé en 1992 par sept ONG, dont deux internationales, le Groupe pivot Education de base est le consortium des ONG intervenant dans ce secteur. Actuellement, il compte 143 ONG membres, constituant son *Assemblée Générale*. Cette dernière met en place un Comité de gestion qui est chargé de la conception du programme et de l'orientation politique. Le Comité de gestion recrute le personnel de la Coordination qui assure l'exécution du programme. La mission du Groupe pivot Education de Base est de « renforcer les capacités des ONG membres pour la promotion de l'Education de Base pour Tous au Mali ».

* par Z. Koné, Groupe pivot Education de base, Mali.

Ses objectifs sont au nombre de quatre :

- (i) Créer un cadre d'échanges pour déterminer les rôles et les potentialités des ONG dans la recherche de solutions aux problèmes de l'éducation de base au Mali ;
- (ii) Faciliter la collaboration entre les ONG opérant dans l'éducation de base ;
- (iii) Aider les ONG impliquées dans le domaine de l'éducation de base à se professionnaliser ;
- (iv) Représenter la collectivité des ONG opérant dans l'éducation de base auprès des partenaires.

Stratégies éducatives du Groupe pivot Education de base

Les ONG nationales et internationales, organisées au sein du Groupe pivot Education de base, ont développé des stratégies qui permettent la création d'écoles par les communautés et pour les communautés appelées « Ecoles Communautaires », qui véhiculent une nouvelle conception de l'école.

Cette conception part de sept principes :

- (i) L'école appartient aux communautés ;
- (ii) Les communautés sont capables de gérer leur école, mais ont besoin de compétences pour ce faire ;
- (iii) Chaque enfant malien doit apprendre à lire, écrire et calculer ;
- (iv) Les ressources suffisantes pour l'éducation de base au Mali existent aux niveaux national et local, mais à condition que des modèles moins coûteux soient déployés et que les ressources locales soient mobilisées ;
- (v) Aucune communauté ne doit être privée d'éducation à cause du coût élevé des bâtiments scolaires. Les communautés doivent être autorisées à utiliser les matériaux locaux pour la construction des écoles, à condition que ces écoles soient conformes aux normes structurelles et pédagogiques ;

- (vi) Il n'est pas indispensable d'avoir une formation professionnelle d'Ecole normale pour être un bon enseignant au niveau de l'école fondamentale. Un élève du niveau de 9^{ème} avec une bonne dose de pédagogie et bien motivé peut devenir un bon enseignant ;
- (vii) Un système d'Association de parents d'élèves (APE) fonctionnel améliore l'accès et la qualité de l'éducation et favorise en même temps la demande sociale en éducation.

■ Les éléments de stratégies

Pour la mise en œuvre de ces principes, l'approche prônée par le Ministère de l'Education de base, « la dynamique partenariale », a été appliquée sur le terrain par les ONG.

Elle a consisté à :

- identifier les étapes de la mise en œuvre ;
- clarifier les rôles et responsabilités de tous les acteurs clés ;
- développer les compétences et les capacités des communautés pour qu'elles jouent mieux leurs rôles.

La mise en synergie de ces éléments a favorisé la naissance d'un partenariat dynamique et fonctionnel autour de l'éducation de base.

■ Rôles et responsabilités de chaque acteur

Les rôles et responsabilités définis respectivement pour les communautés, les ONG et le Ministère de l'Education de base s'établissent comme suit :

a) Les communautés :

Les communautés doivent assurer la bonne gestion de l'école, à cette fin, elles doivent :

- créer un environnement favorable à l'apprentissage (condition physique, suivi de la fréquentation scolaire et du progrès des élèves) ;
- participer à la gestion de l'environnement scolaire ;
- recruter les élèves et les enseignants ;
- prendre en charge une partie ou la totalité des salaires des enseignants ;
- participer à la construction et à l'entretien des bâtiments scolaires ;
- assurer la mise à disposition de fournitures scolaires aux élèves ;
- assurer la mise à disposition de matériel didactique aux enseignants ;
- assurer la distribution des livres aux élèves selon un système fonctionnel ;
- assurer le ratio de 60 élèves pour un enseignant ;
- assurer la parité entre les sexes dans le cadre du recrutement des élèves.

b) Les ONG :

Le rôle des ONG est transitoire et doit nécessairement disparaître lorsque les communautés ont les compétences requises. Ce rôle consiste à :

- sensibiliser des communautés sur les problèmes et l'importance de l'éducation des enfants et sur l'élection démocratique des associations de parents d'élèves ;
- mener les négociations sociales pour aboutir aux différents engagements ;
- organiser les communautés pour l'élection démocratique des APE ;
- former les membres élus d'APE en mobilisation/négociation sociales et en leadership ;
- assurer une communication à double sens avec les structures de proximité du Ministère de l'Education de base.

c) Le Ministère de l'Education de base (MEB) :

Le Ministère de l'Education de base s'attache à :

- définir et coordonner les politiques éducatives et leur mise en œuvre ;

- assurer l'encadrement technique du personnel enseignant ;
- assurer les activités de suivi/évaluation.

Avec les expériences menées par le Groupe pivot Education de base et ses ONG membres, l'accès à l'éducation de base au Mali est amélioré ; l'approche utilisée, celles des « Ecoles Communautaires », s'est révélée pertinente. Elle est une réponse spontanée des communautés à l'insuffisance de l'offre scolaire, et se caractérise par :

- la participation communautaire ou le consensus sur l'école ;
- le rapprochement de l'école de la communauté ;
- l'insertion de l'école dans le milieu ;
- le souci d'équité entre les sexes ;
- la dynamique partenariale : communautés/partenaires
- la formation continue de l'administration scolaire et des organes de gestion de l'école.

Cette approche se fonde sur un certain nombre d'hypothèses :

- l'éducation d'un enfant est un devoir incontournable pour tout parent responsable ;
- toute communauté dispose en son sein des ressources humaines, matérielles et financières pour assurer l'éducation initiale ;
- l'implication des communautés à toutes les phases du processus de développement d'un projet d'éducation est facteur d'efficacité ;
- la responsabilisation des communautés pour la gestion complète de l'école accroît la prise de conscience de la population et la confiance en soi ;
- le coût de l'éducation primaire peut être réduit ;
- les communautés sont capables de s'organiser autour des actions d'intérêt commun et de mobiliser toutes les ressources disponibles, pourvu qu'elles soient convaincues du bien-fondé de l'action ;
- la politique nationale du Mali se prête à une décentralisation de l'éducation.

Pour vérifier ces hypothèses, les ONG développent des stratégies de négociation et de mobilisation sociales avec les communautés, stratégies qui se déroulent en trois étapes :

- (i) la sensibilisation des populations aux problèmes d'éducation des enfants, notamment des filles ;
- (ii) la mise en place et la formation d'organes de gestion démocratiques de l'école ;
- (iii) la contribution au financement de l'école.

Résultats atteints

■ Au niveau des écoles communautaires

(i) L'accroissement de l'accès à l'éducation de base

Dans l'approche communautaire, l'école se trouve à la portée de la famille. Tous les enfants du village ont la possibilité d'être scolarisés. Ils n'ont plus à parcourir 15 à 20 km ou à affronter les conditions souvent difficiles d'hébergement, de nourriture et d'études dans le village d'accueil. Ils se sentent en sécurité dans leurs villages et en même temps les parents sont rassurés.

Le rapprochement de l'école et son appropriation par les communautés ont permis au Groupe pivot Education de base et à ses ONG membres d'offrir la possibilité à 39 584 enfants, dont 18 792 filles, d'accéder à l'école, soit 47,47 % de jeunes filles. La flexibilité des horaires et de l'année scolaire a permis à ces filles de partager harmonieusement leur temps entre le travail domestique et l'école.

(ii) La prise de conscience des communautés face à l'éducation

L'expérience des écoles communautaires a abouti à un changement de comportement de la population. Elle se sent responsabilisée et assure pleinement sa participation à l'action d'éducation de ses

enfants. Des zones longtemps considérées comme réfractaires à l'école, ont construit des salles de classes et scolarisé leurs enfants en respectant la parité des sexes.

(iii) La liberté de gestion de l'école par la communauté

L'approche de l'école communautaire accorde beaucoup plus de liberté aux communautés pour la gestion des écoles. En effet, le recrutement des enfants, le libre choix des enseignants par les comités de gestion, la motivation librement discutée entre comité de gestion et enseignant sont de nature à amener les communautés à avoir confiance en elles-mêmes et à mieux s'engager. Les fluctuations dans l'horaire des cours, la liberté de choisir les jours fériés de la semaine permettent aussi aux parents d'utiliser les enfants dans leurs tâches quotidiennes. Tout ceci est un motif certain d'adhésion des populations à l'école.

(iv) La valorisation des compétences locales

Les enseignants des écoles communautaires sont des jeunes issus de la communauté. Bien qu'ils soient, dans certains cas, des enseignants non professionnels, leur utilisation valorise les expertises locales. Le comité de gestion, qui fait office de direction de l'école, est uniquement composé de villageois. Ce dispositif constitue une autre valorisation du savoir, du savoir-faire et du savoir-être villageois.

(v) L'impact de l'école sur le village

En plus de sa mission d'éducation et de formation des enfants, la présence de l'école au sein du village est un stimulus qui conditionne la population pour d'autres actions de développement. L'engagement de tous, l'esprit de solidarité et de travail collectif créés ou

redynamisés autour de l'école bénéficient aussi à des initiatives de développement plus larges.

(vi) Démocratisation de l'éducation

L'opportunité donnée à chaque village d'avoir son école, s'il le désire et s'il a les moyens de la prendre en charge, est un grand pas vers l'éducation pour tous. Grâce aux écoles communautaires, beaucoup de communautés ont compris qu'elles sont de vrais acteurs de la promotion de l'éducation de base au même titre que l'Etat ou les ONG.

■ Au niveau du non formel

Les centres d'alphabétisation classiques, les Centres d'éducation pour le développement et les Ecoles du village constituent, pour le Groupe pivot Education de Base, une approche pour répondre à la forte demande d'éducation des enfants âgés de 7 à 15 ans, écartés de l'éducation formelle. L'expérience des Ecoles du village, initiée par *Save The Children Fund USA*, a permis à la quasi-totalité des villages des Cercles de Kolondiéba, Bougouni, Yanfolfila et Sikasso de disposer d'une école.

D'autre part, le partenariat Groupe pivot Education de base – Ministère de l'Education de base se manifeste aussi au niveau de l'exécution de projets d'éducation négociés avec des partenaires financiers. Le Groupe pivot Education de base en assure l'exécution sur le terrain à travers ses ONG nationales membres. On peut citer à ce titre :

- le Projet « création/réhabilitation d'écoles de base formelles » à Kayes et Mopti, en partenariat avec l'UNICEF et le Ministère de l'Education de base ;
- le Projet Mali/UNESCO 504/MLI/11 « je veux être comme les filles qui vont à l'école » dans la région de Kayes ;
- le Projet « création de 150 écoles communautaires » à Kayes, Mopti et Gao, Mission française de Coopération – Ministère de l'Education de base – Groupe pivot Education de base.

Les protocoles d'accord pour l'exécution de tous les projets engagent les trois parties : partenaire financier / Ministère de l'Education de base / Groupe pivot Education de base. Ce partenariat spécifique a facilité l'établissement, au niveau local, d'un vrai dialogue entre les ONG, les communautés et les professionnels de l'éducation (directeurs régionaux de l'éducation, inspecteurs de l'enseignement fondamental, conseillers pédagogiques). De plus, le Ministre de l'Education de base co-préside toutes les assemblées générales du Groupe pivot Education de base. Ses collaborateurs (conseillers techniques, directeurs nationaux et régionaux, inspecteurs de l'enseignement fondamental, conseillers pédagogiques, etc.) sont constamment sollicités par le Groupe pivot Education de base pour animer des Espaces-contact, forums de formation, d'information et d'échanges des ONG.

Néanmoins, ces acquis ne doivent pas faire oublier les grands défis qui persistent :

- *L'amélioration de la qualité de l'éducation*
Cette amélioration doit se traduire par :
 - l'accès au matériel nécessaire ;
 - l'application d'un programme approprié ;
 - une pédagogie adaptée ;
 - la disponibilité des ressources pédagogiques pour les enseignants et les élèves ;
 - la formation des enseignants.
- *Le financement de l'école à long terme*
Dans le cadre de la décentralisation, il reste à déterminer comment assurer le partage des financements.
- *L'insuffisance ou la timidité de l'appui financier de l'Etat aux ONG*

Tous ces défis retiennent l'attention des réflexions en cours, pour déterminer la configuration future (1998-2008) de l'école malienne. Le maître d'œuvre de ce chantier est le Programme décennal pour le

développement de l'éducation (PRODEC). Le Groupe pivot Education de base a été sollicité et contribue de façon active à l'élaboration, l'analyse et la mise en œuvre de la politique nationale d'éducation conduite par le PRODEC.

Conclusion

L'implication des communautés dans la vie de l'école et celle des différents partenaires sociaux (syndicats, ONG, associations, etc.) et financiers, sont devenues une exigence pour tous les efforts de développement durable. Le partenariat entre l'Etat et les différents acteurs demeure le cadre le plus efficace de convergence des initiatives visant à assurer l'éducation pour le plus grand nombre. Il est, par conséquent, utile et incontournable de bâtir une politique d'éducation fondée sur le partenariat.

Le partenariat traduit non seulement une volonté de relation, de combinaison d'efforts, mais aussi et surtout de reconnaissance réciproque de l'autre dans sa différence. C'est donc un état de complémentarité, d'interdépendance ; « il exprime la capacité d'être différents et ensemble. Il est le mode d'action privilégié de tous ceux qui poursuivent des objectifs communs ou similaires ; il a une fonction cohésive ; il rapproche, coordonne des intérêts parfois contradictoires mais qui ont besoin d'être ensemble ». Enfin, le partenariat doit se fonder sur la notion de contrat qui exige l'établissement et l'observation de règles adoptées et acceptées par tous.

ANNEXE : DOCUMENTS DE BASE

Documents introductifs

IIPE/S.163/5 *Pratiques et stratégies alternatives d'éducation et de formation pour les jeunes défavorisés en Afrique francophone : un aperçu des années quatre-vingt-dix* – F. Chauveau, Consultant IIPE.

IIPE/S.163/6 *La contribution de l'éducation et de la formation à la lutte contre la pauvreté et l'exclusion : le cas du Burkina Faso* – A.T. Niameogo, Groupe de travail sur l'éducation non formelle, Burkina Faso.

Thème 1 – Education et formation pour les déscolarisés

IIPE/S.163/7 *Les Centres NAFA ou l'école de la seconde chance* – Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire, République de Guinée.

IIPE/S.163/8 *Les Centres d'éducation pour le développement (CED) : un modèle de coopération tripartite Etat/ONG/Communauté* – F. Ascofaré, Plan International Mali.

IIPE/S.163/9 *L'expérience de l'Association culturelle d'aide à la promotion éducative et sociale (ACAPES)* – A. H. Sy, ACAPES, Sénégal.

IIPE/S.163/10 *Les Ecoles satellites et les Centres d'éducation de base non formelle* – T. P. Zoundi, Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation, Burkina Faso.

IIPE/S.163/11 *L'expérience guinéenne en matière d'alphabétisation professionnalisante* – A. Condé, Ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire, République de Guinée.

Thème 2 – Formation des jeunes et insertion dans le secteur informel urbain

IIPE/S.163/12 *Projet de création d'un Centre de formation professionnelle et d'insertion des jeunes* – L. Diouara, Lycée Technique Seydina Limamou Laye, Sénégal.

Répondre aux besoins des jeunes défavorisés :
quelques expériences en Afrique de l'Ouest

IIPE/S.163/13 *Le point de vue des artisans sur la question de l'emploi et de la formation des jeunes à Guediawaye* – A. Ngom, Groupement Départemental des Artisans de Pikine, Sénégal.

IIPE/S.163/14 *L'expérience de l'Association jeunesse action mali pour la formation et l'insertion des jeunes dans le secteur informel* – S. Sarr, Association Jeunesse Action, Mali.

IIPE/S.163/15 *L'expérience et la politique du Togo en matière de formation pour et dans le secteur informel* – A.Y. Rambert-Hounou, Ministère de l'Enseignement technique, de la Formation professionnelle et de l'Artisanat, Togo.

IIPE/S.163/16 *L'expérience du Réseau Aoudaghost 2000, réseau de structures d'appui à des projets de jeunes en milieu urbain en Afrique* – C. Lejeune, Réseau Aoudaghost 2000, Burkina Faso.

Thème 3 – Formation des jeunes en milieu rural et développement local

IIPE/S.163/17 *Présentation du projet des Centres des métiers ruraux* – G. Okoman, Centres des métiers ruraux, République de Côte d'Ivoire.

IIPE/S.163/18 *L'expérience du Centre de promotion rurale de Tchétou* – B. Sounon Bouko, Fondation Hanns Seidel, Bénin.

IIPE/S.163/19 *L'opération ZANU : un programme de développement local* – B. Ouedraogo, Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation, Burkina Faso.

Thème 4 – Le partenariat Etat/ONG

IIPE/S.163/20 *L'expérience et la réflexion du Groupe pivot Education de base Mali* – Z. Kone, Groupe pivot Education de base, Mali.

IIPE/S.163/21 *L'expérience et la politique du Burkina Faso en matière de partenariat entre l'Etat et les ONG pour l'éducation et la formation* – P. Syan, Bureau de Suivi des ONG, Ministère de l'Economie et des Finances, Burkina Faso.

Publications et documents de l'IPE

Plus de 1 120 ouvrages sur la planification de l'éducation ont été publiés par l'Institut international de planification de l'éducation. Ils figurent dans un catalogue détaillé qui comprend rapports de recherches, études de cas, documents de séminaires, matériels didactiques, cahiers de l'IPE et ouvrages de référence traitant des sujets suivants :

L'économie de l'éducation, coûts et financement.

Main-d'œuvre et emploi.

Etudes démographiques.

Carte scolaire et microplanification.

Administration et gestion.

Elaboration et évaluation des programmes scolaires.

Technologies éducatives.

Enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Formation professionnelle et enseignement technique.

Enseignement non formel et extrascolaire : enseignement des adultes et enseignement rural.

Groupes défavorisés.

Pour obtenir le catalogue, s'adresser à l'Unité des publications de l'IPE

L'Institut international de planification de l'éducation

L'Institut international de planification de l'éducation (IPE) est un centre international, créé par l'UNESCO en 1963, pour la formation et la recherche dans le domaine de la planification de l'éducation. Le financement de l'Institut est assuré par l'UNESCO et les contributions volontaires des Etats membres. Au cours des dernières années, l'Institut a reçu des contributions volontaires des Etats membres suivants : Allemagne, Danemark, Inde, Irlande, Islande, Norvège, Suède, Suisse et Venezuela.

L'Institut a pour but de contribuer au développement de l'éducation à travers le monde par l'accroissement aussi bien des connaissances que du nombre d'experts compétents en matière de planification de l'éducation. Pour atteindre ce but, l'Institut apporte sa collaboration aux organisations dans les Etats membres qui s'intéressent à cet aspect de la formation et de la recherche. Le Conseil d'administration de l'IPE, qui donne son accord au programme et au budget de l'Institut, se compose d'un maximum de huit membres élus et de quatre membres désignés par l'Organisation des Nations Unies et par certains de ses institutions et instituts spécialisés.

Président :

Lennart Wohlgemuth (Suède)

Directeur, Institut nordique d'Afrique, Uppsala, Suède.

Membres désignés :

David de Ferranti

Directeur, Département de développement humain (DDH), la Banque mondiale, Washington, D.C., Etats-Unis d'Amérique.

Carlos Fortin

Secrétaire-général adjoint, La Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement (CNUCED), Genève, Suisse.

Miriam J. Hirschfeld

Directeur, Division du développement des ressources humaines et du renforcement des Capacités, Organisation Mondiale de la Santé (OMS), Genève, Suisse.

Jeggan C. Senghor

Directeur, Institut Africain de développement économique et de planification économique des Nations Unies (IDEP), Dakar, Sénégal.

Membres élus :

Dato'Asiah bt. Abu Samah (Malaisie)

Conseiller de société, *Lang Education, Land and General Berhad*, Kuala Lumpur, Malaisie.

Klaus Hufner (Allemagne)

Professeur, Université Libre de Berlin, Berlin, Allemagne.

Faïza Kefi (Tunisie)

Présidente, Union Nationale de la Femme Tunisienne, Tunis, Tunisie.

Tamas Kozma (Hongrie)

Directeur général, Institut hongrois pour la recherche en éducation, Budapest, Hongrie.

Teboho Moja (Afrique du Sud)

Conseiller spécial du Ministre de l'Education, Pretoria, Afrique du Sud.

Yolanda M. Rojas (Costa Rica)

Professeur, Université de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Michel Vernières (France)

Professeur, Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne, Paris, France.

Pour obtenir des renseignements sur l'Institut s'adresser à :

Secrétariat du Directeur, Institut international de planification de l'éducation, 7-9 rue Eugène-Delacroix, 75116 Paris, France.